



TESINA

Presentada para acceder al título de grado de la carrera de

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

Título: “Conocimiento y cuidado del cuerpo: Concepciones y abordaje de la Educación Sexual Integral en el Nivel Inicial de una escuela laica y otra confesional”

Autoras:

**Aguirre, Julia – DNI 41.515.525
Cianfagna, Lara – DNI 40.969.869**


Directora: Mgtr. Martina Elizalde

Co-Directora: Lic. María Eugenia D’Ottavio

Lugar: Rosario

**Fecha de presentación
28/11/2022**

Firma autoras


JULIA AGUIRRE


CIANFAGNA LARA

AGRADECIMIENTOS

Entendemos al aprendizaje en conjunto, por ello es muy difícil pensar que se puede llevar adelante de forma individual y solitaria. Nuestra investigación y toda nuestra formación académica no hubiesen sido posibles sin el apoyo y acompañamiento de innumerables personas que han sido fundamentales en nuestras trayectorias para sobrellevar los momentos de dudas y obstáculos siendo faros de motivación para concretar todos nuestros objetivos.

A Martina y María Eugenia, por su tiempo, su conocimiento, su guía y su apoyo desinteresado pero fundamental.

A nuestras familias y amigos de la vida, por ser a lo largo de todos estos años indispensables compañeros y sostén, alegrándose por nuestros logros y dándonos la mano en los momentos difíciles.

A nuestras amigas universitarias, que desde el primer mate hasta el último, nos ayudaron a pensar y reflexionar sobre la Psicopedagogía, pero fundamentalmente sobre la amistad.

A quienes se tomen el tiempo de leer nuestro trabajo, que fue realizado con mucho esfuerzo y dedicación para seguir creando nuevos espacios de debate y preguntas.

A todos, les estamos infinitamente agradecidas.

RESUMEN

En este estudio se ha indagado acerca de las concepciones sobre la Educación Sexual Integral (ESI) y el abordaje del eje Conocimiento y Cuidado del Cuerpo que poseen docentes de Nivel Inicial en una ciudad al sur de la Provincia de Santa Fe (Argentina). A partir del análisis e interpretación de los discursos de las participantes, se relevaron las ideas subyacentes en la labor de estas docentes de Nivel Inicial vinculadas a la ESI, así como el reconocimiento de la ideología institucional como factor interviniente en la construcción de dichas nociones. Considerando que la indagación realizada se desarrolló tanto en una institución de carácter laico, como en otra de carácter confesional.

Los objetivos apuntaron a pesquisar sobre cómo las nociones docentes respecto a la ESI influyen en los conocimientos a los que los niños y las niñas de Nivel Inicial acceden, cuáles son las estrategias y recursos privilegiados por las docentes, y qué significaciones despliegan tales elecciones en el contexto de la ESI. Para ello, se realizaron diecisiete entrevistas semiestructuradas a la totalidad de las docentes de cada una de las instituciones (nueve de la escuela laica y ocho de la escuela confesional).

A partir de la recolección, el análisis e interpretación de los datos, se concluyó que en las instituciones relevadas no existen diferencias significativas en relación al abordaje de la ESI, aun estando caracterizadas por sostener ideologías institucionales diferentes. Se halló que el abordaje adquiere características particulares en cada una de las instituciones, correspondiendo a la modalidad de enseñanza que cada institución valora y aplica.

La formación de posgrado y el interés personal, en la actualización docente permanente, cobran un valor fundamental a la hora de desarrollar los contenidos desde la perspectiva de la ESI. Entendiendo que sólo a partir de la significación de la sexualidad personal, las docentes podrán construir una ESI atravesada por los afectos, el cuidado y el aprendizaje en sus alumnos.

Desde el campo psicopedagógico se propone focalizar la importancia de cuidar el cuerpo, como instancia constitutiva y de soporte del aprendizaje.

Palabras claves: EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL (ESI) - CUERPO -
SEXUALIDAD - PSICOPEDAGOGÍA - NIVEL INICIAL

ÍNDICE GENERAL

Introducción.....	5
1.- Marco Teórico.....	12
1.1 Educación Sexual Integral (ESI).....	12
1.1.1 Conceptos claves: sexualidad e integralidad.....	12
1.1.2 ESI: Una contextualización histórica de la Ley 26.150.....	16
1.1.3 ESI en la provincia de Santa Fe.....	20
1.1.4 La ESI en el Nivel Inicial.....	22
1.2 Conocimiento y cuidado del cuerpo.....	24
1.2.1 ¿A qué referimos cuando decimos cuerpo?.....	24
1.2.2 El saber del cuerpo.....	27
1.2.3 El cuerpo en la ESI.....	29
1.3 Enlaces entre Psicopedagogía, escuela y ESI.....	30
1.3.1 Una mirada psicopedagógica.....	31
1.3.2 La ESI en la escuela.....	35
1.3.3 Ideología de las instituciones y curriculum.....	37
2.- Antecedentes.....	40
3.- Metodología.....	47
3.1 Objetivo general y objetivos específicos.....	47
3.2 Diseño y enfoque metodológico.....	48
3.3 Participantes.....	49
3.4 Instrumentos de recolección de datos.....	51
3.5 Procedimiento de recolección de datos.....	52
3.6 Análisis de datos.....	54
4.- Resultados.....	56
Conclusiones.....	78
Referencias bibliográficas.....	86
Anexo.....	94
a.-Protocolo consentimiento informado.....	95
b. Protocolo de entrevistas.....	96
d.- Matiz de datos.....	98

e.- Proyecto de tesina.....	100
f.- <i>Curriculum Vitae</i> de las autoras.....	115

INTRODUCCIÓN

La presente tesina se centra en la Educación Sexual Integral (ESI) y su implementación en el Nivel Inicial. A partir de la sanción en 2006 de la Ley Nacional N° 26.150 que crea el Programa Nacional de ESI, se establece que la ESI debe ser implementada en todas las escuelas de la República Argentina (tanto de gestión pública como privada) y en todos los niveles educativos, comprendiendo desde Nivel Inicial hasta el Nivel Secundario. Para garantizar el efectivo cumplimiento de la ley, se plantean los siguientes ejes conceptuales de carácter obligatorio: cuidar el cuerpo y la salud, valorar la afectividad, garantizar la equidad de género, respetar la diversidad y ejercer nuestros derechos. En función de esta ley, se entiende a la ESI desde la articulación de aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos.

Cahn et al. (2020) definen a la ESI como un espacio sistemático y continuo cuya enseñanza y aprendizaje no se limitan a una sola intervención educativa. Del mismo modo, estos autores entienden a la sexualidad como una dimensión de la vida de las personas, que no refiere solo a la genitalidad sino que vincula varios aspectos, como los sentimientos, la identidad, las formas de relacionarnos y de experimentar el placer, estimulando en consecuencia, valores como la solidaridad, el respeto, la inclusión y la participación ciudadana.

Asimismo, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 plantea que el Estado Nacional tiene la responsabilidad de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos los habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, considerando que la educación y el conocimiento son un bien público (Art. 2 y 4). En función de ello, un estado democrático debe separar la educación de las concepciones confesionales, asegurando la libertad de conciencia y la igualdad ante la ley, tanto de quienes adopten una religión como quienes prefieran no hacerlo, como define la ley de Educación Nacional.

Por su parte, en lo referente a las instituciones de educación confesional, cuya gestión en general es de carácter privada, éstas tienen el

derecho de formular planes y programas de estudio cuyo proyecto educativo institucional esté de acuerdo con su ideario. Sin embargo, deben cumplir con la normativa y los lineamientos de la política educativa nacional y jurisdiccional, como indica el Art. 67 de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006).

Este estudio se circunscribe específicamente al abordaje de la ESI en el Nivel Inicial, cuyos lineamientos son: “conocimiento y cuidado del cuerpo”, “desarrollo de competencias y habilidades psicosociales”, “desarrollo de comportamientos de autoprotección” y “conocimiento y exploración del contexto”. En este caso, se puntualizó en el eje “Conocimiento y cuidado del cuerpo”, cuyo objetivo consiste en propiciar el conocimiento del propio cuerpo, sus partes internas y externas, promoviendo hábitos de cuidado de uno mismo y de los demás (y de la salud en general), de los cambios que experimentan las personas a lo largo de su vida, y además se favorece la utilización de un vocabulario correcto para nombrar todos los órganos, en particular las partes íntimas y los genitales (Marina, 2010).

La problemática investigada pone el foco en la aplicación de la ley de ESI en instituciones educativas de carácter laico y religioso, ya que se ha intentado distinguir las modalidades de abordaje de la ESI, considerando las ideas de las docentes participantes a este respecto y si impactan en el desarrollo de la temática en el aula. Se incluyen estos modelos de organización institucional considerando que ambos coexisten en el sistema educativo en general y, que en consecuencia, cada uno tiñe de determinada ideología los contenidos impartidos.

El particular interés en esta temática remite no sólo al vacío empírico hallado en los antecedentes, sino también a las propias y específicas trayectorias escolares en relación a la ESI, así como al descubrimiento y ampliación del conocimiento acerca de la temática en trayectos profesionales posteriores. En este caso, ambas autoras atravesaron los niveles de la escolaridad en instituciones diferentes. Una de ellas en tres instituciones confesionales de gestión privada dependientes de la Iglesia Católica, y la otra en tres instituciones laicas de gestión pública. Dada esta característica de los

recorridos escolares, los conocimientos adquiridos sobre la sexualidad y el cuidado del cuerpo han sido diferentes. Sin embargo, en ambas experiencias se halló falta de acceso a la información y una ESI recortada en clases esporádicas y anuales. Estas eran realizadas por profesionales de la ciudad a modo de conversatorios con las docentes, marcados por un fuerte tabú que inhibía las oportunidades de preguntar y/o reflexionar sobre las vivencias de los cuerpos.

Retomando sobre la problemática abordada en este estudio, en lo que respecta al Nivel Inicial, se destaca que no hay una ESI posible que comience directamente en el trayecto primario. Resulta necesario que tal temática se aborde en el Nivel Inicial, ya que se trata de una etapa fundamental en la constitución del cuerpo y, con ello, el encuentro de nuevas zonas erógenas que rodean el placer. Marchesi et al. (2007) plantean que dos o tres años previos al inicio de la escuela primaria se desarrolla la llamada “fase fálica”, cuya zona erógena predominante son los genitales externos. En esta etapa, los niños y las niñas exploran y manipulan su cuerpo, lo que conlleva al descubrimiento de las diferencias genitales. Del mismo modo, en esta etapa comienza a definirse el autoconcepto, continuando esto hasta la adolescencia (Marchesi et al., 2007). Estos autores proponen que, para que un niño se valore a sí mismo, es necesario que se sienta valorado por las personas que lo rodean, siendo las personas más significativas quienes forman su grupo familiar (Marchesi et al., 2007).

En base a ello, la enseñanza de la ESI en el Nivel Inicial servirá de soporte para el posterior desarrollo de la sexualidad, desde una perspectiva integral del sujeto. En el Nivel Inicial, la espontaneidad y la curiosidad de los niños y niñas sobre su propio cuerpo y el de los otros es habitual, por lo tanto, enseñar su cuidado es un proceso imprescindible para que puedan valorarlo y respetarlo (Ministerio de Educación de la Nación, 2010).

Desde el campo psicopedagógico, como define Fernández (2002), *el aprendizaje es un proceso cuya matriz es vincular y lúdica y su raíz corporal* (p. 54). Aprender, en palabras de la autora, involucra al organismo, el cuerpo, la

inteligencia y el deseo. Desde esta perspectiva, el aprendizaje circula de principio a fin por el cuerpo, integrando en este proceso aprendizajes preexistentes. Este cuerpo, soporte del aprendizaje, es también un objeto a conocer y apropiar. Frente al espejo, el niño se apropiará de su imagen sólo cuando siente que la comanda y cuando esto resuena en placer por el dominio adquirido (Fernández, 2002).

Aprender y enseñar el “Conocimiento y cuidado del cuerpo” desde una perspectiva integral como promueve la Ley 26.150 de ESI, refiere, en cierto modo, a acompañar a las infancias en una construcción que les es propia e inherente a su condición de sujeto. La participación del cuerpo se da en los aprendizajes a lo largo de la vida, pero además, desde la perspectiva de la presente investigación y tomando a la ley, la propuesta es conocerlo y cuidarlo, entendiendo al cuerpo como una enseña, a través del cual se muestra el “cómo hacer” (Fernández, 2002).

En los dos primeros años de vida, la participación del cuerpo es fundamental en la apropiación del conocimiento, en el período sensoriomotor el niño construye su mundo y su realidad a partir del encuentro que tiene con la misma, en un ineludible intercambio sujeto-objeto (Piaget, 1945). Este intercambio continúa y se establece durante los años siguientes, en los cuales asistirá a la primera institución educativa encargada del aprender: el Nivel Inicial. Fernández (2002) afirma que el espacio educativo debe estar marcado por la confianza, la libertad y el juego, coincidiendo con la idea de que solo poniendo el cuerpo frente al conocer se dará lugar a la alegría, sin la cual no hay lugar para el aprendizaje.

Se considera entonces, que el conocimiento y el cuidado del cuerpo sólo podrá construirse teniendo en cuenta el grupo social del niño, las características y expectativas de la institución educativa y el particular momento de su desarrollo, sin perder de vista el trabajo simbólico que simultáneamente está atravesando.

La Psicopedagogía dirige su mirada en la interrelación entre conocer y saber (Fernández, 2007), cuando el conocimiento se integra al saber, se

aprende, y solo en este momento se puede utilizar (Fernández, 2002). Por ello, el objeto del aprendizaje para Fernández (2007) no es el contenido enseñado, en este caso la ESI, sino los posicionamientos enseñantes y aprendientes, atendiendo a la relación problemática entre el conocer y el saber.

A su vez, resulta valioso el trabajo articulado a este respecto de los profesionales en Psicopedagogía con docentes, sin embargo, ello no implica desatender a cuestiones institucionales. Dado que, como plantea Atrio (1997), las instituciones educativas poseen características propias, un sistema de legalidad específico y un alto grado de complejidad. Por ello, si bien se puntualizó en la enseñanza-aprendizaje de la ESI, no se desconoce la influencia de la institución y sus características como objeto particular a investigar.

Teniendo en consideración lo ya expuesto, el objetivo general de este estudio fue *analizar las concepciones acerca de la ESI y el abordaje del eje “Conocimiento y cuidado del cuerpo” que realizan las docentes de Nivel Inicial de dos instituciones en una ciudad al sur de la provincia de Santa Fe (Argentina)*. A partir del mismo, se desplegaron algunos objetivos específicos necesarios para poder llevar adelante todo el proceso investigativo: *Indagar acerca de la aplicación del Programa Nacional de ESI creado a partir de la ley N° 26.150 en cada institución; Identificar las concepciones de las docentes de ambas instituciones acerca de la ESI y sus principales categorías: sexualidad y cuerpo; Precisar el abordaje del eje Conocimiento y Cuidado del Cuerpo que realizan las docentes de cada institución y sus implicancias didácticas; y Comparar las concepciones y el abordaje de la ESI por parte de las docentes de ambas instituciones en relación a los objetivos anteriores.*

Vale aclarar, en relación al Proyecto de Tesina original, sobre el que se sostuvo el presente estudio, se realizaron modificaciones en los ejes teóricos seleccionados. A fin de construir una lectura más clara, coherente y ordenada, se redujeron los iniciales cinco ejes teóricos, a tres ejes. Así mismo, el trabajo de campo ofreció nuevas perspectivas en la organización de estos ejes, y la

comprensión de los mismos, permitiendo profundizar en ellos de la manera más integral posible.

En base a estos ajustes mencionados, el presente escrito se organiza en diferentes capítulos con el objetivo de facilitar su lectura y otorgarle claridad en la organización.

En el Marco Teórico desarrollan las categorías conceptuales que dan base y sustento a este trabajo. Primero, desde la contextualización histórica y legal la ESI (tanto a nivel nacional como provincial), se ahonda en los conceptos de sexualidad e integralidad en los que se sostiene, para poder, luego, centrarse en su implementación en el Nivel Inicial. En segunda instancia, se enfoca en el eje particular que interesa a este estudio, el Conocimiento y cuidado del cuerpo, para explicitar con claridad qué se entiende por cuerpo y cómo esa construcción corporal es atravesada por el saber. Por último, se articulan los conceptos desarrollados desde la perspectiva de los aprendizajes, construyendo el entramado posible entre Psicopedagogía, ESI y escuela.

En el capítulo de Antecedentes, se mencionan y reseñan investigaciones previas vinculadas a la temática abordada, con el fin de contextualizar la propuesta de este trabajo en el debate que se presenta en el campo académico-científico sobre la implementación de las ESI en el ámbito educativo, y en particular, en el Nivel Inicial.

En el tercer capítulo se explicitan las decisiones metodológicas tomadas para definir el diseño de la investigación. Como la aspiración del relevamiento de los datos se sostuvo en comprender los fenómenos desde la perspectiva de las docentes participantes¹, considerando el carácter sociocultural de la temática, se propuso la recolección y el análisis los datos desde un enfoque cualitativo (Hernández Sampieri et al., 2008). Asimismo, esta indagación tuvo un alcance descriptivo-comparativo (Hernández Sampieri et al., 2008) ya que

¹ Se aclara que, en el desarrollo de este estudio, se menciona a las participantes en términos de *las docentes*, ya que la totalidad del grupo a investigar estuvo configurado por mujeres que realizan esta labor en las instituciones seleccionadas.

su preocupación radica en la descripción y comparación de las concepciones docentes sobre la ESI. Y es de corte transversal ya que esas concepciones docentes fueron registradas en un momento, lugar y con un grupo de sujetos determinados (Hernández Sampieri et al., 2008).

En el apartado de Resultados, se da cuenta de lo hallado a lo largo del relevamiento de datos y su análisis e interpretación, en función de un sistema de categorías y subcategorías que permiten dar sentido a lo observado del fenómeno en el campo, en el contexto de la perspectiva teórica desarrollada y de los objetivos planteados.

Por último, en las Conclusiones se describen los aportes más significativos de este estudio en función de los resultados, el debate con los antecedentes y su contribución al campo psicopedagógico, así como posibles nuevas preguntas a indagar.

1. MARCO TEÓRICO

En este capítulo se desarrolla el marco teórico que da sostén y fundamento a la problemática a abordar. Con fines organizativos se divide en tres apartados, sin embargo, es importante resaltar que en la práctica estas tres categorías conceptuales están íntimamente vinculadas, configurando el *saber hacer* de la ESI en las escuelas.

En primer apartado se historiza la ESI en Argentina y define los conceptos de educación, sexualidad e integralidad. Asimismo, se describe la ley nacional N° 26.150 y sus lineamientos, la normativa correspondiente a la Provincia de Santa Fe, así como los programas y resoluciones que enmarcan su abordaje.

El segundo apartado, desarrolla la noción de cuerpo como organismo biológico y como soporte del aprendizaje, cuyo conocimiento es fundamento de este estudio. Además, se plantean los núcleos de aprendizaje prioritarios planteados por la ley de ESI, acompañado de una mirada psicopedagógica que otorgue sentido e interpretación a las prácticas de enseñanza y al conocimiento del propio cuerpo.

Mientras que en el tercer y último apartado, los ejes anteriormente mencionados entrarán en juego con la práctica educativa, pensándolos a partir del campo psicopedagógico y desarrollando la importancia de la ESI en la sala.

1.1 EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

1.1.1 Conceptos claves: sexualidad e integralidad

“La sexualidad estaba y está en todas partes porque es una dimensión de la construcción de la subjetividad que trasciende ampliamente el ejercicio de la genitalidad o una expresión de la intimidad”. (Morgade, 2011, p.10)

En el imaginario colectivo, generalmente, la palabra sexualidad se asocia con la noción de sexo en términos de relaciones, genitalidad y

procreación, cuestiones que comienzan a elaborarse durante la pubertad: como decía Freud (1905), asimilándolo a lo indecente.

Aún persisten en la sociedad diferentes nociones acerca de la sexualidad, abordándola desde la higiene y la moral. Esto se debe a que, en cada período histórico, tanto a hombres como a mujeres se les ha dictado *cómo ser-pensar-sentir-desear-actuar* sobre todo si de sexualidad hablamos, y si bien con los años esta lógica se ha modificado, aún quedan resabios. (Belgich, 2002)

Freud (1905), en su obra titulada “Tres ensayos para una Teoría Sexual”, construyó su teoría sobre la sexualidad infantil afirmando que la pulsión sexual no aparece repentinamente en la pubertad, sino que el niño y la niña poseen pulsiones y actividades sexuales desde su nacimiento y que éstas se sostienen en la autoconservación y la supervivencia, siendo autoeróticas con su meta sexual bajo el dominio de las zonas erógenas. Solo más tarde, se independizan de ellas con la entrada en la pubertad cuando se reorganizan bajo el primado genital. Es decir que Freud (1905), desde el Psicoanálisis, contribuye a la ampliación del concepto de sexualidad de la época, afirmando que es un conjunto de actividades que producen placer desde el nacimiento, más allá de la genitalidad y de la reproducción, y revolucionando la concepción social, cultural e histórica que la reducía a la genitalidad.

Se podría plantear que la sexualidad es constitutiva del ser humano, que se da desde el inicio de la vida, hasta la culminación de la misma. Según Foucault (1977), la sexualidad es algo que los sujetos crean y que forma parte del comportamiento y agrega, que cada sociedad va a generar un régimen de lo que considere lícito o no, prohibido o permitido en relación a los cuerpos sexuados. Es decir, que se trata de una fuerza indeterminada, desorganizada, que va tomando distintas configuraciones que se organizan a partir del encuentro con otro y los otros de la cultura, y en ese sentido puede tomar diversas formas, formas de época en cuanto a los modos de crianza y relación con los pares (Freud, 1905). De este modo, se entiende a la sexualidad como un aspecto fundamental de la vida humana, pues forma parte de la identidad de

las personas: comprenden sentimientos, conocimientos, normas, valores, creencias, actitudes, formas de relacionarse con los otros, deseos, prácticas, reflexiones, roles, fantasías y toma de decisiones.

Es por esto que se sostiene que la sexualidad incluye aspectos biológicos, psicológicos, sociales, culturales, éticos, políticos y jurídicos, interrelacionados entre sí.

Ramos (2017) plantea que al ser la sexualidad una dimensión que nos constituye como humanos, esta se desarrolla con nosotros y adquiere diferentes dimensiones dependiendo de la etapa evolutiva donde nos encontremos. Pensar en la educación de esa sexualidad implica pensar en:

[...] cómo se constituyen los sujetos desde los primeros momentos de vida; cómo se humanizan las nuevas generaciones, las diversas formas de devenir sexuados en un marco de relaciones sociales, culturales e históricas; [...] y las maneras en que los cuerpos cobran significados y se valorizan. (Ramos, 2017, p.21)

Es por ello que la Educación Sexual Integral (ESI) se plantea en la escuela como un espacio sistemático y continuo de enseñanza y aprendizaje que no se limita a una sola intervención educativa sino que entiende a la sexualidad como una dimensión de la vida de las personas que se desarrolla desde el nacimiento (Larralde, 2018). Así también, la ESI es entendida como una perspectiva, que busca promover la igualdad entre los géneros y el derecho a la no discriminación, configurando una manera de ver las relaciones, repensando los mandatos asignados a los roles de varón/mujer (Ministerio de Educación de la Nación, 2010). Si bien es importante el reconocimiento de la diferencia anatómica de los sexos en la infancia, no es ese el único sostén de la ESI en el Nivel Inicial (ni en las posteriores etapas educativas).

La sexualidad puede ser entendida como la capacidad afectiva que el sujeto despliega en sus relaciones intersubjetivas, envolviendo de libido a los objetos (Belgich, 2002). Bajo esta lógica, la sexualidad involucraría muchos

otros aspectos que exceden a la diferencia varón-mujer, como los sentimientos, la identidad, las formas de relacionarnos y experimentar el placer, y otros factores que vienen a consecuencia, como la solidaridad, el respeto por el otro y la inclusión (Cahn et al., 2020).

Por su parte, la OMS (2008) coincidiendo con la perspectiva que se viene desarrollando, agrega que la sexualidad es una dimensión fundamental del ser humano. Se practica y se expresa en todo lo que uno es, siente, piensa y hace. Por lo tanto, y en consonancia con la ley de Educación Sexual Integral (Nº 26.150), la sexualidad excede ampliamente las nociones de “genitalidad” y de “relaciones sexuales”.

Ampliando así la mirada sobre la sexualidad es que dicha ley introduce el término “integral”, haciendo referencia a la inclusión dentro de la sexualidad a cuestiones como la expresión de sentimientos y afectos, el estímulo de valores relacionados con el amor y la amistad, y la reflexión sobre los roles y funciones tradicionalmente atribuidos a mujeres y varones a lo largo de la historia (Cahn et al., 2020). En el mundo real los acontecimientos no pueden ser clasificados por su correspondencia con una sola disciplina, por ello, García (1986) desarrolla la idea de complejidad, y bajo esta lógica de la realidad compleja, los elementos de la misma no son separables, y por lo tanto tampoco pueden ser observados aisladamente. Ello, trasladable al abordaje de la ESI, permite sostener que tal espacio y perspectiva, no puede pensarse de forma independiente sino que resulta necesario pensarlo desde todas las áreas posibles.

Sin embargo, esta manera de percibir la realidad compleja y el carácter integral que plantea la ley ESI, solo puede llevarse a cabo mediante un abordaje transversal, que combine los contenidos curriculares obligatorios y movilice los cambios en la organización institucional, ajustándose a los principios fundamentales de la ley (Cahn et al., 2020). Esto implica necesariamente el trabajo mancomunado entre la institución y los docentes, de la mano con aquello que enseñan.

1.1.2 ESI: Una contextualización histórica de la Ley N° 26.150

La ley Nacional 26.150 (de ahora en adelante: ley ESI) en la que se establece el Programa Nacional de Educación Sexual Integral fue sancionada por el Congreso de la Nación Argentina el 4 de octubre del año 2006. En la misma se establece que todos los educandos de los distintos niveles del sistema educativo, tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos de gestión estatal y de gestión privada de jurisdicción Nacional, Provincial y Local (Art. 1 Ley 26.150).

Dicho programa fue creado con la finalidad de cumplir con las obligaciones adquiridas del Estado Nacional a partir de diferentes tratados internacionales como el Pacto de San José de Costa Rica (1969), la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer -CEDAW- (1979), y la Convención Internacional de los Derechos del Niño (1989). Así también, es el resultado progresivo de extensos debates de la sociedad argentina y de leyes que sirven de antecedentes, como por ejemplo la ley 25.673 de creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable (2003), la ley 26.061 de Protección Integral de Derechos de niños, niñas y adolescentes (2005) y el debate en comisiones de la ley de Educación Nacional 26.206 (2006).

Los objetivos planteados por la ley ESI 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. (Ley 26.150, 2006, Artículo 3)

En el Artículo 7 de dicha ley, se menciona que los lineamientos curriculares básicos para la ESI fueron establecidos a partir del asesoramiento por una comisión interdisciplinaria de especialistas en la temática, convocada por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Con los propósitos de elaborar documentos orientadores preliminares, incorporar los resultados de un diálogo sobre sus contenidos con distintos sectores del sistema educativo nacional, sistematizar las experiencias ya desarrolladas por estados provinciales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipalidades, y aportar al Consejo Federal de Cultura y Educación una propuesta.

Las jurisdicciones se comprometen a implementar la obligatoriedad de la ESI en todos los niveles y modalidades educativas, abordando, sin excepción, los cinco ejes conceptuales:

1. Cuidar el cuerpo y la salud: conociendo los cambios del mismo e identificando sus partes íntimas diferenciadas entre varones y mujeres, no solo con una perspectiva biológica sino en función de las configuraciones de la perspectiva de género, en pos de su cuidado. Las nociones sobre qué es y cómo vivimos el cuerpo incluyen la dimensión biológica, pero también los significados y valoraciones que se le otorgan o imponen en cada sociedad y cada época.
2. Valorar la afectividad: dando lugar a las emociones y sentimientos reivindicando el lugar que ocupan en el aprendizaje y contribuyendo al desarrollo de capacidades afectivas como la empatía, la solidaridad y el respeto.

3. Reconocer la perspectiva de género: esta perspectiva es una estrategia aceptada a nivel mundial para promover la igualdad entre los géneros y el derecho a la no discriminación. Es un modo específico de ver las relaciones entre los géneros en nuestro entramado social, señalando la desigualdad existente en el acceso de oportunidades y ejercer derechos.

4. Respetar la diversidad: se propone la valoración de las múltiples diferencias como una instancia superadora del concepto de tolerancia, al entender que esta diversidad otorga un valor especial y único a cada comunidad y enriquece el desarrollo y el aprendizaje colectivos.

5. Ejercer nuestros derechos sexuales y reproductivos: se vinculan al respeto por las otras y los otros en las relaciones interpersonales, el acceso a conocimientos sobre el cuerpo y la expresión de sentimientos y necesidades vinculadas a la sexualidad. Este eje pone en evidencia que niñas, niños y adolescentes son sujetos de derecho con plena capacidad para participar, hacer oír su voz, no sufrir ningún tipo de discriminación y considera a las personas adultas y al Estado como garantes de sus derechos (Resolución CFE N°340/18).

Aún en la actualidad la implementación del programa de ESI difiere a lo largo del territorio, podría pensarse que esto se debe a que si bien se hace referencia a una ley de carácter nacional, se pone en juego el principio de federalismo. Dado que cada provincia como así también la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, tienen a su cargo la difusión de objetivos, el diseño de las propuestas de enseñanza, la producción de los materiales didácticos, el seguimiento, la formación y capacitación de los educadores. Las realidades

contextuales, sociales, económicas y culturales juegan un papel importante a la hora de la implementación de la ESI, esto puede observarse en la disparidad que aparece a la hora de indagar sobre esta temática, ya sea observando diferentes ciudades, diferentes docentes de diferentes instituciones, o incluso en una misma institución.

En lo que respecta a la divergencia a nivel nacional de la aplicación de la ESI, Cahn et al. (2020) entienden que, si bien luego de la sanción de la ley se ofreció un plazo de cinco años para la aplicación formal de la misma, ese tiempo se ha excedido y aún no hay una aplicación uniforme en todo el territorio argentino. Las primeras provincias en implementar la ley fueron Buenos Aires, Entre Ríos y Neuquén, dado que contaban con normas específicas y programas de ESI propios, luego continuaron el resto de las provincias a bosquejar sus propias normativas (Cahn et al., 2020).

El Ministerio de Educación de la Nación y el Observatorio Federal de la Educación Sexual Integral (OFESI) realizaron un relevamiento durante los años 2018 y 2019 con el objetivo de indagar el abordaje de la ESI en las instituciones en las diferentes provincias argentinas, encontrando grandes disparidades entre cada una de ellas. Algunos indicadores atendidos fueron: la frecuencia de abordaje de la ESI, construcción de un proyecto curricular, y modo de abordaje, entre otros.

Se considera de fundamental importancia atender al discurso de las docentes que aplican la ESI, dado que mediante éste se expresará la interrelación singular que existe entre factores históricos, sociales, económicos, epocales en cada una de las docentes, dejando entrever la heterogeneidad de las concepciones existentes y, al mismo tiempo, la existencia o no de hegemonías discursivas.

La resolución 419/22 del Consejo Federal de Educación (CFE) del año 2022, ratifica los lineamientos curriculares de cada nivel educativo que se expresan en la Resolución CFE N°45/08, y los cinco ejes conceptuales y Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) de la Resolución CFE N° 340. Además, reafirma en su artículo primero que la Educación Sexual Integral

(ESI), en tanto política de estado, constituye un aporte necesario y fundamental para la construcción de una sociedad diversa, justa e igualitaria.

1.1.3 ESI en la provincia de Santa Fe.

La ESI como política del gobierno provincial aparece en el plano público en el año 2008, fruto del diálogo permanente como proceso de construcción colectiva. Se presenta como un desafío constante la tarea de garantizar los derechos asociados a la ciudadanía sexual de niños, niñas y adolescentes. Es importante tener en consideración que Santa Fe es una de las provincias del territorio nacional que no cuenta con una ley de ESI propia, es decir, una normativa territorializada. Su debate y sanción ha sido víctima del estancamiento burocrático y la pérdida de estado parlamentario.

Se ha mencionado que el abordaje de la ESI es federal y su implementación está a cargo de cada estado provincial. A este respecto, la política educativa de la provincia de Santa Fe concibe tres ejes relevantes: la escuela como institución social, la inclusión socioeducativa y la calidad educativa. En la plataforma educativa virtual del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, se desarrolló en 2013 el programa "De ESI se habla", en el marco de la ley Nacional N° 26.150. Dicho programa fue supervisado durante los años posteriores a su presentación pero no fue hasta 2018/19 que tomó forma como programa provincial y alcanzó a todos los niveles y establecimientos educativos.

En palabras de la Secretaria General de la Asociación Argentina de Educadores Sexuales, Marta Cerutti, previo a la sanción de la Ley de ESI, la educación sexual no era obligatoria y estaba ligada a contenidos curriculares específicos en áreas como biología y el cuidado de la salud. Se pensaba en talleres a demanda como respuestas a la prevención de situaciones no buscadas, donde la iniciativa estaba en manos de docentes (Página 12, 2021)

Sin embargo, en otras instituciones la educación sexual ya era abordada aunque no con la nomenclatura actual. Bleichmar (2001) en una entrevista para la revista "El Monitor", planteó que el conocimiento acerca de la sexualidad ya

se trabajaba en las aulas. Las dificultades residían en la organización de la información sexual que los niños recibían, por ejemplo la cuestión del cuerpo como un lugar de no-apropiación del otro. Proponía pasar de dar información sexual a dar modos de organización de la subjetividad frente a la sexualidad, fomentando en los docentes las posibilidades de intervenir en campos que hasta el momento habían quedado sin cobertura.

Durante los años posteriores a la sanción de la Ley ESI, la educación sexual aparecía como un tema aún novedoso. Se partía de entender que durante años había operado el silencio y la omisión en cuestiones relevantes al propio cuerpo y al de los demás, que tendía a aparecer como un asunto privado y tarea de las familias, no delegado a las instituciones públicas (Faur, 2007). Sin embargo, como se ha mencionado anteriormente, las temáticas vinculadas a la sexualidad se abordaban, aunque adquirían ciertas características. Es así que en la revista “El Monitor”, Hernández y Reybet (2007) puntualizan que el saber sobre la sexualidad no era incluido como contenido de enseñanza, sino que existía una débil autorización respecto a la transmisión de contenidos sobre la sexualidad. El abordaje del tema por parte de la escuela suponía el consentimiento por parte de los padres. Cuando la familia aceptaba lo hacía incluyendo a una tercera agencia: los médicos, lo que devenía en un discurso sobre la sexualidad preventivo y biologicista. Si algo ha aportado la ley ESI, sobre todo fue incluir un marco regulatorio específico superador de las normas generales pensadas hasta el momento.

Actualmente, la ESI en las escuelas santafesinas se desarrolla como un espacio sistemático de enseñanza y aprendizaje que comprende contenidos de distintos ejes curriculares, adecuados a las edades de niñas, niños y adolescentes, que se abordan de manera transversal y/o en áreas específicas. Incluye saberes y habilidades para el cuidado del propio cuerpo; la importancia de las emociones y de los sentimientos en las relaciones interpersonales; 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 humanos vinculados con la sexualidad (Programa “De ESI se Habla”, 2019).

1.1.4 La ESI en el Nivel Inicial

“La escuela aun cuando negó o incluso excluyó explícitamente, participó desde siempre en formar aspectos de la sexualidad. Lo hizo cuando indicó que conductas eran esperables para una ‘señorita’ o cuales eran impropias para un ‘varón’”. (Bertolino et al., 2007, p. 35)

La ley de Educación Nacional N° 26.206 expresa que la Educación Inicial constituye una unidad pedagógica y comprende a los niños y las niñas desde los 45 días hasta los cinco años de edad inclusive, siendo obligatorio el último año. (Art. 18)

Este estudio se centra en uno de los ejes de desarrollo de la ESI en Nivel Inicial: el del “Conocimiento y cuidados del cuerpo”. Tal lineamiento tiene como objetivo la identificación y la valoración de las diferencias físicas de las personas como aspectos inherentes del ser humano que lo hacen único e irrepetible, permitiendo a los niños y niñas comprender la importancia de la diversidad. Plantea la identificación en el Nivel Inicial de todas las partes externas del cuerpo humano y algunas de sus características, utilizando el vocabulario correcto. Propone la identificación y valoración de las diferencias entre niñas y niños que devienen del propio crecimiento y el de sus pares. Además, el trabajo en el nivel inicial no debe relegar el conocimiento y adquisición de hábitos relacionados con el cuidado de la salud, la higiene y seguridad personal y la de los otros/as (Resolución CFE N°419/22).

El Ministerio de Educación de la Nación (2022) propone que los NAPS de la ESI atraviesen las instancias de juego de los niños y las niñas de la sala. Una vez planificado el juego en sectores del aula, los materiales y recursos utilizados para el abordaje de esta temática pueden integrarse a cada uno de ellos. De este modo, los/as niños/as podrán representar algunas de las situaciones abordadas en combinación con otras que vayan surgiendo, como en cualquier otro juego dramático. Se entiende al juego como un producto de la cultura y, al mismo tiempo, como un orientador de la acción educativa que promueve la interacción entre lo individual y lo social, entre lo subjetivo y lo objetivado. Su presencia en la enseñanza lo vuelve una herramienta

provechosa en las actividades cotidianas del Jardín de Infantes y a través de sus distintos formatos (Ministerio de Educación de la Nación, 2010).

La resolución del CFE N° 419/22, ratifica los NAPS planteados en la resolución N° 340/18, según la cual, cuatro apartados organizan los contenidos a enseñar en la Educación Inicial: Conocimiento y exploración del contexto; Desarrollo de competencias y habilidades psicosociales; Conocimiento y cuidados del cuerpo; Desarrollo de comportamientos de autoprotección. Estos apartados definidos para el Nivel Inicial por el Consejo Federal de Educación, no son equivalentes a los Lineamientos Curriculares planteados por la Nación, en primera medida porque se adjudican exclusivamente al Nivel Inicial, y además configuran y proponen los contenidos de manera más específica.

En el Nivel Inicial, los NAP de Educación Sexual Integral son los siguientes:

- Las partes externas del cuerpo humano; el vocabulario correcto para nombrar los órganos genitales.
- Los procesos de gestación y nacimiento. La disposición de recibir y dar cariño.
- La confianza, la libertad y la seguridad para expresar ideas, opiniones y pedir ayuda.
- La adquisición de pautas de cuidado y autoprotección. Igualdad de oportunidades para niñas y niños en juegos y trabajos, evitando estereotipos de género.
- La diversidad de familias.
- El concepto de intimidad y cuidado de la intimidad propia y de los/as otros/as.
- Decir no frente a interacciones inadecuadas con otras personas.
- No guardar secretos que los hacen sentir incómodos, mal o confundidos.

1.2. CONOCIMIENTO Y CUIDADO DEL CUERPO

Como anteriormente fue mencionado, el lineamiento elegido para indagar en este estudio fue “Conocimiento y cuidado del cuerpo”, particularmente en el Nivel Inicial. Se entiende que pensar el cuerpo, implica considerarlo desde sus múltiples aristas, pero especialmente focalizando en este cuerpo que se aprehende conociéndose a sí mismo, y por consiguiente, se cuida, cuidado que se podría pensar en términos de valoración a uno mismo.

1.2.1 ¿A qué referimos cuando decimos cuerpo?

En las teorías psicológicas actuales se plantea una diferenciación fundamental al definir la noción de cuerpo, la misma fue determinada por Doltó (1994) al distinguir el esquema corporal de la imagen corporal. La autora define al esquema corporal como aquello objetivable, una realidad de hecho, el contacto con el mundo físico directamente vinculado al organismo -en términos de lo biológico-.

Por otro lado, la imagen del cuerpo refiere a la síntesis de las experiencias personales, imagen del inconsciente y resultado de las relaciones interhumanas que los sujetos elaboran (Doltó, 1994). Ahora bien, aquella estructura biológica, soporte de un cuerpo simbólico, es otorgada con el nacimiento y puede encontrarse afectada o no. Doltó (1994) propone que el esquema corporal afectado puede convivir con una imagen corporal sana, y así mismo, una imagen corporal afectada puede convivir con un esquema corporal sano².

El psiquismo es entendido como una estructura abierta, capaz de sufrir transformaciones en función de los procesos histórico-vivenciales que atraviesan a los sujetos. En función de ello, el proceso educativo ocupa un papel estructurante en la organización psíquica, ya que los niños y las niñas que llegan a las instituciones educativas aún están en proceso de constitución de su psiquismo (Filidoro, 2009). Como explicita Calmels (2014), el cuerpo no

² Cabe destacar que al emplear el concepto de “sano” es a fines de transmitir adecuadamente la propuesta de Doltó. Sin embargo, en este estudio, “lo saludable” es considerado un constructo más complejo cuya argumentación excede los objetivos del mismo.

nos es dado, se construye en la relación corporal con los adultos que rodean al niño, configurando una insignia de la identidad, única y original. Por ello, ejercer la docencia así como el cuidado, dice el autor, requiere siempre del cuerpo. No se puede trabajar sin mirar, sin escuchar, sin hablar, sin manifestar mediante lo corporal. Esta elaboración corporal primaria que comienza en el núcleo familiar, se verá influida en gran medida por la inserción del niño o niña en este nuevo espacio social que es la escuela.

Tomando los aportes de Filidoro (2009), reconociendo la función estructurante del proceso educativo y comprendiendo que toda intervención pedagógica tiene efectos en la constitución subjetiva, se podría decir que la noción de “cuidado del cuerpo” implica promover en niños y niñas una imagen corporal que les permita, más allá de la existencia de dificultades, desempeñarse con seguridad en los diferentes ámbitos de la vida. Si se acepta que el adulto adquiere una posición activa en la corporización del niño, entonces su ausencia produce un debilitamiento de la expresividad gestual, de la capacidad de mirar, de escuchar, de contactar, de producir con voz propia, creando una debilidad corporal (Calmels, 2014).

Calmels (2015), por su parte, explica que el cuerpo se destaca en acción a través del juego corporal. El autor destaca que en las primeras instancias de la vida, la corporalidad comienza a estructurarse a partir de la función corporizante que ejerce el adulto criador, con quien el niño se fusiona. Entre ambos, se va configurando un diálogo a partir de la decodificación de las necesidades biológicas del niño o de la niña, dando lugar a la expresión de manifestaciones corporales: la actitud postural, los contactos, la mirada, la escucha, los sabores, el rostro, entre otros. Se vuelve entonces necesario, que posteriormente el niño y quien ocupe la función corporizante se diferencien. Schlemenson (1996) resaltarán que esta separación se da debido a que el/la cuidador/a comienza a postergar al niño, buscando otras satisfacciones, comenzando así la identificación del niño con un grupo más amplio: la familia.

La subjetividad del niño se gesta en estas instituciones primordiales del vínculo y del grupo, ya que en ellas el sujeto emerge y despliega su

experiencia, dando lugar a la representación, al pensamiento y a las diferentes formas de simbolización. (Quiroga, 2008)

A esta elaboración subjetiva, Winnicott (1998) agrega que, si bien los niños nacen con tendencias heredadas que lo impulsarán a crecer, no tendrán lugar sin la existencia de un ambiente facilitador. Este cuidado parte de una gran adaptación inicial por parte de la figura maternal a las necesidades del bebé, hasta construir un marco dentro del que cada niño pueda, progresivamente, encontrarse a sí mismo y al mundo. La madre podrá suavizar esta sacudida que implica el encuentro del niño con el principio de realidad, dejando de lado el principio de placer y la fantasía. De esta manera, la familia es, en palabras del autor, el primer agrupamiento y el que más cerca está de ser un agrupamiento dentro de la personalidad individual. Ya que el ambiente previsible que se le ofrece temporalmente al niño o a la niña, le facilitará la capacidad de utilizar la fantasía, valiéndose de la realidad interior pudiendo manipular objetos externos, empleando y construyendo símbolos.

Años después, cuando el niño ingresa a la escuela, las relaciones e informaciones que llegan a él complejizan su psiquis y originan cambios en su afectividad, y por lo tanto, en su corporalidad. Allí construirá junto a sus compañeros y sus docentes un nuevo espacio, potenciando su actividad creadora (Schlemenson, 1996). Por esto, entiende esta autora, el docente tiene la responsabilidad de acompañar al niño en el proceso de integración y apertura social, hacia el conocimiento, siendo un referente social significativo.

El cuerpo no es más que el efecto de una construcción social, cultural y al mismo tiempo, singular, afirmación que involucra las diferentes aristas desde las cuales se puede pensar el cuerpo. En principio, Calmels (2014) remite a una lógica del mismo según la cual, el cuerpo se comienza a construir en los primeros cinco años de vida y cuyas manifestaciones se configurarán a nivel de imagen corporal, particular, única y original. Por otro lado, Le Bretón (2002) propone que las representaciones del cuerpo y los saberes acerca de él son tributarios de un estado social, de una visión del mundo y de una definición de persona. Por lo tanto, no es una realidad en sí mismo, sino más bien, una

construcción simbólica. Este autor reconoce que, en las sociedades occidentales, la concepción que se admite con mayor frecuencia es la que proviene de la Biología y la Medicina. Ahora bien, en este estudio se busca indagar los diferentes modos de definir al cuerpo y cómo éste aparece (y desaparece) en las salas del nivel inicial, considerando el factor cultural y así como el fundamento del orden de lo psicológico.

1.2.2 El saber del cuerpo

En principio, resulta pertinente aclarar desde qué posicionamiento psicopedagógico se ubica esta mirada del cuerpo y el saber. La Psicopedagogía, en palabras de Müller (2001), se ocupa de las características del aprendizaje humano, abarcando los modos de aprender, cómo varían evolutivamente los aprendizajes, reconociendo y tratando alteraciones que puedan surgir. Es así que definiendo cómo y por qué ocurren, se propone como objeto principal de la disciplina el implementar estrategias que apunten a prevenirlas y promover procesos de aprendizaje que tengan particular sentido.

Desde esta perspectiva, sostenida en la Psicopedagogía Clínica, Filidoro (2009) entiende y define al aprendizaje como un proceso de apropiación de conocimiento, en el cual el sujeto pone en interacción sus saberes previos con las particularidades del objeto, situación que se da siempre en interacción con un otro. A la hora de pensar la enseñanza y aprendizaje del eje “Conocimiento y cuidado del cuerpo” surgen las siguientes reflexiones.

Fernández (2002) plantea que la apropiación del conocimiento implica el dominio del objeto, es decir, la corporización de ese conocimiento en acciones que resuenan en placer corporal. Para que niños y niñas se apropien del contenido que plantea la ley ESI, el “conocimiento del cuerpo” debe pasar, necesariamente, por el cuerpo, anudando con el placer.

Por ello, y dado que desde esta perspectiva no hay aprendizaje que no pase por el cuerpo, paradójicamente, el conocimiento del propio cuerpo, implica corporizarse, resonando en placer y constituyéndose en saber. El saber no puede aprenderse a través de un libro ni es sistematizable, solo se transmite

experiencialmente de persona a persona, y el conocimiento como tal sólo puede utilizarse y aprenderse una vez integrado al saber (Fernández, 2002). Del mismo modo, la transmisión del conocimiento no puede realizarse en bloque, sino que se transmiten señales que los niños y niñas luego integrarán a partir de cuatro niveles de elaboración: el orgánico, el corporal, el intelectual y el deseante. (Fernández, 2002).

Organismo, inteligencia, cuerpo y deseo son niveles estructurantes del aprendizaje (conceptualizados por Paín y retomados por Fernández, 2002). El organismo transversalizado por el deseo y la inteligencia, da lugar al cuerpo, que aprende, goza, piensa, sufre y actúa. El organismo, entonces, es equivalente a lo que Doltó (1994) denominó esquema corporal, mientras que la imagen corporal definida, es equiparable al cuerpo. Calmels (2014) define al cuerpo a partir de sus manifestaciones. Para el autor, el contacto, los sabores, la postura, la mirada, la voz, la escucha, entre otras expresiones, son la prueba de que el cuerpo existe, dado que si no existiera ninguna de estas manifestaciones no habría cuerpo, en tanto soporte de expresión y comunicación.

Es así, que la inteligencia, para Fernández (2002), configura una estructura lógica que se construye y que está directamente vinculada con la experiencia. Tomando los aportes de Piaget (1970) dirá que el progreso de estructuración de la inteligencia será condición necesaria (pero no suficiente) para el aprendizaje. Por último, el deseo constituye una estructura simbólica y subjetivante, fundamental en todos los aprendizajes a lo largo de toda la vida, que organiza la vida afectiva y las significaciones de los sujetos, involucrando sus emociones, afectividad y el inconsciente (Fernández, 2002). Es así que, a partir de la interrelación de estos cuatro niveles y en el encuentro con un otro, el sujeto podrá apropiarse y aprehender todo aquello que culturalmente se le ofrezca.

Se propone entonces, pensar al “Conocimiento y cuidado del cuerpo” en términos de “saber del cuerpo”. Dado que este saber no remite a un contenido que la docente puede decidir si los niños y las niñas aprenderán o no, sino que

implicará, desde una posición diferente, acompañar a las infancias en la construcción de estos saberes acerca del cuerpo que resonarán en su propia experiencia y configurarán su identidad. Es importante destacar que no se aprende de cualquiera, sino de aquel ubicado en lugar de enseñante, con confianza y derecho a enseñar, por ello el espacio educativo debe ser un ambiente de confianza, libertad y juego. (Fernández, 2002)

Continuando con esta autora, la modalidad de enseñante de una persona está en estrecha relación con su modalidad de aprendizaje. Si bien no es la misma, para cambiar una es necesario modificar la otra. Es por ello que a la hora de ofrecer un contenido como la ESI y el cuidado del cuerpo, resulta fundamental que quienes se encarguen de esa tarea puedan apropiarse de lo que quieren transmitir. Sobre todo tomando sus conocimientos previos, permeables al cambio, actualizándose y re-acomodando sus estructuras en función de las problemáticas actuales.

1.2.3 El cuerpo en la ESI

En función de lo anteriormente mencionado, es necesario diferenciar de qué cuerpo se habla en los documentos nacionales y provinciales a la hora de pensar la ESI, con el objetivo de clarificar las diferentes concepciones que existen y cómo son apropiadas por las y los docentes luego.

En relación al eje Cuidar el Cuerpo y la Salud (Ministerio de Educación de la Nación, 2022), se desarrolla que el cuerpo es una dimensión importante de nuestra identidad, tanto personal como colectiva, por eso se debe considerar la influencia del contexto histórico, la cultura, la condición social, la forma de cuidarlo y valorarlo, así como las concepciones sobre sexo y género que prevalecen en la sociedad.

Devenir sujetos sexuados no es solo un dato biológico, ni individual ni psicológico, sino un proceso a partir por el que el cuerpo se constituye, involucrando la historia personal, social, cultural y política (Ministerio de Educación de la Nación, 2022). Al hablar del cuidado del cuerpo, se abordan múltiples temas relacionados con el ejercicio de los derechos, como el

conocimiento y respeto del propio cuerpo tanto como el de los demás, el reconocimiento de la intimidad, el ejercicio placentero de la sexualidad, la expresión de emociones y la afectividad, la autonomía, la toma de decisiones, entre muchos otros.

Se conceptualiza una noción de cuerpo lo suficientemente integral para abarcar todas las aristas que influyen en la construcción de dicho concepto. Sobre ello, Cahn et al. (2020) proponen que el pensar qué es y cómo se vive el cuerpo incluye necesariamente una dimensión biológica, pero también los significados y valoraciones que se le otorgan en cada sociedad y cada época. En función de ello, adquiere primordial interés el tener en consideración desde qué lugar y en qué momento se habla de cuerpo. El contexto histórico, la cultura, la condición social y las condiciones de sexo y género influyen en las representaciones individuales de cada sujeto, por lo que no pueden desentenderse de las definiciones existentes. (Cahn et al., 2020)

Para abordar las temáticas especificadas como NAP, es primordial que los docentes indaguen los saberes previos de los niños, comprendiendo la etapa evolutiva de los mismos, así como sus creencias, que irán modificándose en el encuentro con nueva información y las oportunidades de intercambio social (Ministerio de educación de la Nación, 2022). Lo que se aspira desde la escuela, entonces, es crear espacios y construir estrategias didácticas que favorezcan las condiciones de desarrollo cognitivo-afectivo pleno, construir vínculos armónicos y saludables para una convivencia democrática y la visibilización de problemáticas relacionadas con la sexualidad. (Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 2019)

1.3 ENLACES ENTRE PSICOPEDAGOGÍA, ESCUELA Y ESI

“Pensamos que el papel del educador ante cualquier actividad del niño debe ser el de permitir, favorecer, observar, registrar, documentar y posteriormente reflexionar sobre ellas para reconocerlas, sacar conclusiones y darles un sentido”. (Ruiz de Velasco Gálvez, 2006, p.8)

1.3.1 Una mirada psicopedagógica

La Psicopedagogía Clínica es definida por Paín (1985) a partir de la articulación de dos campos teóricos: el Psicoanálisis y la Psicología Genética. La autora reúne las estructuras inconscientes del pensamiento freudiano, con las estructuras cognoscitivas piagetianas. El objeto de estudio de la Psicopedagogía no es el contenido enseñado o el aprendido, sino que dirige la mirada a los posicionamientos enseñantes y aprendientes en su continua interacción (Fernández, 2002). En función de ello, no es propósito de este estudio indagar la ESI, sino las posiciones de las docentes que abordan esta temática, en relación con las de sus alumnos de nivel inicial como aprendices activos del conocimiento acerca de la ESI. (Rogoff, 1993)

Desde la Psicogénesis, Piaget (1936) define al sujeto como activo y cognoscente, cuyo encuentro entre sus estructuras internas con la información del mundo externo se vuelve motor del desarrollo de sus estructuras cognoscitivas. A partir de un proceso de asimilación y acomodación, el desarrollo tiende progresivamente a la adaptación, abriendo paso a la inteligencia. Para el autor, el desarrollo cognitivo tiende de un estado de menor equilibrio a uno superior, que se inicia cuando nacemos y continúa a lo largo de toda la vida, iniciando con el período sensoriomotriz (0-2 años aproximadamente), continuando con el estadio pre-operatorio (2-7 años aproximadamente), luego el estadio de las operaciones concretas (7-13 años aproximadamente), finalizando con el estadio de las operaciones abstractas (de los 13 años en adelante).

Dado que el objeto de estudio se dirige al Nivel Inicial, se hace hincapié en una etapa específica del desarrollo de los niños y las niñas, que comprende entre los 2 y los 7 años, período que, como se planteó anteriormente, Piaget (1936) denominó “pre-operatorio”.

El niño o la niña está en vías de diferenciarse de la función humanizante y comienza a construir la representación mental, pudiendo evocar objetos o situaciones ausentes, dando lugar a la función simbólica (Delval, 1996). Junto a esta nueva habilidad representacional, niños y niñas comienzan a utilizar

pronombres como “vos” diferente a “yo”, así como a diferenciar lo “tuyo” de lo “mío”. Al iniciar los años escolares, despliegan un juego dramático en el que representan diferentes roles, que pueden ser en función del mundo cotidiano, de cuentos o canciones, dando lugar al intercambio con otros y a la elaboración simbólica de situaciones conflictivas (Pizzo, 2002). En los últimos años del nivel inicial, aparecerán los juegos reglados, que implican un descentramiento por parte del niño o niña, que ahora podrá acordar las normas junto con los otros participantes (Pizzo, 2002).

Desde la perspectiva psicoanalítica, estos cambios en el desarrollo se dan mientras atraviesan el Complejo de Edipo con la diferenciación anatómica de los sexos. Se comienza a establecer la presencia-ausencia de la mano con los juegos corporales y con ellos se consolida el esquema corporal, colaborando además, con la orientación espacial (Calmels, 2007). Estos juegos corporales estimulan y actualizan los miedos básicos, resumiéndose en tres tipos de temores: pérdida de la referencia táctil, pérdida de la referencia visual y la persecución (Calmels, 2007).

Para López (1998), el Complejo de Edipo constituye un momento central del desarrollo en esta etapa de la vida, ya que conforma los elementos esenciales de la personalidad. Según este autor, en este momento los niños y niñas eligen como objeto sexual al progenitor del sexo opuesto estableciendo una rivalidad con el progenitor restante, pero este vínculo entraña una amenaza que despierta el temor frente a la castración. Dado este temor, y la angustia ante la fantasía de abandono del progenitor amado, el niño niega el deseo incestuoso, renunciando al deseo y reprimiéndolo.

Ciertamente, esta lógica acerca del Complejo de Edipo se ha ido transformando con el pasar de los años en función de las transformaciones en los modos de filiación. Los principales aportes sobre esta temática por parte de la teoría psicoanalítica fueron desarrollados en un momento histórico cuya organización familiar característica era la familia nuclear heteroparental. Esta modalidad vincular estuvo marcada por el advenimiento de la modernidad y del

sistema capitalista, y si bien se basaba en relaciones familiares más igualitarias (Donini, 2005) imponía la heterosexualidad como norma (Castells, 2000).

Con el paso de los años, la continua diversificación de los vínculos y la personalidad en la sociedad, desembocaron en la transformación de la estructura familiar y las normas sexuales (Castells, 2000). Así, la heterosexualidad como vínculo tradicional comenzó a ubicarse como uno más de los diversos modos de relacionarse afectivamente, cohabitando con vínculos homosexuales (entre mujeres u hombres respectivamente), así como con nuevas concepciones respecto a la identidad de género. En Argentina, la Ley de Matrimonio Igualitario N° 26.618 y la Ley de Identidad de Género N° 26.743 fueron algunas de las primeras transformaciones que aparecieron respecto a la familia heteronormativa. Como plantea Donini (2005), la familia como tal se inscribe en una sociotemporalidad.

Por ello, los desarrollos respecto al Complejo de Edipo pueden ser entendidos en función de los diversos modos de enlazarse hoy. De este modo, el atravesamiento de esta etapa no se recorta exclusivamente a una relación de parentesco hombre-mujer, sino que, en líneas generales, el/la cuidador/a asegura mediante su crianza la interiorización de normas y valores culturales que conforman el Súper Yo (López, 1998). Atravesado este momento estructurante del psiquismo, los juegos reglados y el encuentro con los otros se verán favorecidos por la conformación del Súper Yo, ya que el niño o niña podrá aceptar qué es lo que se puede y qué no, implicando una renuncia pulsional que no sería posible sin el advenimiento de tal legalidad. (Pizzo, 2002)

Luego, desde los 6 a los 10 años aproximadamente, el niño o la niña entra en un periodo de latencia de las pulsiones sexuales, hasta que la pubertad rompa ese estado. (López, 1998)

En lo que a ESI respecta, Cahn et al. (2020) realizan un punteo de las expresiones esperables de la sexualidad durante esta etapa. Detallan que los niños y niñas comienzan a explorar las partes de su cuerpo, incluidos sus genitales, y registrando distintas sensaciones al tocarlo, demostrando un

interés destacable en el momento del baño. Luego comienzan a enunciar si son niño o niña, pudiendo aparecer en el momento de juego el ser/actuar de otro género, a partir de la imitación despiertan su curiosidad las diferencias corporales, y surge el juego del doctor o “la casita”. Se toma el aporte piagetiano para pensar el período en estudio, aunque no es objeto a indagar la infancia sino las docentes del nivel educativo seleccionado. Dado que serán ellas, junto a las familias, quienes movilicen sin inhibir la exploración del cuerpo, adaptando los contenidos de la ESI a las necesidades y posibilidades de los niños y niñas de Nivel Inicial (Cahn, et al. 2020)

Estos momentos fundamentales para el desarrollo del psiquismo, se dan durante los años de Nivel Inicial, es por ello que resulta de particular interés indagar acerca de cómo se promueven prácticas de conocimiento y cuidado del cuerpo, mientras que este cuerpo como instancia subjetiva, está en plena constitución. De este modo, se fundamenta el presente estudio considerando una noción de ESI que va más allá de la genitalidad, presente desde el inicio de la constitución psíquica de cada uno de los sujetos, adentrándose en lo más profundo de la subjetividad, condicionando las elecciones, la satisfacción del placer, las emociones, entre muchos otros factores que atraviesan a la personalidad.

Scheines (1981) plantea que jugar es una de las formas de relacionarse con el mundo, dentro de él no rigen jerarquías ni valores, ni ética ni prejuicios; una vez que finaliza el jugar, se vuelve a recuperar el sentido histórico y los valores (sociales, morales, etc.). El juego ocupa un lugar fundamental dentro del Nivel Inicial, ya que atraviesa cada uno de los aprendizajes y constituye el marco de toda instancia de enseñanza, según el autor, en este momento de la vida el juego es una actividad espontánea de los niños y niñas que les permite ir desarrollando su capacidad de percibir y de conocer la realidad que los rodea. Por ello, en la ley de Educación Nacional (2006), el juego aparece como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social. Aparecen entonces, juegos simbólicos, juegos tradicionales, de construcción, entre muchos otros, que se convierten en estrategias privilegiadas por las docentes, para conocer y observar las ideas y

saberes de sus niños y niñas, así como también para promover nuevos aprendizajes.

El rol del educador, en esta y en diferentes propuestas del aula, tendrá que involucrar la empatía y la disponibilidad, así como tener autoconciencia sobre su propia situación emocional, ofrecer seguridad física y afectiva, sin perder el símbolo de ley, siendo acogedor y comprensivo, pero también mostrando firmeza y claridad. (Ruiz de Velazco Gálvez et al. 2011)

1.3.2 La ESI en la escuela

Se reconoce que durante años, aquellos contenidos vinculados a la sexualidad fueron relegados de la currícula escolar, reproduciéndose como “tabúes” o como cuestiones de las cuales se encargaba la familia. Se podría decir que tales conocimientos correspondían a la dimensión de lo secreto, con decires a medias, que, como plantea Belgich (2002), no solo confunden a los niños sino que silencian abusos y/o justifican diferentes formas de violencia. De este modo, los niños y las niñas callan aquellos interrogantes que son estructurantes para su subjetividad, dado que no son valorados ni reconocidos por el otro (Belgich, 2002). De la mano con el autor, se considera que transmitir tal información a los niños y niñas es un derecho, sobre todo cuando se refiere de saberes constitutivos de sus procesos subjetivos y mediadores en las relaciones con las y los otros.

Este silenciamiento durante tanto tiempo, permitió forjar a partir de la escuela un esquema binario de pensamiento, sensibilizando a los niños con juegos masculinos marcados por lo agresivo y dominante, y a las niñas juegos que las ubiquen del lado de lo sensible y frágil (Belgich, 2002). De algún modo, recuperar aquello que antes aparecía en términos de “propiedad privada”, es decir, lo personal, la afectividad, y ubicarlo ahora como objeto de enseñanza, implica en principio reconocerse sujetos dentro de una sociedad patriarcal con lógicas de funcionamiento arraigadas, y consecuentemente entender que las cosas no solo le suceden a uno, sino a muchos niños y niñas, y que ello

responde a patrones sociales que deben ser desarticulados si producen daño. (Larralde, 2019)

La escuela es la primera institución que le propone a los niños y las niñas la adquisición sistemática de conocimientos y normas, confrontando las exigencias y expectativas del entorno con sus propias vivencias o el desajuste de ellas, plantea Pizzo (2002). Así mismo, la escuela ofrece la oportunidad de ingreso a un espacio de terceridad, que ya no es la familia ni se recorta al niño exclusivamente, es el espacio de “los otros”, que como se planteó, enriquece la realidad psíquica potenciando su pensamiento y aprendizajes (Schlemenson, 1996). Por ello, es primordial que se entienda a la escuela como institución que deja huellas en la subjetividad de los sujetos, y en función de ello debe reconfigurarse a partir de las nuevas demandas, sobre todo cuando los medios masivos de comunicación y la informática se disputan la función socializadora de la escuela (Clerici y Krauth, 2004).

Comprendida la etapa del desarrollo orgánico y psíquico en la que se podría ubicar a los y las niños/as del Nivel Inicial, y desarrollados los procesos subjetivos que entran en juego durante este período, cabe explicitar y adelantar que la ESI en estas etapas iniciales otorga herramientas para que los niños y niñas puedan expresar sus emociones y sentimientos, cuidando su propio cuerpo y el de sus pares. Así también, moviliza la igualdad de oportunidades y el reconocimiento de la diversidad de familias posibles, reduciendo y evitando los estereotipos de género. Además, proyecta, en términos de prevención, el reconocimiento por parte del niño o niña de situaciones de vulneración, aprendiendo a decir “no” en interacciones inadecuadas o evitando guardar secretos que los hagan sentir incómodos (Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 2019). En palabras de Larralde (2019), se podría decir que la ley ESI busca generar una identidad sexual positiva.

Como se detalló anteriormente, la escuela es la que se encarga de la transmisión de códigos culturales, éticos, históricos y valorativos privilegiando determinados objetivos, en función del orden político y cultural imperante y del hombre que se pretenda obtener deberán responder a intereses de una política

nacional, y al mismo tiempo, a las necesidades e intereses de la sociedad y de un subgrupo al cual están dirigidos (Atrio et al., 1997). Pero hombre e institución se concretizan en el tiempo, y como plantean estas autoras, se da lugar a una paradoja: siendo un proyecto educativo pensado para movilizar un cambio en ese momento histórico, en la mayoría de los casos se ejecuta cuando las necesidades ya son otras, por lo tanto, la escuela no llega a resolver las necesidades actuales. Este desfase respecto a las propuestas actuales, se podría decir que ocurre con frecuencia cuando de ESI hablamos, sumado el tabú y el desconocimiento de la temática. Esto lleva a pensar que la escuela siempre está atrás de la transformación histórica, graficable con las y los docentes que han sido formados respondiendo a los supuestos e ideales de otro momento sociocultural (Atrio et al., 1997).

Butelman (1998) destaca que toda institución viene a cubrir una carencia, y para perdurar, debe satisfacer una necesidad social, por lo tanto, sus objetivos y métodos van a estar determinados en función del ideal de hombre al que aspire la sociedad. Es importante que la institución tenga la flexibilidad necesaria para transformarse y adecuarse a las necesidades del contexto, configurándose como un sistema abierto y en permanente intercambio, sin perder su ideología ni la identidad que la define.

1.3.3 Ideología de las instituciones y curriculum

Cuando de ideología se habla, se hace referencia a las concepciones y representaciones que justifican el modelo y estilo institucional, incluyendo concepciones sobre la educación, la escuela y el aprendizaje. Estas configuran la forma ideal de alcanzar los resultados institucionales y las representaciones acerca de la institución y sus componentes, que consolidan la ilusión de un orden natural (Ulloa, 1969). Esta ideología institucional legitima el modelo y los resultados institucionales, estructurando las representaciones que acompañan estas ideas y definiendo una identidad institucional, que con un mayor contenido idiosincrásico, define lo que el establecimiento es, lo que ha sido y lo que se proyecta ser (Ulloa, 1969).

Las instituciones seleccionadas en esta investigación, así como todas las instituciones, poseen una ideología que define su quehacer diario. En este estudio, se ponen en correspondencia dos estilos y modelos institucionales diferenciables: uno de ellos marcado por una ocupación de servicio a la comunidad que vincula la educación con la asistencia social; mientras que la segunda institución se sostiene en el trabajo articulado con la Iglesia Católica y su impronta confesional. En el primer caso, la ESI está estrechamente sostenida con documentos legales de carácter provincial y nacional que sostienen un modo de abordaje laico, integral y transversal. En el caso de la institución confesional, la ESI se sostiene, aunque en ocasiones reemplazando el término, en las escrituras del Nuevo Testamento y en los aportes vigentes del Vaticano y/o otras instituciones referentes del sistema educativo católico.

En palabras de la Congregación para la Educación Católica (2019) la sexualidad debe estar vinculada con la diversidad biológica entre el hombre y la mujer, y por ende, una educación sexual debe responder al propio carácter, al diferente sexo y conforme a la cultura. Sin embargo, desde esta perspectiva, ni los padres ni la sociedad pueden hacer una elección arbitraria de la sexualidad, más bien será la ciencia médica quien intervenga a partir de parámetros objetivos para explicar la identidad. Francisco I (2016) actual Papa de la Iglesia Católica propone educar a la sexualidad y a la afectividad con perseverancia y coherencia de lo que significa el cuerpo, en la verdad original de la masculinidad y feminidad, valorando esta diferencia necesaria para reconocerse a sí mismo, recibiendo el propio cuerpo, cuidándolo y respetando sus significados.

Si bien entre ambas perspectivas persisten diferencias históricas, existen algunos puntos en común, como el que ambas buscan construir una ciudadanía activa y responsable, en la que todas las expresiones de la persona se acogen con respeto.

Como se mencionó en los apartados anteriores, la ESI además de configurarse como un derecho a partir de una ley de carácter nacional, forma parte del currículum escolar, entendido como los contenidos de enseñanza,

asignaturas y áreas que organizan la actividad educativa de la institución. En este currículum se elaboran los contenidos, la secuenciación, la estrategia educativa y las formas de evaluar, específicamente para un grupo de alumnos, en una determinada escuela (Ander Egg, 1993). Ahora bien, la ESI como política de estado debe formar parte del currículum escolar, y se propone que la misma no configure un área específica sino que deba transmitirse de manera transversal en todos los espacios curriculares (entiéndase: prácticas del lenguaje, historia, biología, etc.).

Ander Egg (1993) plantea que muchas veces el currículum está sobrevalorado, es decir, se absolutiza la importancia del mismo como si pudiera garantizar la calidad educativa por sí mismo. Sin embargo, no basta con su simple aplicación. Para remitir a esta lógica de transversalidad que exige la ley, el currículum debe ser un modelo abierto, flexible y participativo, que implique a los docentes en la formulación y concreción final, en caso contrario se estaría reproduciendo un sistema educativo cerrado y centralizado. La configuración de un proyecto curricular demanda el esfuerzo de adaptar y contextualizar las propuestas educativas a la realidad concreta, a las problemáticas que aparecen en la institución, a las demandas actuales, a la diversidad de pensamientos, pero también a una interpretación del contenido de la manera más abarcativa posible. Cuando se piensa en la ESI como propuesta en el Nivel Inicial, todos estos factores deben entrar en juego.

Se comprende la importancia de contemplar la ESI en el Nivel Inicial desde una perspectiva psicopedagógica, en primera instancia por configurarse como un derecho ineludible, pero además, porque busca generar hábitos para la promoción de salud en general, y de la salud sexual y reproductiva en particular. Así como también promueve aprendizajes vinculados a la prevención del maltrato infantil, el abuso sexual, entre otros temas que se profundizan en etapas más tardías como la adolescencia y la adultez (Larralde, 2019). Del mismo modo, construir espacios para que las y los docentes se encuentren con sus autorías y así sientan la pasión por producir lo mismo para con sus alumnos. (Fernández, 2007)

2. ANTECEDENTES

En el presente capítulo, se detallará una breve reseña de las investigaciones previas más actuales que se han realizado en torno a la temática seleccionada para esta Tesina. Los escritos indagados para este Estado del Arte, tratan transversalmente los ejes de este estudio, abarcando las concepciones de docentes acerca de la ESI, las estrategias de enseñanza implementadas para el abordaje de la misma dentro del aula, teniendo presente el paralelismo entre instituciones de carácter laico y católico y atravesando cada uno de los niveles escolares.

Kornblit (2013) analizó en su estudio los datos de una encuesta a 585 docentes de escuelas públicas de Argentina que realizaron el curso virtual dictado por el Programa de Educación Sexual Integral del Ministerio de Educación. El objetivo fue indagar las opiniones, creencias y actitudes de los docentes sobre temas relacionados a la sexualidad, el derecho al aborto, la diversidad sexual, la equidad de género y la sexualidad. Los resultados obtenidos a partir de un método multivariado de componentes principales, arrojaron que los estereotipos relacionados con el sexismo y la diversidad sexual variaban considerablemente en cuanto a su representación estadística según las regiones del país, por lo tanto, se mostraba una marcada heterogeneidad según regiones geográficas. En las regiones del centro se encontraron respuestas de rasgo más liberal y rasgos que permitirían pensar en una deconstrucción de las perspectivas esencialistas, en las regiones del norte y este del país las respuestas fueron predominantemente bajo un perfil conservador en relación al género y las sexualidades no hegemónicas; mientras que en AMBA y Patagonia presentaron respuestas de un tinte liberal con un gran respeto y aceptación de la diversidad. Esta diferencia respecto a las regiones es atribuida a lo epocal y a lo pensable y decible, es decir, a aquellas creencias legitimadas en el discurso social y en los valores morales que provocan una hegemonía discursiva, responsable de producir una visión del mundo dominante.

Si los aspectos subjetivos y epocales influyen en las opiniones de docentes que estarán a cargo de la enseñanza de la ESI, es imposible pensar a los docentes completamente imparciales y desligados de sus propias concepciones, experiencias y creencias. A este respecto, en una investigación cualitativa de carácter exploratorio, Chambers (2014) entrevistó a 7 docentes que enseñan ESI en escuelas secundarias del conurbano bonaerense (Argentina). La autora expresó que hay tres razones principales porque los docentes enseñan la ESI: porque los niños y niñas quieren, porque es la ley, y con más frecuencia, debido al interés personal de la docente. Pero también plasmó que hay muchos obstáculos que los docentes enfrentan, como por ejemplo compañeros insolidarios, las dinámicas del aula, las instituciones y prejuicios. La investigación expuso que en realidad en las escuelas secundarias, hay muchos docentes que no les importaba la ley o que no sabían de la misma. Resaltó que las mujeres dominan las aulas en la educación sexual, no solo las docentes sino también en el estudiantado, ya que solo el 10% de los que estudiaban profesorado eran hombres. Los docentes que eran capacitados en ESI, tenían interés previo en la materia teniendo que auto-capacitarse ya que consideraban que aprender a enseñar la ESI era una tarea difícil que requería replantearse sus propias perspectivas.

El estudio de Morgade y Fainsod (2015) forma parte de una investigación acción-participativa enmarcada en los estudios culturales y de género, orientada a desvelar las significaciones sexo genéricas que enmarcan el currículo de las experiencias educativas en el nivel superior de formación docente en Argentina. Se llegó a comprender que existen cruces entre las miradas y trayectorias de quienes asumen los talleres de ESI en la formación docente, no se puede observar modos “puros” en cada uno de ellos, y en las entrevistas se pudo ver que se fusionan diferentes ideas en un mismo docente. Se destacó que la enseñanza de la ESI no se torna en sentido de adquisición de habilidades; así también, las entrevistas remarcaron la necesidad de hacer presente la corporalidad en el aula a través de dramatizaciones, juegos y movimientos, estrategias que generan cierta resistencia en los estudiantes.

Brugnara (2018) en su tesina de grado, tomó como punto de partida el Programa de ESI creado en Argentina mediante la sanción de la ley N° 26.150, que impulsó una reforma educativa de alcance nacional. El objetivo de la investigación se centró en analizar las estrategias de enseñanza que utilizan las docentes de nivel primario para abordar la ESI, comparando luego sus diferencias discursivas y así problematizar el conocimiento que ellas poseen acerca de la ESI y el contenido propuesto por el Ministerio de Educación Nacional desde una perspectiva psicopedagógica. Se concluyó que la enseñanza está influenciada por sus aspectos subjetivos, ya que se deslizaría una ESI desprovista de deseo, placer y afectividad, y caracterizada de aspectos biológicos y genitales. La causa de los resultados alcanzados, se atribuyó a que existe un corrimiento institucional que deja librado al azar y voluntarismos la enseñanza de la ESI, impidiendo así, la implementación efectiva de la ley. Así mismo, se destacó que las docentes enunciaban no haber contado con una formación adecuada sobre la ESI, derivando a médicos o médicas este saber. Al no aparecer en la planificación didáctica anual, se relega a segundo plano la dimensión reflexiva de la ESI.

Con el objetivo de arrojar luz sobre diferencias entre las formas en que los docentes implementan la ley de ESI en escuelas de tipos de gestión pública y privada Católica, Gertzman (2018) indagó y observó que las dificultades para llevar a cabo la implementación de la ley son evidentes. Se utilizaron métodos de investigación cualitativos, empleando entrevistas a docentes de diferentes materias. Se concluyó que el contexto religioso sí afecta las formas en que los temas relacionados con la ESI son tratados por docentes y estudiantes, adoptando un enfoque heteronormativo respecto a la enseñanza de este área. Por su parte, las escuelas públicas, no solo permiten sino que también fomentan la diferencia y el debate, promoviendo la diferencia y las opiniones diversas, por ello, se contempló que la ESI se trata de manera diferente en ambas instituciones.

Para conocer los sentidos que se construyen sobre sexualidad y ESI, Gómez (2018) realizó un estudio que se basó en una indagación exploratoria a

docentes de una escuela de Nivel Inicial del sector privado católico en la zona sur de la Provincia de Buenos Aires. A partir de la administración de dos guías de preguntas a 17 docentes y personal del establecimiento, se llegó a inferir que el grupo docente define el concepto de sexualidad, en un primer momento desde una perspectiva mayoritaria desde el eje “cuidar el cuerpo y la salud”, y que la noción de sexualidad está pensada desde términos biológicos. Esto llevaría a que el eje más trabajado sea el de valoración del cuerpo desde la afectividad. También se pudo concluir que en las categorías utilizadas por las docentes para definir y describir en sus discursos a la “sexualidad” aparecen aspectos vinculados con lo biológico, lo social, lo personal y de género en un plano de “apropiación participativa”.

Faur (2019) reconstruye la historia de la institucionalización de la ESI en Argentina, y reflexiona sobre el modo en que los distintos actores se involucran en la discusión. Entiende a la ESI como una política estatal que interpela el orden establecido, revisando la normatividad preexistente. Le otorga un lugar importante a los movimientos feministas y LGBTTI, dado que son estos los que parten de una concepción más amplia de sexualidad y promueven enfoques de género, diversidad y derechos. Por otro lado, plantea que las iglesias y sectores más conservadores, rechazan el concepto de género reemplazándolo por “ideología” y defienden una mirada binaria de los sexos, que consideran natural. Entre ambas perspectivas existió y existe, plantea la autora, una puja desigual. Propone que la Iglesia Católica era la única institución que educaba en sexualidad de forma sistemática, replicando tres principios básicos: abstinencia, fidelidad y heterosexualidad. De este modo, se sostenía un modelo de familia regulado por el matrimonio y recortando la finalidad de la sexualidad a la procreación. En el año 2004, con la Ley de Educación Sexual de la Ciudad de Buenos Aires, el entonces cardenal Jorge Bergoglio buscó limitar la intervención estatal planteando que el estado debía complementar la educación sexual, que fundamentalmente debía ser responsabilidad de la familia, acompañada por la escuela. Entre tales obstáculos, en 2006 la Ley 26.150 es sancionada, configurándose como un derecho de todos los niños, las niñas y los adolescentes. Meses después se elaboraron los lineamientos curriculares

mínimos, aprobados en 2008. A ese proceso le continuaron las acciones de formación docente y producción de materiales, proceso que terminó de ubicar a la escuela como escenario privilegiado en la implementación de la ESI, que si bien encontró resistencias en algunas docentes, las mismas comenzaron a diluirse a partir de las capacitaciones basadas en principios de igualdad y derechos. La autora enumera además, los diferentes movimientos que se desprendieron luego del despliegue de la educación sexual, como el Plan Nacional de Reducción del Embarazo No Intencional, y así como otros vinculados a Ni Una Menos. Concluye que la ESI presenta una tensión estructural y un desafío coyuntural, se trata de una política que busca proteger derechos y responder a necesidades vitales pero tropieza con resistencias. Por ello, requiere transformaciones institucionales y subjetivas, cuyo despliegue no condice con la urgencia de las demandas sociales.

Cinelli y Ugollini (2020), en su tesina de grado, analizaron, desde un paradigma epistemológico constructivista, los discursos de las y los docentes de Nivel Inicial sobre sus prácticas de enseñanza en relación a la ESI. Se propusieron indagar las significaciones de las docentes, explorando si existen y qué dispositivos ponen en juego a la hora de enseñar la ESI. Se hizo hincapié en tres dispositivos que utilizan las docentes en sus prácticas: juego, literatura y canciones. Se observó que el objetivo de las docentes es desnaturalizar los estereotipos, buscando superar los mandatos sociales respecto de lo que los niños y niñas deben hacer de acuerdo a su género. Para ello, se utilizaron entrevistas semi-estructuradas a 8 docentes; se concluyó que la mayoría de las docentes de las dos instituciones asume un compromiso personal y colectivo a la hora de llevar a cabo sus prácticas de enseñanza sobre ESI. De este modo, destacaron que la ESI no interpela solo los aspectos sistemáticos de la formación docente, sino también su sistema de creencias y valores, así como sus experiencias sociales y personales.

Por su parte, en la tesina de grado de Acuña y Fargio (2020) las autoras compararon el posicionamiento respecto de la perspectiva de género de docentes y directivos del primer ciclo del nivel primario de una institución

escolar laica y otra confesional; a su vez también indagaron sobre la implementación de la ley de Educación Sexual Integral mediante observaciones no participantes y entrevistas semiestructuradas. Los resultados indicaron que en la institución laica la ley de ESI era implementada de forma parcial en algunos grados, y los otros buscaban transversalizarla en los lineamientos curriculares básicos. En la institución confesional no se contemplaban algunos de los ejes de la ESI. En ambas instituciones la mayoría de los/as docentes definieron al género en términos binarios normativos, mostrando además confusión a la hora de conceptualizar la perspectiva de género y evidenciaron la existencia de ciertos estereotipos de género y de elementos sexistas en el lenguaje empleado; además, coincidieron en la falta de capacitación y en que podrían participar otros profesionales para acompañarlas en el desarrollo de la ESI. Concluyen que a “ser varón” y “ser mujer” se aprende, y esto dependerá de la sociedad y cómo cada uno enseñe tales roles, influyendo directamente en el aprendizaje de los sujetos; de este modo, la enseñanza y el aprendizaje que se da dentro de estas instituciones continúa reproduciendo un modelo social atravesado por estereotipos de género, en el que el sexo masculino está sobre el sexo femenino.

En cuanto a los trayectos de formación docente, la investigación de acción participativa realizada por Lenta et al. (2020) tuvo como objetivo desarrollar procesos productores de conocimientos sociales basados en la participación de actores sociales, en este caso, estudiantes de un profesorado público docente. Se trató de dos encuentros de intervención, con una propuesta participativa y flexible sobre la violencia de género, como un tema socialmente relevante. Demostraron que la vacancia de la ESI en el nivel superior y sobre todo en la formación docente es una problemática que debe ser abordada para garantizar el derecho a una sexualidad plena de las nuevas generaciones. Algunos de los aspectos relevantes encontrados en cuanto a los obstáculos en la implementación de la normativa lo constituyen la desinformación de las docentes y la comunidad educativa, la falta de capacitación y voluntad institucional para garantizar la misma, los mitos y prejuicios en cuanto a la transversalidad de la ESI, la falta de recursos y

materiales necesarios para desarrollar actividades y formarse en el área, entre otros.

Se destaca la predominancia de investigaciones que realizan un paralelismo entre gestiones públicas y laicas con privadas y religiosas, y llama la atención que tanto en unas como en las otras, la ESI está marcada por la desinformación y/o los juicios de valor por sobre la norma legal. En todas las investigaciones presentadas se coincide con la idea de que existen dificultades para la aplicación de la ESI, ya sean estas ideológicas, geográficas, instrumentales, etc. y se deja en evidencia que las ideologías incidirían en la enseñanza de la ESI, desde el Nivel Inicial hasta el Nivel Terciario, sin excepción.

La originalidad del presente trabajo radica en la indagación y comparación de las concepciones docentes acerca de la ESI y las estrategias de enseñanza aplicadas, en dos instituciones de Nivel Inicial de una ciudad al sur de la provincia de Santa Fe, siendo una de carácter laico y otra de carácter confesional, bajo la hipótesis de que en ambas instituciones existirán diferencias respecto de estas concepciones en relación al cuidado del cuerpo.

3. METODOLOGÍA

En función de las categorías conceptuales desarrolladas en los capítulos anteriores, se detallan los objetivos que definen la presente investigación, y las estrategias metodológicas seleccionadas para llevar adelante el trabajo en el campo y el posterior análisis de los resultados obtenidos. El problema de investigación delimitado aspira a dilucidar cuáles son las concepciones que poseen docentes de nivel inicial respecto a la ESI, en dos instituciones de una ciudad al sur de la provincia de Santa Fe, una de carácter laico y otra de carácter confesional.

3.1 Objetivo General y Específicos

Objetivo General

Analizar las concepciones acerca de la ESI y su abordaje desde el eje “Conocimiento y cuidado del cuerpo” de docentes de Nivel Inicial en una ciudad al sur de la provincia de Santa Fe.

Objetivos Específicos

- ❖ Indagar acerca de la aplicación del Programa Nacional de ESI creado a partir de la ley N° 26.150 en cada institución.

- ❖ Identificar las concepciones de las y los docentes de ambas instituciones acerca de la ESI y sus principales categorías: sexualidad y cuerpo.

- ❖ Precisar el abordaje del eje Conocimiento y Cuidado del Cuerpo que realizan las y los docentes de cada institución y sus implicancias didácticas.

- ❖ Comparar las concepciones y el abordaje de la ESI por parte de las y los docentes de ambas instituciones en relación a los objetivos anteriores.

3.2 Diseño y Enfoque metodológico

El presente estudio se ha desarrollado desde una lógica compleja-dialéctica, según se concibe al mundo social como complejo, contradictorio y en permanente movimiento, dado que implica una reflexividad crítica, diseños flexibles y un análisis crítico que se retroalimenta con la interpretación (Achilli, 2005).

El diseño metodológico es el plan o estrategia empleada para obtener información sobre la temática a investigar (Hernandez Sampieri et al., 2008), configura entonces, aquellas decisiones previas al contacto con el campo (Marradi et al. 2007). Se seleccionó un diseño flexible y semiestructurado, que delimite las estrategias empleadas para el alcance del objetivo planteado: Analizar las concepciones acerca de la ESI y su abordaje “Conocimiento y Cuidado del Cuerpo” de docentes de Nivel Inicial, en una institución laica y una confesional de una ciudad al sur de la provincia de Santa Fe.

Considerando la naturaleza del objeto de estudio, sus características y los objetivos propuestos, este estudio se encuadra desde un enfoque cualitativo, descrito por Hernández Sampieri et al. (2008) como aquel que aspira a comprender los fenómenos desde la perspectiva de los participantes, explorándolos desde un ambiente natural y en relación con su contexto. Su propósito es el de examinar un objeto de estudio de carácter social, cultural e históricamente construido, en este caso se abordarán las concepciones sobre ESI de docentes de Nivel Inicial de una institución laica y otra confesional, haciendo foco en la forma en que los individuos con sus experiencias, perspectivas, opiniones y significaciones construyen e interpretan este fenómeno, es decir, cómo los participantes perciben su realidad subjetivamente (Hernández Sampieri et al., 2008).

Tal elección de enfoque se corresponde con la temática investigada, ya que contempla que las concepciones que las y los docentes poseen sobre la ESI, sus experiencias y opiniones, dejarán huella en los modos de enseñarla, así como estarán influidas por factores sociales, culturales e históricos, entrando en un proceso complejo que dará lugar a modificaciones constantes

de lo que se cree. La riqueza del trabajo desde una perspectiva dialéctica garantiza que la acción indagatoria se mueva entre los hechos y su interpretación, resultando un proceso en espiral ascendente, cuya secuencia variará necesariamente en función de cada estudio (Hernández Sampieri et al., 2008).

Por lo tanto, este estudio es de carácter no experimental dado que, como expresan Hernández Sampieri et al. (2008), se trata de un estudio en el que no se aspira a hacer variar de forma intencional las variables independientes sino que se limita a observar y analizar luego los fenómenos, en este caso las concepciones docentes, dentro de su contexto natural. Tiene un alcance descriptivo, ya que su preocupación primordial radicará en describir, detallar y especificar las características y perfiles fundamentales de conjuntos de fenómenos como son las concepciones docentes sobre la ESI, comparando y contrastando luego en el análisis los discursos de docentes de instituciones laicas y confesionales que comparten características relevantes a la investigación (Hernandez Sampieri et al. 2008). A su vez es de corte transversal, ya que busca observar y analizar esas concepciones docentes recortadas en un momento en el tiempo único y con un determinado grupo de sujetos (Hernández Sampieri et al. 2008).

3.3 Participantes

Para el trabajo de campo se seleccionaron dos instituciones educativas de Nivel Inicial de una ciudad de 30.000 habitantes al sur de la provincia de Santa Fe, la primera de carácter laico y gestión pública, y la segunda de carácter confesional y gestión privada.

Se han entrevistado un total de diecisiete docentes: ocho correspondientes a la institución de gestión privada confesional y nueve correspondientes a la institución de gestión pública laica. En ambos casos, la cantidad de docentes participantes corresponde a la totalidad de las docentes de sendos turnos en ambas instituciones.

En el proyecto de tesina se había planteado la posibilidad de relevar también en directivos, pero en vistas de que se contaba con un número similar de docentes en ambas instituciones y los objetivos apuntaban a indagar las concepciones en quienes implementaban efectivamente las ESI en el aula, se tomó como decisión metodológica, circunscribirlo a las docentes que voluntariamente participaron.

El criterio de selección fue no probabilístico, dado no obedece a un criterio estadístico estipulado ni se aspira a estandarizar la información, más bien, se busca realizar una cuidadosa selección de los casos que comparten características específicas (Hernández Sampieri et al. 2008).

A partir de este momento nos referiremos a quienes participaron de la muestra como las docentes, teniendo en consideración que son la población total investigada y quienes participaron voluntariamente de este estudio son mujeres.

Ambas instituciones seleccionadas poseen ideologías y gestiones singulares.

En el caso de la institución de carácter religioso, está regida por un sacerdote, y trabaja articuladamente con dos instituciones más de los niveles escolares posteriores (primario y secundario) en los que los niños y niñas que transitan el Nivel Inicial, pueden continuar su trayecto educativo, no obligatoriamente. Esta institución se ubica geográficamente en el centro de la ciudad, comunicada por un salón central a la Iglesia referente de la misma, así como referente de las otras instituciones que se ubican en la misma manzana, conectadas, al mismo tiempo, por diferentes puertas. De esta manera, el sacerdote de la parroquia logra circular por todas las instituciones a lo largo de la jornada escolar, así como también vive provisoriamente en uno de los espacios disponibles entre las escuelas.

En lo que refiere a la institución de carácter laico, la misma está ubicada en una de las zonas periféricas, cercana a la ruta y a la salida de la ciudad. El acceso a la institución escolar se da por “radio zonal”, es decir, podrán ingresar a la institución aquellos alumnos que vivan en los alrededores de la escuela, y

en caso de vivir fuera del mismo, corresponderá otra institución educativa. Cabe destacar que esta organización solo se efectúa en instituciones de carácter público, por lo tanto, no se aplica en la institución de carácter privado seleccionada. Esta característica es destacable en tal establecimiento educativo puesto que si el mismo se ubica en la periferia, los alumnos que asisten vivirán en la misma zona, lo que indica que asisten niños y niñas que provienen, en general, de barrios vulnerables, presentando así necesidades diferentes a la de la institución restante. En consecuencia, la institución escolar no solo se estructura como espacio donde aprender, sino también dónde vestirse, almorzar y, por ejemplo, denunciar situaciones de vulneración de derechos.

3.4 Instrumentos de recolección de datos

Sabino (1996) explicita que un instrumento de recolección de datos es un recurso del que se vale el investigador para acercarse a los fenómenos y extraer de ellos información. En el caso particular de las entrevistas, instrumento elegido para el relevamientos de datos de este estudio, este autor las define como la interacción entre dos personas, una de las cuales, el investigador, formula determinadas preguntas relativas al tema en investigación, mientras la otra, el investigado, proporciona verbalmente o por escrito la información que le es solicitada.

Las entrevistas, como herramientas para recolectar datos cualitativos, se emplean cuando el problema de estudio no se puede observar o es muy difícil hacerlo por ética o complejidad (Hernández Sampieri et al., 2008) tal es el caso de las concepciones docentes. En este tipo de instrumento, el entrevistador presenta preguntas abiertas respondidas dentro de una conversación sin tener una estandarización (Ander Egg, 2003). Si bien suelen basarse en una guía de asuntos o preguntas, el entrevistador tiene mayor libertad de introducir preguntas adicionales relevantes y el entrevistado de precisar conceptos u ofrecer más información permitiendo que la persona interrogada responda con sus propios términos dentro de su cuadro de referencia a la cuestión.

La modalidad de entrevistas elegida puntualmente para el trabajo de campo fue la entrevista en profundidad, definida por Taylor y Bodgan (1992) como la modalidad de indagación por excelencia del método cualitativo. Esto se debe a que se da en una relación entre pares, dirigida a la comprensión de las perspectivas de los informantes respecto a sus vidas, sus experiencias o situaciones, tal y como logran expresarlo con sus palabras. De esta manera, al tratarse de seres humanos, los datos que interesan son conceptos, percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, entre otros factores que se manifiestan a través del lenguaje de los participantes, con la finalidad de analizarlos y comprenderlos, respondiendo a las preguntas estipuladas (Hernandez Sampieri et al., 2008).

Dichas entrevistas en profundidad fueron semiestructuradas e individuales, dirigidas a las docentes a cargo de las salas de 4 y 5 años y una directivo de la escuela confesional, considerando que son parte del objetivo de esta investigación.

Con el objetivo de resguardar los datos personales e información otorgada por las docentes entrevistadas, se les otorgó previamente un consentimiento informado. Firmado por ambas partes, encuadra el trabajo y los aspectos éticos, velando por el cuidado de la información ofrecida y garantizando que ha sido empleada exclusivamente por las investigadoras en el contexto del presente estudio. De este modo, la confidencialidad de sus datos es mantenida acorde a lo establecido en la Ley N° 25.326 Habeas Data.

3.5 Procedimiento de recolección de datos

En primera instancia, se realizó un encuentro preliminar en las instituciones con el fin de conocer el funcionamiento y las pautas generales de la organización institucional y, a partir de ello, movilizar la concreción de las entrevistas que constituyeron el trabajo de campo. Se encuadró el trabajo y se pactaron aquellos aspectos éticos que velaron por el cuidado de la información ofrecida por las docentes, resguardando su identidad y lugares de trabajo,

promoviendo una cultura del respeto del espacio sin emitir juicios de valor propios a partir de los datos obtenidos, dando lugar a las diferencias.

Luego, se llevaron a cabo dieciséis entrevistas individuales las cuales se encuentran a disposición en caso de ser requeridas, ocho en cada institución, de forma presencial, que requirieron la elaboración previa de ítems o pautas generales de indagación que dieron orden al encuentro y a una guía de interrogantes: historia personal de formación docente; formación y conocimiento del marco legal y lineamientos de la ESI; la ESI en la sala; y el posicionamiento institucional, a fin de precisar conceptos profundizando la temática. Estos ítems tuvieron la suficiente flexibilidad como para modificarse en función de lo planteado por las entrevistadas, y tuvieron que ver con conocer qué conocimientos sostenían sobre la ley ESI y sobre el lineamiento “Conocimiento y cuidado del cuerpo”, y cómo lo abordan en sus aulas. Se registró la información ofrecida en las entrevistas implementando un cuaderno de campo y una grabadora. El registro de las entrevistas se llevó adelante utilizando herramientas de grabación de voz, con permiso previo de las entrevistadas para dar lugar al proceso de transcripción de las mismas.

En la siguiente Tabla 1 se detallan los ejes (dimensiones de la variable *Conocimiento y cuidado del cuerpo: Concepciones y abordaje de la Educación Sexual Integral en el Nivel Inicial de una escuela laica y otra confesional*) de las mencionadas entrevistas con indicadores (preguntas) representativos correspondientes, pudiendo encontrar el modelo de entrevista completo en el Anexo.

Tabla 1. Dimensiones e indicadores de la variable *Conocimiento y cuidado del cuerpo: Concepciones y abordaje de la Educación Sexual Integral en el Nivel Inicial de una escuela laica y otra confesional*.

DIMENSIONES	INDICADORES
Historia personal de formación docente	¿Dónde se formó y hace cuando es docente?
Formación en ESI – Conocimientos acerca del marco legal y lineamientos de ESI	¿Conoce la Ley N° 26.150? ¿Qué aspectos considera que comprende la sexualidad? ¿Cómo se piensa el cuerpo desde el nivel inicial?
La ESI en la sala	¿Traen los niños inquietudes sobre el cuidado del cuerpo dentro del aula?
Posicionamiento institucional con respecto a la ESI	¿A nivel institucional se han organizado espacios de reflexión y debate acerca de la ESI?

3.6 Análisis de datos

Posterior al trabajo de campo, se llevó adelante un análisis cualitativo de la información recogida en las entrevistas realizadas. En primer lugar, se realizó una reducción y separación en unidades de contenidos de los mismos para facilitar así la identificación y clasificación en diferentes criterios temáticos.

Luego, tuvo lugar el proceso de categorización y codificación, es decir, se clasificaron esas unidades en función de las siguientes categorías de análisis estipuladas: Sexualidad, Cuerpo, Educación Sexual y Lineamientos ESI, propuestas didácticas. Sin embargo, estas categorías estuvieron sujetas a modificaciones a partir de la recolección de información durante las entrevistas, es decir, fue un proceso de categorización mixto. A partir de esa categorización, se realizó una síntesis bajo un concepto general que representa esas unidades; para finalizar con la construcción de una matriz que dejó en

evidencia los resultados de una forma clara y concisa para realizar las conclusiones y análisis pertinentes.

Matriz de Datos

La matriz de datos es entendida por Hernández Sampieri et al. (2008) como una forma de organizar la información que permite establecer relaciones entre las categorías de manera que resulte más efectivo el análisis y la interpretación de esos datos. Se configura como un organizador del contenido recabado en el campo y a partir del cual se desplegarán variables favorables de ser desarrolladas en el análisis.

Las variables de la investigación son las propiedades medidas y que forman parte de las hipótesis o aquello que se pretende describir (Hernández Sampieri et al., 2008). En este estudio, las mismas han girado sobre las nociones de las docentes entrevistadas respecto a la ESI, su aplicación en el aula y los conocimientos en la materia, entre otros puntos de interés que pudieron desplegarse a partir de la lectura de las mismas.

A partir del registro y lectura de los instrumentos realizados, se observa que aquello que es recurrente en los discursos de las estudiantes y que puede constituirse en una categoría. Una vez establecidas las relaciones entre las categorías, se da paso al análisis e interpretación de los datos obtenidos con el fin de dar sentido y comprender el fenómeno estudiado. En base a ello se pueden determinar los resultados obtenidos en la indagación que responden a la pregunta del problema y a los objetivos planteados al comienzo (Hernández Sampieri et al., 2008).

En el Anexo se presenta la matriz de datos realizada (Tabla 2) en base a las entrevistas a las docentes participantes, tanto de la institución de carácter laico como la de carácter religioso. Se empleó un modelo de la codificación binario en el que 1 hace referencia a una categoría o subcategoría que surge en el discurso de la entrevistada; y 0, hace referencia a la falta de la categoría o subcategoría en el discurso de la participante.

4. RESULTADOS

En el presente capítulo se propone dar cuenta de los resultados obtenidos a partir del análisis e interpretación de los datos relevados en el campo. Como se mencionó en el capítulo Metodología, se entrevistaron docentes de una institución de carácter laico y docentes de una institución de carácter confesional, considerando los objetivos planteados en el presente estudio.

Se realiza un análisis puntualizando las variables incluidas en la matriz de datos (ver Anexo). A partir de ellas, se ha logrado articular y atribuir sentido a la información recabada, encontrando puntos en común que aporte al alcance de la investigación. De este modo, se indagó sobre las concepciones acerca de la ESI, en particular sobre el conocimiento y cuidado del cuerpo que sostienen las docentes relevadas.

Antigüedad docente y formación profesional: dos datos sustanciales en el análisis

Inicialmente, con la finalidad de organizar la muestra docente tomada en este estudio, se relevó la antigüedad de cada una de las participantes en sus respectivos cargos. Se tomó como parámetro la antigüedad mayor a diez años (+10 años), y la menor a diez años (-10 años), para encuadrar el conocimiento de la temática por formación de grado o de posgrado, teniendo en cuenta el período que abarca los años de debate previo, la sanción (2006) y la reglamentación de la Ley ESI (2008).

De la mano del diverso y complejo movimiento epocal por el cual atraviesa nuestro país, producto de movimientos feministas y de minorías sociales que juegan una parte fundamental en la re-significación de la subjetividad de la sociedad, en particular de la implementación de la ESI. En ambas instituciones, el mayor porcentaje de docentes ejercen su cargo como docente de Nivel Inicial desde hace más de diez años, siendo minoría aquellas con menos de diez años de antigüedad.

Sobre esa base, se realizó una diferenciación entre docentes cuyo conocimiento acerca de la ESI remite a su formación profesional de grado (- 10

años) y aquellas cuyo acercamiento a la ley se dio en instancias ya laborables (+ 10 años), a partir de la actualización y capacitación docente.

Si bien la Ley ESI (2006) en su Artículo 8 propone garantizar la capacitación continua y actualizada sobre la temática a todos los docentes de la nación, Belgich (2002) plantea que el abordaje de la sexualidad no es una tarea sencilla. Sino que excede los contenidos académicos y más bien implica un proceso personal en el que cada docente pueda encontrarse con su propia sexualidad, con su infancia y adolescencia. (Belgich, 2002)

En términos generales, 15 de 17 (88%) de las docentes transmitieron que reciben formación por vías institucionales y que la misma resultaría suficiente. Entiéndase por formación institucional, la organización de planes y programas junto con instituciones eclesiósticas en el caso de la institución confesional, y articulaciones con el Ministerio de la Provincia en los encuentros del programa Escuela Abierta en la institución laica.

La Docente 6 (Escuela 2) lo explicitaba de la siguiente manera: *las jornadas que vienen desde el Ministerio son de mucha ayuda porque a veces uno, sí se tiene que hacer el espacio, pero el poner esas jornadas te beneficia, que sea un espacio de reflexión.* En la institución laica, la Docente 5 (Escuela 1) transmitía: *El Ministerio nos sugiere, o nos invita, a participar de todas esas propuestas que ellos suben, tenemos contenidos que llevamos a cabo, y bueno, las propuestas del ministerio son muy ricas, muy interesantes.*

Las docentes de la escuela confesional expresaron recibir capacitaciones por parte de la Junta Arquidiocesana de Educación Católica (JAEC). La Docente 1 (Escuela 2) explicitó que *la JAEC adecúa los contenidos de la ESI para el ideario institucional y es a partir de ello que tienen acercamiento a la normativa de la ESI.*

Las diferencias entre las propuestas educativas confesionales y laicas coexisten desde el momento de la sanción de la ley e incluso antes. Como propone la Ley ESI, la producción de los lineamientos curriculares para el Programa Nacional requirió por parte del Ministerio de Educación Nacional la convocatoria de un equipo de especialistas. Ello desembocó en intensas

discusiones con los sectores de la Iglesia Católica, que finalmente lograron incluir sus condiciones en el documento general, desarrollando así dos documentos. (Morgade, 2016)

Las docentes de la escuela laica reciben capacitación a través de las propuestas y encuentros de Escuela Abierta, entre otros recursos ministeriales. La capacitación continua deja entrever, por un lado, el carácter obligatorio que se le añade a la actualización sobre ESI de la mano de la ley. Por otro, la relevancia que parece se le otorga a esta temática, que la ubica como un contenido ineludible en los encuentros de preparación institucional. En contraposición a los datos obtenidos en este estudio, la investigación de Brugnara (2018) tomada como antecedente halló que las docentes enunciaban no haber contado con una formación adecuada sobre ESI. Por lo tanto, derivaban a médicos este saber, relegando a un segundo plano la dimensión reflexiva de la ESI.

Desde la Provincia de Santa Fe, apoyándose en la resolución del CFE N° 201/2013 y en la 2751/2013, el Ministerio de Educación de la Provincia desarrolla el programa Escuela Abierta. Su objetivo remite a responder a una iniciativa docente, ofreciendo una oportunidad de formación situada, de acceso gratuito y en horario laboral. Que aspire a transformar la práctica educativa en función de la revalorización del saber docente y el abordaje de las problemáticas que surjan. La Escuela Abierta se estructura en tres cohortes anuales presenciales, reconoce a todos los actores institucionales, se organizan en función de una temática determinada, aspirando a la reflexión y co-participación institucional.

Sobre ello, la Docente 6 (Escuela 2) relató haber realizado y aprovechado tales encuentros, de los cuales seleccionan materiales y recursos que luego emplean en el aula, como juegos, cuentos, entre otros. Por otra parte y en vinculación a lo planteado anteriormente, la Docente 5 (Escuela 1) comenta: *No fue fácil porque no conocíamos (el abordaje de ESI en la escuela) después de que sabemos de qué se trata y la importancia que es, bueno, uno fue modificando lo personal.* Este fragmento resalta la importancia de la

capacitación como motor de transformación del interés personal acerca de la temática. A este respecto, Lenta et al. (2020) en su investigación tomada como antecedente, explicitaron que la desinformación y la falta de capacitación, voluntad, más los mitos y prejuicios, constituyen serias dificultades para abordar la ESI. Se halló en el presente estudio que los mitos y prejuicios surgen y, en algunos casos persisten. Sin embargo, la capacitación transforma en muchas ocasiones la posición docente, coincidiendo también con la investigación de Faur (2019), otro antecedente de este estudio, que explicita que las dificultades institucionales se diluyen a partir de las capacitaciones basadas en principios de igualdad y derechos.

En lo que refiere al interés personal, siete (7/17) del total de las docentes indagadas investiga por cuenta propia, accede a material disponible en la web y emplea recursos contruidos por y para su grupo, basándose en una motivación personal. Por otro lado, en la categoría acerca de la formación de posgrado, sean diplomaturas o cursos con aval, estos fueron realizados por cuatro (4/17) del total de las docentes, dos de ellas motivadas por interés personal. Se relevó que las dos docentes restantes que realizaron formación de posgrado, no lo hicieron motivadas por un interés personal sino a partir del pedido institucional. La Docente 6 Escuela 2 comenta: *Hicimos el curso cuando comenzó todo esto de la Ley, fue un acercamiento más formal, y desde la escuela tuvimos que ver cómo había que implementarlo en el Jardín.*

Cuatro docentes (4/17) transmitieron haber recibido contenido sobre ESI en su formación profesional, configurando la minoría de las entrevistadas. Ello podría estar vinculado a dos posibles factores. Por un lado la antigüedad, ya que todas las docentes que transmitieron recibir formación en ESI son aquellas con menos de diez años de antigüedad. Por otro lado, es destacable que gran parte de las docentes realizó su formación en un instituto de profesorado de gestión confesional, lo que podría justificar la escasez de tal contenido.

En lo que respecta al factor antigüedad docente, quienes recibieron formación en ESI transitaban su instrucción como docente en un momento histórico marcado por movimientos feministas y nuevas leyes que reivindican

los derechos sexuales y de las minorías, actualizando constantemente los factores involucrados en la ESI. En el trayecto formativo de estas docentes la ESI ya aparecía como un contenido vigente y obligatorio, parte del consciente colectivo. El antecedente tomado de Faur (2019) coincide sobre esta cuestión, otorgándole un lugar importante a los movimientos feministas y LGBTTI, que amplían la concepción de sexualidad y promueven enfoques de género, diversidad y derechos. Las docentes con mayor antigüedad relataron que si bien se hablaba del cuidado del cuerpo durante su formación, no era contemplado estrictamente como “ESI”. La sanción y reglamentación de la Ley ESI (2006-2008) significó la obligatoriedad en su aplicación, tanto en los niveles inicial, primario y secundario, como terciario y/o de grado y la inserción de nuevos términos para dar un marco y soporte a la temática.

Otro de los factores que permiten pensar la ausencia de ESI en los trayectos de formación, se fundamenta en la información recabada que indica que la totalidad de las docentes investigadas realizaron su formación en un Profesorado de Nivel Inicial de gestión particular incorporada y confesional. Como se ha desarrollado, el posicionamiento confesional tiende a otorgarle a la ESI un carácter estrictamente genital que quedaría por fuera de las instancias de aprendizaje sobre todo en el Nivel Inicial. Por ello, podría pensarse que la formación profesional confesional transmite determinado tinte ideológico respecto a la ESI, que dejaría a un lado tal contenido de la formación profesional. Kornblit (2013) halló en su investigación (antecedente de esta), que las diferencias existentes en los saberes docentes se deben a lo epocal y a las hegemonías discursivas, que promueven una visión dominante acerca del mundo. Resultaría deseable que la ESI se aborde actualmente en los institutos de formación, por fuera de las hegemonías discursivas apuntando a una ampliación de derechos de los sujetos.

Sin embargo, trabajar en una escuela laica o haberse formado en un instituto de formación laico no significa que en lo personal el ideario confesional no esté presente. Ello tendrá que ver, como se mencionó, con el desarrollo de cada docente como sujeto integral por fuera de su labor, e involucrando sus aspectos personales, históricos y su paso por diversas instituciones y grupos

sociales. Como se puede identificar en el análisis global de la entrevista realizada a la Docente 4 (Escuela 1), si bien pertenece a la institución de carácter laico transmite en la oralidad su ideología personal, observable en el siguiente fragmento: *Yo hago lo necesario, no es un tema que, vos decís, me apasiona como la matemáticas, hago lo justo, con respecto al cuerpo.* Lo hallado se condice con lo expuesto la investigación de Kornblit (2013), uno de los antecedentes, que considera que si los aspectos subjetivos y epocales influyen en las opiniones de docentes es imposible pensar a los docentes completamente imparciales y desligados de sus propias concepciones, experiencias y creencias.

La mayoría de las docentes (15/17) realizó su formación en un instituto de profesorado que pertenece a la institución confesional incluida en el presente estudio. Esto implica necesariamente, que las docentes pertenecientes a la institución religiosa son seleccionadas para sus cargos en función de su formación en el profesorado contiguo. Ello podría significar, que estas docentes llevan años bajo ciertas premisas y postulados que dejan huellas en sus subjetividades y reproducen una ideología marcadamente confesional.

Por otro lado, las docentes de la institución laica, que también realizaron su formación en el instituto terciario confesional, accedieron a sus cargos a partir de concursos correspondientes al Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe con los que se elabora un escalafón de puntajes.

Se podría decir que la formación de grado recibida no implica necesariamente que las docentes transmitan los valores que les fueron inculcados en su formación. Asimismo, Morgade y Fainsod (2015) -antecedente de este estudio- llegaron a comprender que se generan entrecruzamientos de miradas y trayectorias de quienes asumen los talleres de ESI en la formación docente, no pudiéndose observar modos “puros” en el ideario de cada docente.

En efecto, lo transmitido respecto a la ESI responde al ideario institucional de las escuelas en las que trabajan y no depende estrictamente de su capacitación de posgrado. Más bien, está marcada por la voluntad personal,

por sus propias experiencias corporales, la resignificación de su historia y de su sexualidad y de cómo la ESI las convoca. A raíz de ello, Belgich (2002) plantea que sólo a partir de la reconstrucción de la relación del adulto con su propio cuerpo, aceptando su propia corporalidad y también la del sujeto aprendiente, se dejan de lado las idealizaciones y resignaciones, abriendo paso a los interrogantes. Y en tal transformación, la institución adquiere un rol primordial, ofreciendo espacios y recursos tanto para la formación de la subjetividad del docente así como su formación profesional (Belgich, 2002).

Conocer y trabajar con la ley

En lo que respecta al conocimiento de la ley, se indagó si las docentes conocían la ley antes de su sanción, durante o después de su promulgación, con el objetivo de indagar qué acercamiento tenían a la misma. Solo una docente expresó conocer la ley desde antes de su sanción hasta su reglamentación, la misma expresó que: *Antes que se sancione una ley uno está atento de los medios de comunicación para ver qué es lo que va pasando, como cualquier ley que se proponga, uno está atento* (Docente 5 Escuela 2). Lo que dejaría entrever cierto compromiso con aquellas leyes que influyen en su trabajo. Asimismo, la docente pertenece al grupo con menos de 10 años de antigüedad, pudiendo corresponderse lo planteado anteriormente respecto que la ESI se configura como un saber vinculado sobre todo a las nuevas generaciones.

Por otro lado, la totalidad de las docentes refirió conocer la ley posterior a su sanción. Tal dato está en vinculación con la obligatoriedad de la ley, dado que al ser promulgada su carácter insoslayable requiere que las docentes conozcan sobre ella. Sin embargo, para estas docentes la ESI ya aparecía antes con otra nomenclatura, equiparable a conocimientos vinculados a la Biología y a las ciencias de la naturaleza. A este respecto, Cahn et al. (2020) plantean que la Ley ESI ofrece un marco para empezar a trabajar, para hacerse cargo del desafío que implica ponerla en práctica y, para ello, se requieren conceptos claros y herramientas sólidas. Con la aparición de la ley y la diferenciación de la ESI como un área curricular específica, la sexualidad se

empieza a configurar como una temática escolar novedosa a partir del año 2006.

La totalidad de las docentes transmitió conocer la Ley ESI luego de su sanción. En el eje investigado “abordaje de los contenidos de la ley”, se halló que las mismas ya trabajaban con contenidos de lo que hoy se denomina ESI. También, todas expresaron que su trabajo con contenidos de la ESI continuó luego de la sanción. Solo dos docentes expresaron no trabajar la ley antes de su sanción. Este dato puede justificarse, dado que pertenecen al grupo de docentes con menos de 10 años de antigüedad, por lo tanto, las mismas no trabajaban en las instituciones investigadas antes de la sanción de la Ley ESI.

La sexualidad y sobre todo el cuidado del cuerpo, ya eran contenidos abordados en el Nivel Inicial previo a la sanción de la ley, aunque eximidos de la lógica de la ESI. Bleichmar (2001) planteaba en los años previos a la ley, que la escuela debía pasar de dar información sexual a ofrecer modos de organización de la subjetividad frente a la sexualidad. Ayudando a los alumnos a recuperar el cuerpo propio como lugar de aposentamiento de la subjetividad propia y ajena (Bleichmar, 2001). En esa misma línea, Morgade (2016) relata que en dichos años, la sexualidad solía incluirse con un agregado yuxtapuesto en talleres específicos o clases especiales, pero sin impactar el currículum en sus fundamentos epistemológicos. Ya sea mediante talleres o de forma transversal, el cuidado del cuerpo se trabajaba con anterioridad a la ley y se sostiene luego de su aparición, aunque ya con un marco y estructura determinada.

A fin de indagar el abordaje actual de la ESI en las instituciones, para los encuentros con docentes se planteó el eje “tratamiento institucional”. En lo que respecta al tratamiento institucional, este hace referencia a los documentos en los cuales se encuadran las actividades docentes. Se indagó acerca de si las instituciones partían de documentos ministeriales, documentos de otras instituciones o espacios de consulta y debate a la hora de plantear sus proyectos sobre ESI.

Dentro de lo que se denominan *documentos ministeriales* se encuentran aquellas normas, resoluciones, documentación y materiales provenientes del Ministerio de Educación de la Nación y de la Provincia, así como del Consejo Federal de Educación. Al emitir documentos gubernamentales, abarcan a todas las instituciones educativas más allá de su orientación. Se pudo observar que 8 de las 9 docentes entrevistadas de la escuela laica hacen mención a este tipo de documentos cuando se les pregunta sobre cuál era la bibliografía consultada para realizar su planificación y las actividades que se llevarían adelante en el aula. Diferente es el caso de las docentes de la escuela con orientación confesional, quienes solo 3 de las 8 entrevistadas hacen mención a este tipo de documentos aunque tenga carácter de obligatorio.

Las docentes de la institución confesional, refieren a la utilización de documentación y materiales provistos por otras instituciones. Se hace alusión a aquellos documentos que tienen origen en instituciones públicas o privadas por fuera de los Ministerios de Educación o el Consejo de Educación. En este caso en particular, 6 de las 8 docentes del jardín religioso mencionan que planifican y se guían por lo que la JAEC les envía a las instituciones. La JAEC tiene la misión de estudiar, evaluar, promover, coordinar y supervisar todo lo referente a la acción pastoral de la Iglesia en el campo de la escuela católica.

En resumen, las docentes de la institución laica utilizan los documentos ministeriales nacionales y provinciales como base y encuadre de su labor. Mientras que las docentes de la institución confesional, si bien mencionan tener en cuenta los documentos ministeriales tanto nacionales como provinciales, toman como base de su planificación y actividades aquello que les proporciona la JAEC. Esta articulación ley y los preceptos de una entidad religiosa, la gráfica la Docente 4 (Escuela 2), que expresa: *El proyecto institucional, por ejemplo (se denomina) "En la riqueza del infinito amor de Dios seamos puente unión y solidaridad", eso sería uno y "E.S.I y educación para el amor" abordando el ESI desde la dimensión católica también.*

Respecto a las diferentes perspectivas, Gertzman (2018) concluyó en su estudio (que antecede a esta investigación), que el contexto religioso afecta las formas en que los temas relacionados con la ESI son tratados por docentes y estudiantes, adoptando un enfoque heteronormativo. Por su parte, según este autor, las escuelas públicas no solo permiten sino que también fomentan la diferencia y el debate, promoviendo la divergencia y las opiniones diversas, contemplando que la ESI se trata de manera diferente en ambas instituciones. Sin embargo, en el presente estudio se halló que ambas instituciones potencian los espacios de debate y consulta, sin existir diferencias significativas respecto a los temas relativos a la ESI.

Asimismo, la totalidad de las docentes de ambas instituciones toma los aportes de los espacios de consulta y debate propuestos por la misma institución en las que trabajan. Comenta la Docente 4 (Escuela 2): *Hablo con la directora o con otra compañera, y vamos a observarlo. Nunca tomo una determinación sola, no porque no sea capaz, sino que entre dos o tres a lo mejor podemos tener más de un punto de vista.* De este modo, se registra que las docentes valoran el trabajo compartido, priorizando la comunicación y el intercambio de experiencias, pensando conjuntamente. Es necesario que institucionalmente se habiliten estos espacios de debate y reflexión sobre la temática. Teniendo en consideración que poner en común estas cuestiones y discutir las implica reconocer que estos procesos de cambio llevarán largo tiempo, y que abordar estos interrogantes y temores requiere necesariamente el diálogo entre adultos (Ministerio de Educación, 2021). En oposición, Brugnara (2018) en su estudio seleccionado como antecedente, atribuyó como causa de sus resultados alcanzados que existe un corrimiento institucional que deja librado al azar y voluntarismos la enseñanza de la ESI, impidiendo la implementación efectiva de la ley. Sin embargo, en esta investigación no se observa tal corrimiento por parte de las instituciones a las que pertenecen las participantes, demostrando que logran coexistir posiciones diversas respecto a la enseñanza de la ESI.

Sexualidad y cuerpo

En articulación con el ideario institucional y los recursos empleados, se indagó acerca de los contenidos trabajados en el aula, diferenciando entre:

- ❖ El abordaje de la distinción biológica de los sexos.
- ❖ Nociones de cuerpo y cuidado del mismo.
- ❖ Aspectos psicoafectivos y construcción simbólica del cuerpo.

La distinción biológica de los sexos, se expresa en el reconocimiento de las partes externas e internas del cuerpo que estructuran la diferencia genital biológica entre varones y mujeres. En el Nivel Inicial se enseña, primordialmente, el vocabulario correcto para cada una de sus partes y su identificación en el cuerpo (Ministerio de Educación de la Nación, 2022).

Se pudo observar que las docentes de ambas instituciones hacen referencia a la distinción biológica de los sexos en el aula a través de sus propuestas. En el caso de las docentes del establecimiento confesional, las mismas mencionan esa diferencia fundamentándose desde su ideario y de una manera más firme y rígida, como algo incuestionable. Lo expresa la Docente 1 (Escuela 2) cuando enuncia: *Es algo que atraviesa, es un contenido troncal como así también lo solemos llamar*. Por su parte, en el establecimiento laico, las docentes transmiten estar en proceso de abandonar esta diferenciación dentro del aula, encontrándose con limitaciones que les son propias. Aún hacen mención a esta clasificación, empleando un discurso más flexible y que en la mayoría de los casos remite a la utilización de los baños. Como lo cuenta la Docente 4 (Escuela 1): *Yo prefiero que las nenas vayan a su baño y los nenes a su baño, no les puse cartel pero les dije “este lo van a usar las nenas, este los nenes”*.

Por otro lado, se indagó sobre las nociones de corporalidad abordadas en el aula. A partir del desarrollo de las entrevistas, fueron surgiendo ideas acerca de los estereotipos de género, la enseñanza de cuidados del propio cuerpo y el de los otros, los juegos corporales, entre otros factores. Se encontró que la totalidad de las docentes focaliza el “Conocimiento y cuidado

del cuerpo” desde esta perspectiva. Es decir, si bien se aborda la distinción biológica, predomina un abordaje del cuerpo como entidad en sí misma, independientemente de la determinación biológica. Ello tiene relación con la investigación de Gómez (2017), otro antecedente de este estudio. En él, el autor expone que se da una valoración del cuerpo desde la afectividad, lo que puede interpretarse como una visión integral y superadora al cuerpo como exclusiva determinación biológica. Esta visión coincide con lo que las docentes expresaron en sus entrevistas al indagar sobre su concepción de cuerpo. La Docente 1 (Escuela 1) relataba al respecto:

Ya no decimos “¡esta tijera no porque es color rosa te la cambio por una celeste!” no se debería haber hecho nunca y tal vez antes lo hacíamos pero bueno ahí estamos... a nosotros los adultos nos cuesta más que ellos que lo toman con más naturalidad porque lo viven ya directamente.

(Docente 1 Escuela 1)

Se podría pensar entonces que se vuelve fundamental considerar que, sean conscientes o no, muchas de las prácticas docentes transmiten visiones propias y valoraciones vinculadas a la sexualidad (Ministerio de Educación de la Nación, 2010). Las docentes transmitieron que la incorporación de esta nueva perspectiva de la sexualidad junto con las nuevas preguntas que los niños traen, movilizan en ellas un proceso que lleva tiempo e intercambio con sus saberes ya elaborados, requiriendo modificarlos. Coincidente con los aportes de Atrio et al. (1997), entienden que en la mayoría de los casos, las propuestas y abordajes no llegan a cumplir con las necesidades actuales, sumado al tabú y al desconocimiento de la temática. De este modo, se demuestra la necesidad de que exista formación continua para las docentes, como propone la reglamentación de la ley N°26.150 en su Art. 8, así como la reflexión sobre los prejuicios y creencias que podrían sostener actitudes discriminatorias (Ministerio de Educación de la Nación, 2010).

Las docentes de la institución confesional vinculan a la sexualidad con la condición biológica que diferencia al hombre y a la mujer. Por ello, la Educación

Sexual debe responder al propio carácter y diferente sexo (Congregación para la Educación Católica, 2019). Respecto a ello, la Docente 1 (Escuela 2) comenta: *Dios creó varón y mujer según, digamos, nuestra formación, nuestra formación católica, cristiana*. Si se analizan estos dichos desde la perspectiva propuesta en este estudio, se evidencia que deja por fuera un amplio espectro de factores que también se involucran en la concepción de sexualidad, como los sentimientos, la identidad, las formas de relacionarnos y experimentar el placer, entre otros. (Cahn et al., 2020)

Como se ha desarrollado, el cuerpo se encuentra anudado en gran medida a lo emocional y constitutivo de cada sujeto (Calmels, 2014). En función de ello, la categoría vinculada a lo psicoafectivo buscó indagar respecto a la constitución simbólica del cuerpo, a la expresión de las emociones, el respeto hacia los demás, la pertenencia y la valoración de los afectos. Sobre esto, una de las docentes remarcaba que *Trabajamos mucho con las partes del cuerpo, cómo somos cada uno, y en eso el cuerpo le damos un lugar muy importante, porque también dependiendo cómo ellos se encuentren en el cuerpo es como van a empezar a reflejarse* (Docente 5 Escuela 2). La mayor parte de las docentes resaltó este eje como fundamental en el abordaje del conocimiento y cuidado del cuerpo, entendiendo que niños y niñas están en plena construcción del mismo. Como plantea Calmels (2014) este cuerpo no es dado sino que se construye en la relación corporal con los adultos que rodean al niño, en el cual las docentes tienen fundamental relevancia.

Concluyendo lo hallado acerca del abordaje integral que realizan las docentes, la Docente 9 (Escuela 1) plantea:

Si nosotros pensamos en garantizar el derecho del niño, nosotros tenemos que garantizar el derecho del niño desde el todo, desde lo emocional, desde la salud, desde el cuidado, desde los contenidos que abordamos, desde la literatura, me parece que es integral.

Estrategias en el aula

En función de lo ofrecido en las entrevistas por las docentes, se distinguieron una amplia variedad de estrategias que son utilizadas en la sala. Estas fueron indagadas y organizadas en función de tres ejes: comunicación oral y uso de imágenes (para aquellas docentes que manifestaron implementar recursos visuales y espacios de intercambio); cuentos, juegos y canciones como estrategias y disparadores de contenidos vinculados a la sexualidad; y transversal, para aquellas que ubican a la ESI como un contenido empleado en todas las actividades, sin explicitar su aplicación específica.

En relación a la comunicación oral y uso de imágenes, se relevó que la mayoría de las docentes utilizan estos recursos, aunque en gran medida se lo combina con otras estrategias como cuentos, juegos y canciones. La comunicación aparece como instrumento ineludible de la ESI, dando herramientas para que los niños y niñas puedan expresar sus emociones y sentimientos, cuidar su propio cuerpo y el de los compañeros, conociendo la diversidad de familias, equiparando oportunidades, juegos y así reduciendo estereotipos de género (Cahn et al., 2020). Sobre esto, la Docente 8 (Escuela 2) proponía: *En la sala surgen, viste, preguntas así de interés demás, pero naturalmente surgen y se habla y se conversa más allá*, atendiendo a la posibilidad de responder si los niños o niñas traían alguna inquietud. En la otra institución, la Docente 3 (Escuela 1) planteó: *Cuando surge lo trabajamos y si no, cuando estamos con el tema del cuerpo a través de láminas*. En ambas instituciones, esta lógica de trabajo que basa la ESI en los intercambios orales que pudiesen surgir movilizaría una posición más pasiva por parte de los niños y niñas que, lejos de encontrarse en lo lúdico y didáctico ofrece la información cuando ésta es necesaria, recortándose a la solicitud (o no) por parte de los niños. Fernández (2002) aporta que desde el inicio hasta el final, todo aprendizaje pasa por el cuerpo, no solo como acto sino como placer, cuya resonancia es corporal y a través del cual se muestra el “cómo hacer”, en sus miradas, sus gestos, modulaciones, etc. Por ello, aprendizaje y placer deben estar unidos necesariamente para constituirse como tal, requiriendo la

participación activa del alumnado y movilizándolo en ellos una posición que Rogoff (1993) denominó como “aprendices del pensamiento”.

Por otro lado, se piensan los cuentos, juegos y canciones, modalidad de abordaje prioritario para la mayor parte de las docentes, que han transmitido promover el cuidado del cuerpo a partir de espacios lúdicos, priorizando el juego, la rima y la creatividad. Para las docentes entrevistadas, *El juego en el nivel inicial es un pilar fundamental que está dentro de la Ley 26.206 de Educación Nacional, bueno, el juego nos sirve tanto como contenido en sí o como un móvil* (Docente 1 Escuela 2). Como se plantea en este estudio, la ESI involucra las experiencias personales como enseñantes y sujetos sexuados. Esta postura fue evidenciada en varias de las entrevistadas, que expresaron en términos generales, lo que la Docente 3 (Escuela 2) resume:

Cuando yo venía al jardín era el taller de la mamá. Hay juegos que fueron siempre considerados así, pero nosotros tratamos de que acá ellos se puedan mover por la mesa que quieran, si en esta mesa hay ladrillos y allá están autos, [...] pueden elegir el juego que quieran jugar.

Mientras tanto, una docente de la otra institución plantea que *Sean algo más libres (los juegos) y que las mochilas que los adultos le cargamos a los niños no estén presentes* (Docente 7 Escuela 1). Reconociendo que las experiencias personales, la historia, los modos de crianza, la identidad y el género así como la orientación sexual, marcan e influyen en la manera de dirigirse a los estudiantes sobre la sexualidad, por ello, el desafío resulta en aprender a mirar con nuevos lentes (Cahn et al., 2020). En relación a esto, Morgade y Fainsod (2015), en su investigación tomada como antecedente, destacan que la enseñanza de la ESI no es en el sentido de adquisición de habilidades, sino que se haga presente una corporalidad a través de dramatizaciones, juegos y movimientos. Esto último coincidente con los resultados arrojados en el presente trabajo, que demuestran que se prioriza el juego, una posición activa de las infancias y la posibilidad de que entre en escena la libre elección, despojada de las mochilas que cargan los adultos.

Cinelli y Ungolini (2020), también antecedente de este estudio, mencionan los dispositivos de juego, literatura y canciones como parte de las estrategias utilizadas en el trabajo en la sala, evidenciándose una coincidencia con lo que arrojaron las entrevistas realizadas para la presente investigación. Estos dispositivos coincidentemente, son empleados bajo una premisa de superar los mandatos sociales respecto de lo que los niños y niñas deben hacer de acuerdo a su género desnaturalizando los estereotipos. Por su parte, Brugnara (2018) concluyó que la enseñanza está influenciada por sus aspectos subjetivos, ya que se deslizaría una ESI desprovista de deseo, placer y afectividad, y caracterizada de aspectos biológicos y genitales. Sin embargo, en esta investigación se recabó información que indicaría una ESI marcada por lo afectivo y lo emocional, que no hace profundo hincapié en la diferencia anatómica entre niñas y niños. Se observó que los juegos determinantes del género están casi desapareciendo, movilizando roles más diversos y juegos más libres.

A partir de lo recabado en las entrevistas, aparece repetidamente la noción de “transversal” para describir la aplicación de la ESI en el aula. La misma, se configura como un concepto difuso ya que su utilización en el vocablo cotidiano no siempre es adecuado a su significado. En este escrito la definición de transversalidad utilizada es aquella que expresa Belgich (2019) como una superación del predominio de la identidad. La transversalidad permite aceptar el reconocimiento sensible de la alteridad que surge dando un sentido de reconocimiento filosófico a los múltiples afectos y líneas de encuentros que permiten la mutación de las sensibilidades. Pensar la transversalidad como un conjunto combinado de elementos heterogéneos que componen una estrategia de educación, es pensar en términos superadores a lo que se puede lograr o alcanzar desde solo una perspectiva o espacio de clase. De este modo, la ESI se entiende como un espacio de aprendizaje continuo, porque la ley no establece que debe existir la materia “ESI”, sino que todas las intervenciones educativas pueden y deben trabajar la educación sexual (Cahn et al., 2020). Sobre este modo de abordaje la Docente 1 (Escuela 1) comentó *Hay que inculcarle a los chicos como es naturalmente, porque*

puede que en sus casas vengan con esta idea, de lo que es de nene y lo que es de nena identificando los saberes previos que los niños y niñas traen y aquellas nociones que se despliegan dentro del grupo familiar. Coincidiendo con esto, Acuña y Fargio (2020), en su estudio antecedente, concluyendo que a “ser varón” y a “ser mujer” se aprende, y ello dependerá de la sociedad y de cómo cada docente enseñe tales roles influyendo directamente en el aprendizaje de los sujetos. Luego la docente agrega: [...] *y nosotros acá le cortamos eso que ellos aprenden desde sus casas, pero lo hacemos de una manera, lo más natural posible* (Docente 1, Escuela 1). Apuntando a realizar intervenciones singularizadas y familiares para los niños y niñas, que no se configuren como disruptivas ni corten aquellos conocimientos que los niños construyeron. Como plantean Cahn et al. (2020) la integralidad de la ESI solo puede configurarse a través de un abordaje transversal, factor que implica tomar los contenidos curriculares pero también, que la organización institucional toda se comprometa y revise sus prácticas para poder modificarlas y educar de forma respetuosa e inclusiva.

La mayoría de las docentes hace mención a un abordaje transversal de la ESI, como un conjunto de contenidos que no se presentan solos sino que son trabajados en todo momento en todas las áreas ya que de esa forma se podría otorgar un grado de naturalidad a aquello de lo que se habla. Sin embargo, solo una de las docentes entrevistadas perteneciente a la escuela laica, que forma parte de las pocas que continúa su formación en ESI por interés personal, expresa que el espacio de ESI no debería ser solo transversal, ya que en el mismo se abordan contenidos que requieren de la atención e importancia de un espacio propio (Docente 9 Escuela 1). El concepto en sí requiere ser delimitado para así evitar que se desdibujen los límites del mismo, equiparando la transversalidad a un “no trabajo” de la ESI bajo la idea de que la misma está inscripta en todas las actividades y en todos los momentos de la vida. Si bien esto configura una característica real de la ESI, el objetivo es uno: andamiar a niñas y niños en sus procesos y búsqueda de su identidad, y para ello se requiere una especificidad puntual.

Acompañamientos y desafíos con respecto a la ESI

Como proponen Cahn et al. (2020), la construcción siempre es en red, por ello, se indagó en este estudio acerca del acompañamiento que las docentes recibían para el abordaje de la ESI, ya sea por parte de las familias como de otros profesionales. Como fue desarrollado en el marco teórico, previo a la sanción de la ley, los saberes sobre la sexualidad estaban rigurosamente vinculados a la Biología y la Medicina, y se demostraba habitual que sean tales profesionales quienes, en modalidad de taller o clases especiales, aborden la temática y respondan dudas.

Con la Ley ESI, se otorgó a las docentes la información y la responsabilidad de transmitir tal conocimiento, como portadoras de este saber, y en función de ello se podrían interpretar los resultados encontrados: una pequeña parte (5 de 17) de las docentes manifiesta buscar colaboración en profesionales externos, sobre todo la escuela confesional. La Docente 8 (Escuela 2) decía que *Fundamentalmente, bueno, obviamente que uno siempre se apoya en biografías, en psicólogos, también en la ayuda de pediatras, la Docente 4 (Escuela 2) agrega: hemos tenido charlas con doctores, hemos trabajado proyectos, pediatras han venido a trabajar*, reforzando, de algún modo, los resabios de una posición del saber puesto en profesionales ajenos a la institución.

Por otro lado, en la institución laica, la Docente 9 (Escuela 1) propone *Me parece que el docente, para hablar de ESI tiene que estar empapado, porque si vamos a hablar por hablar no, no, porque es importante*, remarcando la relevancia de capacitarse y mantenerse en una constante actualización, como lo estipula la Ley ESI. De este modo, la ESI jerarquiza la tarea del educador, plantean Cahn et al. (2020), que comprende que más allá de que la formación docente tenga niveles y áreas de especialización, la tarea educativa implica el desarrollo integral de las personas, y esto involucra necesariamente, el desarrollo de personas integralmente sexuadas.

En cuanto al acompañamiento por parte de las familias, más de la mitad de las docentes (11 de 17) hace referencia a que este se limita a reuniones

informativas a comienzos de año donde se comunican y explican los objetivos y temas que se abordan desde la ESI tal como expresa la Docente 9 (Escuela 1):

Desde el primer encuentro con las familias, es importante destacar como institucion que se va a dar la ESI, que es Ley Nacional, cuando dicen Educacion Sexual Integral la mayoria de los adultos que piensan sexualidad lo asocian con sexo. Nosotros como docentes tenemos la funcion de aclarar que no, que tiene que ver con el cuidado del propio cuerpo, con el respeto por el mismo y que no tiene que ver con la palabra sexo.

Se entiende a la familia como una organización grupal que estructura y modela rasgos y formas de cada uno de los sujetos, quien establece las primeras matrices de aprendizaje e instala la socialización (Quiroga, 2008). Por ello, el trabajo articulado con las familias es fundamental, ya que las determinaciones de género, sexualidad y/o de clase social, actúan de manera continua en las subjetividades, modelando en niños y niñas los modos de pensar y sentir la infancia (Belgich, 2002). Estos factores luego se abordan institucionalmente desde la ESI y, por lo tanto, resultaría provechoso pensarlos en conjunto.

Se halló que, en general, el acompañamiento familiar y de otros profesionales se hace presente en ambas instituciones, aunque no desde un lugar de prevención, sino como parte del accionar frente a una situación de conflicto o dificultad particular que acontece.

Sobre el acompañamiento familiar, la indagación puso de manifiesto que representa un desafío para las docentes entrevistadas. Si bien se detalló anteriormente como un soporte primordial de trabajo, también surge en el discurso como factor que presenta ciertos retos. Se halló que las docentes que, en la categoría anterior sobre acompañamiento no mencionaron a la familia como una instancia de apoyo, sí las reconocieron como instancia desafiante en el abordaje de la ESI. Sobre esta dificultad, la Docente 6 (Escuela 1) comentaba que la ESI se configura:

Como un tema muy difícil de tratar, porque nos da un poco de miedo de los padres, al principio me daba vergüenza tocar esos temas, abordo los nombres y nada más y el cuidado sobre todo, pero no darlo como un contenido.

La escuela existe para acompañar a las familias en la educación de sus hijos, plantean Cahn et al. (2020), agregando pluralidad y diversidad al discurso. Resulta relevante aclarar que la ESI promueve el respeto por el propio cuerpo y el del otro, y este es un factor primordial para transmitir a las familias. (Cahn et al., 2020)

Gran número de las docentes participantes no identifica dificultades institucionales, es decir, aquellas que se vinculan a la ideología, las limitaciones o problemáticas propias de la escuela. Tal dato puede vincularse a la conformidad de las docentes en la capacitación recibida, que entienden como abarcativa y completa. Sin embargo, dos docentes hacen mención a que se encuentran con este tipo de dificultades. En el caso de la escuela confesional, aparece la ideología institucional como un desafío propio, graficable en los dichos de la Docente 2 (Escuela 2): *Porque por ahí te preguntan 'tengo un amigo que tiene dos papás' o 'tengo un amigo que tiene dos mamás' y como escuela católica te cuesta.*

Como fue mencionado en el marco teórico, la ESI en las escuelas debe estar adecuada al ideario institucional (Art. 5 Ley 26.150). Debe garantizarse el acceso a este derecho, dado que en caso contrario se desembocaría en una vulneración para los estudiantes. De la misma manera, se indagó sobre la posible existencia de dificultades en relación a las herramientas de recursos y capacitación ofrecidas por el Ministerio provincial o la institución educativa. Dos docentes transmitieron observar dificultades en términos de recursos, dando lugar a una dicotomía dentro de sus discursos, ya que en interrogantes previos realizados durante la entrevista, transmitieron estar conformes con los encuentros de capacitación y los recursos ofrecidos. Esto puede entenderse a partir de la consonancia con la categoría de tratamiento institucional, cuya totalidad de las docentes había transmitido que los espacios de debate y

consulta en la escuela significaban para ellas una gran fuente de reflexión y formación con alto valor educativo. Así mismo, como se desarrolló en el eje formación, las actualizaciones y encuentros docentes de carácter institucional, no aparecerían como recursos que presenten un desafío, más bien, se observa una gran aprobación por parte de las docentes a los contenidos, recursos y actualizaciones ofrecidas.

Por último, los desafíos personales se configuran como la categoría más recurrente e incluye ideario personales, creencias, dificultades a la hora de aplicar lo propuesto o de responder a las preguntas a niños y niñas. Respecto a esto, varias de las docentes transmitieron la dificultad que les presentaba este nuevo saber, tal es el caso de la Docente 5 (Escuela 1) que refiere que: *Fue difícil para nosotros también abrimos a todas estas... no modalidades, no sé cómo decirte, pero de todo esto, de las familias, las personas, esta nueva perspectiva.* Esto coincide con lo planteado por Chambers (2014), investigación tomada antecedente, en la que plasma que se presentan muchos obstáculos a los que los docentes enfrentan, como por ejemplo compañeros insolidarios, las dinámicas del aula, las instituciones y prejuicios que hay muchos docentes a los que no les importaba la ley o que no sabían de la misma.

Ahora bien, se halló que no todas las docentes están dispuestas a incluir tales contenidos, como es el caso de la Docente 4 (Escuela 2): *Nacemos varones y mujeres pero después, no sé si estoy tan abierta, y tampoco sé si estoy tan cerrada, digamos, a eso, lo que pasa que como no me interpela en la edad, digamos.* Se podría decir que la incorporación de la ESI implica un cambio en la subjetividad, que aparecería de forma más expuesta en las nuevas generaciones. Esto es observable en las docentes con menos de diez años de antigüedad y que, por ende, se desarrollaron atravesadas por las transformaciones sociales feministas incorporando y naturalizando algunas nociones que antes no estaban tan en auge. Se vuelve primordial poner de manifiesto estas dificultades ya que, como se ha desarrollado, la enseñanza de la ESI involucra fundamentalmente las creencias y los valores personales y su transformación. Como plantea Belgich (2002), el abordaje de la ESI no es una mera capacitación, sino que implica un trabajo interno de sensibilización y de-

construcción lenta de la educación que se transmite, como un repensar la propia sexualidad.

CONCLUSIONES

A modo de construir un cierre provisorio del presente estudio, en el siguiente apartado se hace descripción de los resultados hallados en diálogo con los objetivos propuestos, su aporte al campo psicopedagógico sobre el tratamiento de la ESI y las nuevas preguntas que se abren paso como derivaciones de esta investigación.

Como bien se ha desarrollado en el apartado metodológico, el objetivo de la presente investigación apuntaba a indagar las concepciones acerca de la ESI y su abordaje. Puntualizando en el eje de ESI “Conocimiento y cuidado del cuerpo” en docentes de Nivel Inicial pertenecientes a dos escuelas, una de ellas de carácter confesional y, la otra, laica.

Uno de los objetivos específicos de esta investigación consistió en indagar acerca de la aplicación del programa de ESI en una institución confesional y otra laica. Los resultados obtenidos ponen en evidencia que en ambas instituciones existe un interés marcado por abordar la ESI. En ambas se respetan las pautas establecidas en los documentos ministeriales de nación y provincia. Sin embargo, el encuadre de cada proyecto presenta diferencias en función de la ideología institucional. En el caso de la institución confesional, se parte de las propuestas de la Junta Arquidiocesana (JAEC) que adecúa el Programa Nacional de ESI. La JAEC como institución confesional, adquiere jerarquía ministerial para las instituciones dependientes del arzobispado.

Teniendo en cuenta las particularidades de cada proyecto institucional sobre ESI, la aplicación del mismo en las aulas adquiere también características singulares. No solo en función de la ideología institucional, sino también en relación a las modalidades de enseñanza e ideologías docentes, que podrían coincidir o no con la institución en la que desempeñan su tarea. Se halló que las creencias, ideologías y modalidades teñirían la enseñanza de la ESI. Esta afirmación es consonante a lo planteado por Cahn et al. (2020), que consideran que las experiencias personales de las docentes, la historia, la crianza recibida, entre muchos otros factores, marcan la forma en la que se dirigen a los estudiantes. Fernández (2002), propone que la modalidad de

enseñanza de cada docente está en íntima relación con la modalidad de aprendizaje, por ello, a la hora de transmitir ESI y cuidado del cuerpo requiere una apropiación y un atravesamiento corporal, y una posición siempre permeable al cambio, re-acomodando sus estructuras en función de las problemáticas actuales.

Las estrategias pedagógicas pensadas para el trabajo en el aula, suelen ser similares. En ambas instituciones se valoran el juego y las instancias de intercambio entre docentes y alumnos/as para trabajar la ESI. La transversalidad como modo de abordaje se reitera en todas las entrevistadas. Fundamentalmente, se aplica la ESI desde una lógica transversal, pensando en términos superadores a lo que se podría alcanzar desde una sola perspectiva. Esta correspondencia podría explicarse a causa de que los trayectos de formación profesional, realizados por todas las docentes en el mismo instituto de formación, el cual corresponde a una institución terciaria religiosa.

Los conceptos que se buscaban indagar específicamente en las entrevistas docentes fueron los de sexualidad y cuerpo. En todas las entrevistas realizadas surgieron dificultades para conceptualizar desde su quehacer diario tales nociones. Por ello, las concepciones desarrolladas en este estudio fueron interpretadas a partir del análisis integral de cada una de las entrevistas, extrayendo de cada discurso aquello que no alcanzaban a poner en palabras. Estas dificultades fueron planteadas por ellas, en algunos casos, como temor a ser evaluadas, a equivocarse, o inseguridad por hablar de esta temática.

Entre sus dichos, algunas docentes expresaron no abordar la sexualidad en el Nivel Inicial dado que consideran es una temática que no aparecería en este nivel educativo. Sin embargo, hacen mención a casos excepcionales en los que la sexualidad se expresaría de forma muy evidente en el cuerpo de los niños, a través de su exploración y en la manipulación de objetos. Remiten entonces, a una noción de sexualidad que estaría ligada a lo genital y/o al sexo.

Ahora bien, en la interpretación integral que se ha realizado de estos dichos, se pudo constatar que las actividades propuestas, las intervenciones realizadas y el acompañamiento que efectúan las docentes, remiten a una lógica de la sexualidad que va más allá de lo genital, que comprende lo emocional, las elecciones personales y el vínculo con los otros, entre otros factores.

En términos del cuerpo, se constató que no todas las docentes logran comprender al cuerpo como una estructura que exista más allá de lo biológico. En general, focalizan en el cuidado y protección del propio cuerpo durante los encuentros con los otros, ya sea en el baño, cuidando la privacidad, no golpeando al compañero, etc. En algunos casos, las docentes proponen al dibujo como insignia y muestra del cuerpo. Esto, como se mencionó anteriormente, pudo deducirse a partir del análisis integral realizado, ya que no lo han podido transmitir puntualmente.

Las diferencias halladas entre las características de ambas instituciones están vinculadas fundamentalmente a los recursos seleccionados para abordar la ESI. Aparecen de igual forma en el uso de baños, donde se diferencia entre baños de nenas y baños de nenes, distinguiendo en términos biológicos y de sexo estos espacios. Si bien no fue objeto de indagación el análisis de los espacios institucionales, esta apreciación de las docentes entrevistadas fue explícita. Se entiende que esta distinción nene-nena deja una huella de sentido respecto a las diferencias sexuales, más allá del contenido que luego se aborde en el aula o que se describa en el proyecto institucional de ESI. De este modo, a partir de la clasificación de este espacio que solo aparece en la institución de carácter confesional, se puede interpretar que aún se sostienen las diferencias en función del sexo, vinculado a las características del cuerpo biológico y genital entre cada una de ellos.

En lo que respecta al abordaje de los contenidos, la escuela confesional trabaja con propuestas planificadas con carácter dirigido. Es decir, ofrecen a niños y niñas actividades en consignas claras que deben realizar ineludiblemente. La ESI aparecería sobre todo a partir de la curiosidad y los

interrogantes que los niños realizan, surgiendo en los espacios de juego espontáneo y compartido. En ocasiones se trabaja con imágenes para conocer las partes del cuerpo, entre otros contenidos de la ESI, acompañando con intercambios comunicativos.

Desde otro lugar, la escuela laica construye en el aula espacios lúdicos que se modifican en función de la temática planteada en el proyecto. La ESI en esta institución atraviesa todos los espacios lúdicos, que pueden ser elegidos por los niños en función de sus deseos y/o necesidades. No existe en este caso, una propuesta obligatoria, sino que cada uno de ellos tiene la posibilidad de decidir en qué espacio jugar. Esto ubica a la docente en una posición activa, dado que debe prestar especial atención a las acciones que cada niño o niña realiza, logrando intervenir de manera adecuada, sin interferir. Por esto, en esta última institución la ESI surge en todos los espacios, a partir de los mismos niños y niñas que preguntan, construyen hipótesis, aprenden a partir del mismo juego, también de manera activa.

En ambas instituciones las concepciones de cuerpo y sexualidad son similares. Sin embargo, la aplicación es diferente en cada una de ellas. Esta variedad en la aplicación de la ESI es válida, ya que como se ha mencionado, la institución confesional sostiene su abordaje en el Art. 5 de la Ley ESI, que promueve y garantiza la enseñanza de esta temática en vinculación a la ideología propia de cada institución. Por ello, cada modo de enseñanza es valorado e interpretado desde los fundamentos que sostienen a cada institución. Esto deja entrever que, si bien existen diferencias en el abordaje, transmisión y planificación de la ESI, las mismas enriquecen la educación sexual, y aportan a la idea integral que se propone, ya que cada institución tiene propuestas e ideologías diferentes y desde ellas organizan su enseñanza. Estas particularidades no ubican a una institución sobre la otra, ni evalúan la calidad educativa de cada una de ellas, sino que deja en evidencia que las diferencias existen y son necesarias para construir aprendizaje.

La Psicopedagogía como tal, trabaja con y desde las instancias de aprendizaje que atraviesan a un sujeto a lo largo de toda su vida, considerando

cómo varían evolutivamente y reconociendo las alteraciones que podrían suceder (Müller, 2001). Dentro del Nivel Inicial, la ESI se configura como un contenido de aprendizaje, pero también como un saber del cuerpo, que no inicia en esta etapa de la vida sino años antes. Ya en la familia, el cuerpo de cada niño o niña comienza a estructurarse, no solo su esquema corporal sino sobre todo en términos simbólicos, su imagen corporal (Dolto, 1994). La familia es el primer agrupamiento de cada sujeto, en el que se gesta la subjetividad, la personalidad individual, se da lugar al pensamiento y a las formas de simbolización. (Quiroga, 2008)

Desde el campo psicopedagógico, el análisis e interpretación de los datos del presente estudio, cobra relevancia dado que se inscribe como un contenido de aprendizaje. Tal aprendizaje remite, no solo a un contenido curricular, sino a un saber propio de la construcción del cuerpo de cada sujeto. En el Nivel Inicial, las instancias de aprendizaje están diariamente atravesadas por el juego, una de las formas que los niños tienen de relacionarse con el mundo. Según Scheines (1981) en este momento de la vida el juego es una actividad espontánea que les permite ir desarrollando su capacidad de percibir y de conocer la realidad que los rodea. En función de ello, la construcción y el reconocimiento del propio cuerpo se darán de la mano del juego como actividad creativa y creadora, movilizándolo no sólo el despliegue corporal en el espacio, sino también el desarrollo de la subjetividad. El juego, en palabras del Ministerio de Educación de la Nación (2010) se vuelve orientador de la acción educativa, promoviendo la interacción entre lo individual y lo social, lo subjetivo y lo objetivado.

Todo saber para ser elaborado como tal requiere ser corporizado (Fernández, 2002). El saber construido sobre el “Conocimiento y cuidado del cuerpo” debe entonces, pasar necesariamente por el cuerpo. Se propuso, en este estudio, pensar en términos de “saber del cuerpo”, atribuyéndole a la construcción corporal la cualidad de contenido escolar, y hallando puntos de encuentro con la elaboración simbólica del cuerpo.

Esta construcción implicará una posición docente particular, que acompañe a las infancias en la construcción de saberes acerca del cuerpo, de la mano con la historia personal y el devenir propio de su sexualidad. Por ello, la capacitación y actualización docente ocupa un lugar fundamental, ya que ofrece nuevas formas de entender la realidad mientras que abre puertas a la resignificación de la sexualidad y al modo en que la ESI las convoca. Como plantea Belgich (2002), enseñar la ESI no es una tarea sencilla, dado que implica necesariamente un proceso personal de encuentro con la sexualidad propia, con la infancia y adolescencia, más allá del contenido académico a transmitir. Sin embargo, este anudamiento requiere de la construcción de nuevos espacios, en los que las docentes se encuentren con sus autorías, movilizándolo pasión por producir lo mismo para con sus alumnos. (Fernández, 2007)

La hipótesis inicial de este estudio y en relación a los antecedentes tomados, sostenía que podrían llegar a existir marcadas diferencias entre una institución y la otra, entendiendo que la ideología institucional se configuraba como una característica ineludible que marcaba la gestión pero sobre todo el modo de enseñanza empleado.

Se ha hallado que, incluso considerando las diferencias en ideología institucional, son las construcciones ideológicas personales las que tiñen los diferentes modos de enseñanza, independientemente del tipo de instituciones donde se lleve adelante la labor docente.

Las ideologías varían más allá del ideario institucional, si bien se fundamentan en él, se han podido encontrar docentes con perspectivas laicas de la ESI dentro de la institución confesional, y lógicas religiosas en la institución laica. Ello no significa que se enseñe a niños y niñas desde esa lógica, más bien, configuran las creencias personales desde la que las docentes comprenden la ESI, y que evidentemente dejan una huella en sus modos de enseñanza, pero no tiñen de forma completa la transmisión de la misma.

Por esto, podría pensarse que es necesario que la formación en ESI exceda los contenidos del currículum a enseñar. Focalizando en la reflexión de aprendizajes docentes sobre la misma, implicando su propia sexualidad, la enseñanza que han recibido sobre ESI, las ideologías sostenidas, los miedos y tabúes.

Los encuentros de Escuela Abierta, son un ejemplo de formación situada y continua para promover en las docentes una resignificación de la ESI luego de finalizada su formación. Teniendo esto en consideración, se abre una pregunta que podría ser profundizada en futuras investigaciones: ¿Son suficientes los encuentros de Escuela Abierta y las diferentes propuestas institucionales para movilizar tales resignificaciones?

En la realización del presente estudio se han encontrado diversas limitaciones. En principio, se ha considerado que observar la ESI en funcionamiento dentro del espacio áulico habría permitido completar los dichos docentes, así como alcanzar nuevas interpretaciones contrastando el discurso verbal y lo concretamente realizado con niños y niñas en el aula. Del mismo modo, se ha considerado que la mirada de otros actores institucionales le ofrecería a este estudio un valor agregado, como podrían ser docentes de educación física o de música, ya que en tales espacios también entra en juego la corporalidad, el deseo y la sexualidad. Pero las limitaciones de acceso a las instituciones y, sobre todo, el observar a niños y niñas desde la temática de ESI, hizo dificultoso dicha concreción por lo que fue dejado para otra instancia.

A partir de esto, para continuar reflexionando sobre la temática desde las diversas aristas intervinientes, cabe destacar que esta investigación focalizó en las perspectivas docentes. Sin embargo, poder realizar un estudio a modo de análisis institucional permitiría estudiar desde un enfoque más amplio esta problemática. Observando en profundidad las necesidades de los alumnos de acuerdo a la ubicación geográfica de la escuela y las familias, el nivel socioeconómico de las mismas, los recursos con los que se cuenta, entre otros factores.

Anteriormente se ha planteado el interrogante respecto de, si las jornadas de Escuela Abierta resultarían suficientes para la transformación subjetiva de la sexualidad de las docentes y su historia. Partiendo de ello, futuros estudios podrían enfocarse en el análisis de estas jornadas, el modo de planificación e idoneidad de las mismas y el impacto que generan en docentes y escuelas que reciben su capacitación.

La escuela es la primera institución por fuera de la familia, abre paso al encuentro de niños y niñas con otros, con quienes lograrán identificarse más allá de sus figuras parentales. La escuela propone la adquisición sistemática de conocimientos y normas, confrontando con las exigencias y expectativas del entorno (Pizzo, 2002). Por su parte, Clerici y Krauth (2004) proponen que resulta fundamental entender a la escuela como institución que deja huella en la subjetividad de los sujetos, y por ello, debe reconfigurarse con las demandas actuales. Movilizando en los referentes educativos, es decir, a los docentes a la transformación y deconstrucción de sus nociones a partir de estos nuevos requerimientos. Como plantean Cahn et al. (2020), no existe la posibilidad de no educar sexualmente, se educa con lo que se hace, lo que se dice pero también con lo que se calla.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social: los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde.
- Acuña B. y Fargio M. E. (2020). *Perspectiva de género en el primer ciclo del nivel primario: un estudio comparativo entre una escuela laica y otra confesional* [Tesina de grado para la Licenciatura en Psicopedagogía]. Universidad del Gran Rosario. Rosario, Santa Fe.
- Ander Egg, E (1993). *Técnicas de investigación social*. Lumen.
- Ander Egg, E. (2003). *Métodos y técnicas de investigación social: técnica para recogida de datos e información*. Lumen
- Atrio, N., Galaz, M. A., & Gatti A. (1997). *Espacios psicopedagógicos*. Psicoteca.
- Belgich, H. (2002). *Los afectos y la sexualidad en la escuela. Hacia una diversidad del sentir*. Homosapiens.
- Belgich, H. (2019) La disposición a oír (o acerca de la transversalidad en la escuela) *Educación, Política y Sociedad*, 4(2), pp. 31-53. https://docs.wixstatic.com/ugd/e5dccd_49fcf166907343748a654e0c1cc84e2e.pdf
- Bertolino, E., Evangelisti, M. & Perelli, L. (2007). Una demanda ética impostergable. *El Monitor*, 11 (5), pp. 35-37.
- Bleichmar, S. (2001). Empujar la barrera de lo posible. Entrevistada por Castro, M. y Carozzi, M. *El Monitor*, 2 (3), pp. 22-27.
- Brugnara, L. (2018). *Estrategias de Enseñanza que utilizan las docentes para abordar la Educación Sexual Integral desde una perspectiva Psicopedagógica*. [Tesina de Grado para la Licenciatura en Psicopedagogía]. Universidad del Gran Rosario. Rosario, Santa Fe.
- Butelman, I. (1998). *Pensando las instituciones*. Paidós.

- Cahn, L., Lucas, M., Cortelletti, F., & Valeriano, C. (2020). *Educación Sexual Integral: guía básica para trabajar en la escuela y en la familia*. Siglo XXI.
- Calmels, D. (2007). *Juegos de Crianza. El juego corporal en los primeros años de vida*. Biblos.
- Calmels, D. (2014). *Infancias del cuerpo*. Puerto Creativo.
- Calmels, D. (2015). El Juego Corporal. En Alvarado M. (Comp.) *#JugarenPsicomotricidad: Estudios, Análisis, Reflexión y Práctica* (pp. 49-63). Revista de Psicomotricidad.
- Castells, M. (2000). *La era de la información*. Siglo XXI-
- Chambers, A. (2014). *Implementando la Educación Sexual Integral en el Conurbano: Interpretaciones, Prácticas, y Dificultades de los Docentes de la ESI en la Escuela Secundaria*. Independent Study Project (ISP) Collection 2003. https://digitalcollections.sit.edu/isp_collection/2003
- Cinelli Ramirez, S & Ugollini, L. (2020). *Pensando las prácticas de enseñanza de nivel inicial en clave ESI*. [Tesina de Grado para la Licenciatura en Psicopedagogía]. Universidad del Gran Rosario. Rosario, Santa Fe
- Clerici, G y Krauth, K. (2004). *Socialización y sociedad: la influencia de la tv*. Ficha Dto. Publicaciones. Facultad de Psicología. UBA. Buenos Aires, Argentina. <https://www.aacademica.org/000-029/366>
- Congregación para la Educación Católica (2019) *Varón y Mujer los Creó: para una vía de diálogo sobre la cuestión del gender en la educación*. https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20190202_maschio-e-femmina_sp.pdf
- Delval, J. (1996). *El desarrollo humano*. Siglo XXI
- Doltó, F. (1994). *La imagen inconsciente del cuerpo*. Paidós
- Donini, A. (2005). *Sexualidad y familia. Crisis y desafíos frente al siglo XXI*. Novedades Educativas.
- Faur, E. (2007). La educación en sexualidad. *El Monitor*, 8 (11), pp. 26-29.

- Faur, E. (2019). La Catedral, el Palacio, las aulas y la calle. Disputas en torno a la Educación Sexual Integral. *Filo: Debate*. 25 (1), 227-234. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/mora/article/view/8534/7437>
- Fernández, A. (2007). *Los idiomas del aprendiente*. Nueva visión
- Fernández, A. (2002). *La inteligencia atrapada*. Nueva visión
- Filidoro, N. (2009). *Psicopedagogía, conceptos y problemas. La especificidad de la intervención clínica*. Biblios
- Foucault, M. (1977). *Historia de la sexualidad 1: La voluntad de saber*. Siglo Veintiuno Editores.
- Francisco I (2016). *Exhortación apostólica postsinodal "Amoris laetitia" sobre el amor en la familia*. https://www.vatican.va/content/francesco/es/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20160319_amoris-laetitia.html
- Freud, S. (1905). *Tres ensayos de teoría sexual. Obras completas: volumen 9*. Siglo XXI..
- García, R. (1986). Conceptos básicos para el estudio de sistemas complejos. En Leff, E. (Comp). *Los problemas del conocimiento y la perspectiva ambiental del desarrollo* (pp.341-407). Siglo XXI.
- Gertzman, E. (2018). *La implementación de la Ley de Educación Sexual Integral (ley 26.150): una comparación entre escuelas secundarias públicas y escuelas secundarias privadas católicas en CABA*. Independent Study Project (ISP) Collection 2893. https://digitalcollections.sit.edu/isp_collection/2893
- 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 Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología UBA. Buenos Aires, Argentina

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, M. (2008). *Metodología de la Investigación*. Mc. Graw-Hill Interamericana.
- Hernández, A. y Reybet, C. (2007). La/s sexualidad/es ¿Tema de quién? *El Monitor*, 8 (11), pp. 30-37.
- Honorable Congreso de la Nación Argentina. (2006, 14 de Diciembre). Ley N° 26.206 de Educación Nacional. Boletín Nacional. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Kornblit, A. L., Sustas, S. y Adaszko, D. (2013). Concepciones sobre sexualidad y género en docentes de escuelas públicas argentinas. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 24 (47), pp. 47-78. <http://www.scielo.org.ar/pdf/cdyt/n47/n47a02.pdf>
- Larralde, G. (2019). *Diversidad y género en la escuela: 150 libros y recursos tic para abordar la educación sexual integral*. Paidós.
- Le Bretón D. (2002). *Antropología del Cuerpo y Modernidad*. Nueva Visión.
- Lenta, M. E., Lapadula, M., Storto, A., & Delmonte, N. (2020). La ESI en la formación docente: demandas y necesidades en el contexto actual. En M. E. Lenta & R. Bertaccini (Comp.) *La psicología desde los bordes. I Jornada del profesorado de Psicología*. (pp.159-170). IES Alicia Moreau de Justo.
- Ley N° 25.673. Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable (2003) Publicada en el Boletín Oficial, 26 de Mayo de 2003. Argentina.
- Ley N°26.061. Protección Integral de Derechos de niños, niñas y adolescentes (2005). Publicada en el Boletín Oficial, 26 de Octubre de 2005. Argentina.
- Ley N°26.206. Ley de Educación Nacional. (2006). Publicada en el Boletín Oficial, 28 de Diciembre de 2006. Argentina.

- Ley N°26.618. Ley de Matrimonio Civil. (2010). Publicada en el Boletín Oficial, 15 de Julio de 2010. Argentina.
- Ley N°26.743. Ley de Identidad de Género. Publicada en el Boletín Oficial, 9 de Mayo de 2012, Argentina.
- López, F. (1998). Psicoanálisis y Psicología Evolutiva. En Marchesi, A., Carretero, M. y Palacios, J. (Comp.) *Psicología Evolutiva Tomo 1. Teorías y métodos*. (pp.55-78). Alianza.
- Marchesi, Á., Palacios, J., & Carretero, M. (2007). *Desarrollo psicológico y educación*. Alianza.
- Marina, M. (2010). *Educación Sexual Integral para la educación Inicial: contenidos y propuestas para las salas*. Ministerio de Educación de la Nación de la Nación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002083.pdf>
- Marradi, A., Archenti, N. & Piovani J. I. (2007) *Metodología de las Ciencias Sociales*. Emecé.
- Ministerio de Educación (2021). *Jornada Nacional Educar en Igualdad prevención y erradicación de la violencia de género orientaciones para las instituciones educativas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Ministerio de Educación de la Nación (2019). *Programa de ESI se Habla*. <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/wp-content/uploads/3.-2019-Programa-de-ESI-se-habla.pdf>
- Ministerio de Educación de la Nación (2022) *Referentes Escolares de la ESI Educación Inicial*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Morgade, G. (2016). *Educación Sexual Integral con perspectiva de género: la lupa de la ESI en el aula*. Homo Sapiens.
- Morgade, G. y Fainsod, P. (2015). Convergencias y divergencias de sentido en los talleres de Educación Sexual Integral de la formación docente. *Revista del IICE*, 38, pp.39-62. <https://doi.org/10.34096/riice.n38.3460>

- Morgade, G., Baez, J., Zattara, S. & Díaz Villa, G. (2011). Presentación. En Morgade, G. (Comp.) *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa*, (pp. 9-22). La Crujía.
- Müller, M. (2001). *La Psicopedagogía y los psicopedagogos. Aprender para ser. Principios de Psicopedagogía Clínica*. Bonum.
- ONU: Asamblea General, Convención sobre los Derechos del Niño, 20 Noviembre 1989, United Nations, Treaty Series, 1577, p.3. <https://www.refworld.org/es/docid/50ac92492.html>
- ONU: Comité para la Eliminación de la Discriminación Contra la Mujer (CEDAW), Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer: Respuestas a la lista de cuestiones y preguntas relativas al examen del informe inicial y los informes periódicos segundo y tercero combinados: Pakistán, 1 Marzo 2007. <https://www.refworld.org/es/docid/4ef994922.htm> |
- Organización de los Estados Americanos (OEA), Convención Americana sobre Derechos Humanos "Pacto de San José de Costa Rica", 22 Noviembre 1969. <https://www.refworld.org/es/docid/57f767ff14.html>
- Organización Mundial de la Salud (2008). *La salud sexual y su relación con la salud reproductiva: un enfoque operativo*. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/274656/9789243512884-spa.pdf>
- Paín, S. (1985). *Estructuras inconscientes del pensamiento. La función de la Ignorancia*. Nueva Visión.
- Piaget, J. (1936). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Crítica.
- Piaget, J. (1945). *La formación del símbolo en el niño*. Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. (1970). *Sabiduría e ilusiones de la filosofía*. Península
- Pizzo, M. E. (2002). *El desarrollo de los niños en edad escolar*. Manuscrito no publicado. Facultad de Psicología. UBA. Buenos Aires, Argentina.

https://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/obligatorias/053_ninez1/material/descargas/el_desarrollo_de_los_ninos_en_edad_escolar.pdf

Quiroga, A. (2008). *El grupo como sostén y determinante del psiquismo. Crisis, procesos sociales, sujeto y grupo*. Cinco.

Quiroga, A. (2008). *Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*. Cinco.

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

Redacción (4 de Octubre de 2021). Ley ESI: se cumplen 15 años de la sanción. *Página 12*. <https://www.pagina12.com.ar/372435-ley-esi-se-cumplen-15-anos-de-la-sancion>

Resolución 340/18 de 2018 [Consejo Federal de Educación] por la cual se aprueban los cinco ejes conceptuales de la ESI y los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para la Educación Sexual Integral en el Nivel Inicial. 22 de mayo de 2018.

Resolución 419/22 de 2022 [Consejo Federal de Educación] por la cual se ratifica el compromiso de las máximas autoridades educativas de la República Argentina para el abordaje de la Educación Sexual Integral. 30 de Marzo de 2022.

Resolución 45/08 de 2008 [Consejo Federal de Educación] por la cual se establecen los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. 29 de Mayo de 2008.

Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Paidós.

Ruiz de Velasco Gálvez, Á. (2006). Del placer motórico al placer visual. *Aula de Infantil*. 32, pp. 8-11. <http://hdl.handle.net/11162/22344>

- Ruiz de Velazco Gálvez, Á., Abad J., & Graó B., (2011). *El juego simbólico. Arte terapia: papeles de arteterapia y educación artística por la inclusión social*. Graó.
- Sabino, C (1996). *El Proceso de la Investigación*. Lumen-Humánitas.
- Scheines, G. (1981). *Juguetes y jugadores*. Belgrano.
- Schlemenson, S. (1996). *El aprendizaje: un encuentro de sentidos*. Kapelusz.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Ulloa, F. (1969). Psicología de las instituciones: Una aproximación psicoanalítica. *Revista de Psicoanálisis.*, 26 (1), pp. 5-37.
- Winnicot, D. (1993). *El hogar nuestro punto de partida. Ensayos de un psicoanalista*. Paidos.

ANEXO

A.- PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO DE PARTICIPACIÓN

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada “Conocimiento y Cuidado del cuerpo: Concepciones y abordaje de la Educación Sexual Integral en el Nivel Inicial de una escuela laica y otra confesional”, cuyas responsables son Cianfagna, Lara (DNI 40.969.869) y Aguirre, Julia (DNI 41.515.525).

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

El objetivo principal de esta investigación es analizar las concepciones docentes sobre la ESI y el abordaje del eje “Conocimiento y cuidado del cuerpo” que realizan las docentes de Nivel Inicial de una institución laica y una religiosa de una ciudad al sur de la provincia de Santa Fe”

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán entrevistas presenciales o virtuales cuyo contenido será registrado con una grabadora de sonido y anotaciones, acompañado con el posterior análisis de las mismas.

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.

Firma, aclaración y DNI.....

Lugar y fecha:

B.- PROTOCOLO DE PREGUNTAS REALIZADAS DURANTE LAS ENTREVISTAS

Presentación: Somos Lara Cianfagna y Julia Aguirre, dos estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad del Gran Rosario, y nos encontramos aquí para realizarle una entrevista con el objetivo de su participación en nuestra tesina acerca de las prácticas de enseñanza en relación a la ESI y el cuidado del cuerpo en el Nivel Inicial. Es importante para nosotras comentarle que esta entrevista no tiene el fin de ser una evaluación ni mucho menos, lo que buscamos es hacer un relevamiento de datos para poder conocer más de cómo se implementa la ley y como ciertos aspectos de la misma llegan a usted, que es quien está al frente del aula. Siéntase libres de expresar y relatar todo lo que le parezca.

Historia Personal: Para comenzar nos gustaría que nos cuentes acerca de tu formación, ¿Dónde se formaste y hace cuánto es docente?

Formación en ESI - Conocimientos acerca del Marco Legal y lineamientos de la ESI: Ahora que ya nos presentamos, nos interesaría saber si cuando cursaba su carrera de formación docente, ¿Tuvo algún tipo de formación en ESI?

- ¿Conoce la Ley N° 26.150? ¿Cómo llegó a ella? (Voluntad personal, directivos, sindicatos, movimientos feministas, medios de comunicación, etc.)
- ¿Considera que es una temática que debería abordarse en la escuela? ¿Cómo y por qué?
- Dentro de la Ley, existen determinados lineamientos entre ellos se encuentra el de “Conocimiento y cuidado del cuerpo” ¿Qué aspectos cree que comprende? ¿Con qué contenidos del nivel inicial lo relaciona?
- ¿Pudo concretar su implementación en el aula? ¿A partir de qué estrategias/actividades? ¿De forma transversal o la ESI como un área específica?

- ¿Qué aspectos considera que comprende la sexualidad? ¿Cómo piensa que se pone en juego en el nivel inicial?
- Respecto al cuerpo ¿Qué aspectos considera que comprende dentro del nivel inicial? ¿Considera que se pone en juego dentro del aula? ¿De qué manera/a través de qué actividades?
- ¿Cómo se piensa al cuerpo desde el nivel inicial?
- ¿Qué fuentes utiliza para planificar la ESI?

La ESI en la sala:

- En el día a día.. ¿A qué juegan los niños?
- ¿Propicia escenas de juego en la sala que tengan que ver con la ESI? ¿Cuáles? ¿Con qué finalidad? ¿Con qué tipo de actividades y recursos?
- ¿Implementa determinados cuentos o canciones para trabajar estas temáticas? ¿Podría ejemplificarnos?
- ¿Cómo se abordan problemáticas vinculadas al cuidado del cuerpo, como violencia intrafamiliar, bullying, etc.?
- ¿Traen los niños inquietudes sobre el cuidado del cuerpo dentro del aula? ¿Cómo aborda estas situaciones? ¿Individual o grupalmente? Si deseas, podría comentar alguna experiencia y cómo se sintió en ese momento.
- A lo largo de su experiencia ¿Tuvo alguna dificultad a la hora de poner en juego lo que la ESI propone?

Posicionamiento institucional:

- Para ir concluyendo ¿A nivel institucional se han organizado espacios de reflexión y debate acerca de la ESI?
- ¿Considera que la institución le da importancia a la ESI?
- ¿Hay algo sobre esta temática que no le hayamos preguntado y quiera compartir con nosotras?

Muchas gracias por su tiempo y predisposición.

C.-TABLA 2. MATRIZ DE DATOS DE ENTREVISTAS*

	ANTIGÜEDAD DOCENTE		FORMACION EN ES				CONOCIMIENTO DE LA LEY			ABORDAJE DE LOS CONTENIDOS DE LA LEY		TRATAMIENTO INSTITUCIONAL			CONTENIDOS TRABAJADOS			ESTRATEGIAS UTILIZADA EN LA SALA				ACOMPANAMIENTO		DESAFIOS			
	+ 10 AÑOS	- 10 AÑOS	DE GRADO	DE POSGRADO	INSTITUCIONAL	INTERES PERSONAL	PREVIO DEBATE	DURANTE DEBATE	POST SANCIÓN	ANTES DE LA LEY	DESPUES DE LA LEY	DOCUMENTOS MINISTERIALES	OTRAS INSTITUCIONES	ESPACIOS DE CONSULTA Y DEBATE	DISTINCION BIOLOGICA DE SEXOS	NOCIONES DE CORPORALIDAD	ASPECTOS PSICOAFECTIVOS	COMUNICACION ORAL Y USO DE IMAGENES	CUENTOS, JUEGOS Y CANCIONES	TRANSVERSAL	FAMILIAR	OTROS PROFESIONALES	INSTITUCIONALES	CONTEXTUALES/FAMILIARES	PERSONALES	RECURSOS Y CAPACITACION	
D1 E1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
D2 E1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
D3 E1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
D4 E1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
D5 E1	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
D6 E1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
D7 E1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
D8 E1	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
D9 E1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
D1 E2	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
D2 E2	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
D3 E2	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
D4 E2	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
D5 E2	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
D6 E2	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
D7 E2	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
D8 E2	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
TOTAL	4	13	4	4	15	7	1	2	17	15	11	6	17	12	17	15	10	15	15	11	5	2	6	7	2	2	

***CÓDIGO DE TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS REALIZADAS**

Se han entrevistado un total de 17 docentes. 8 correspondientes a la institución de gestión religiosa, y 9 correspondientes a la institución de gestión laica. En tales situaciones, la cantidad de docentes participantes corresponde a la totalidad de las docentes en sendos turnos en ambas instituciones.

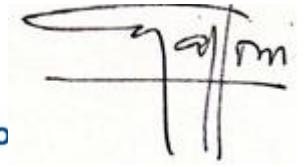
En busca de lograr una lectura fluida de las mismas y en consideración del respeto de los datos personales se ha establecido un código de lectura e identificación de cada participante donde la letra D, significa docente seguida por el número de entrevista y la letra E, hace referencia a la institución pudiendo ser la 1 o 2.

La transcripción de las entrevistas realizadas se encuentra a disposición de los evaluadores, por si lo requieren.

**NOTA DE PROMOCIÓN: 9
(NUEVE)**



UGR Universidad
del Gran Rosario



PROYECTO DE TESINA

presentado para acceder al título de grado de la
carrera de

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

TÍTULO:

**“Conocimiento y cuidado del cuerpo: Concepciones y
abordaje de la Educación Sexual Integral en el Nivel Inicial
de una escuela laica y otra confesional”**

AUTORAS:

Aguirre, Julia. IUGR

N° 7387 Cianfagna,

Lara. IUGR N° 7382

Fecha de

Presentación:

NOVIEMBRE 2021

INTRODUCCIÓN

En el presente Proyecto de Tesina, se propone indagar acerca de las concepciones de docentes de Nivel Inicial sobre la Educación Sexual Integral (de ahora en adelante ESI) en una escuela laica y otra confesional. En la búsqueda de antecedentes se tomaron investigaciones empíricas cualitativas, que en general, aplicaron entrevistas y observaciones como método de recolección de datos.

En el nivel de Educación Secundaria pública, Jones (2009) examinó qué espacios se dan para hablar de sexualidad y cuáles son los desafíos de la ESI. Se planteó al embarazo y a las enfermedades como problemáticas, definiendo la sexualidad en términos de genitalidad y reproducción. En esta misma línea, Brugnara (2018) investigó las estrategias de enseñanza de la ESI en docentes de nivel primario de una institución de gestión pública. Destacó que la ESI, se desarrollaba desprovista de deseo, placer y afectividad, siendo reducida a aspectos biológicos y genitales. Esto sucede, según la autora, por el corrimiento institucional que deja librado al azar y a voluntarismos la enseñanza de la ESI.

En relación a las ideologías, Getzman (2018) planteó que el contexto religioso afecta el modo en que los temas de la ESI son tratados en el nivel secundario, ya que se adopta un enfoque heteronormativo. Esto apareció también en las instituciones de gestión pública, aunque en ellas se fomentan en mayor medida las diferencias y el debate. Resaltó que la entrevista a la escuela privada católica fue más breve respecto a las entrevistas de la institución laica, factor que aparece en la investigación de Acuña y Fargio (2020). Las autoras explicitaron que en el Nivel Primario, tanto en escuelas laicas como confesionales, la Ley de ESI es implementada de forma parcial. En ambas se define al género en términos binarios y se evidencian estereotipos de género, lo cual tendría raíz en la formación docente que se da en instituciones confesionales; en las instituciones laicas, se observó un reconocimiento de las resistencias que en las confesionales fue menor.

Kornblit (2013) realizó un relevamiento acerca de las concepciones de docentes de escuelas públicas considerando la región geográfica del país, bajo la hipótesis de que el discurso social guarda una estrecha relación con las formas culturales imperantes en un contexto social dado. Por su parte, Cinelli Ramirez & Ugollini (2020) aportaron que la mayoría de las docentes relevadas de las instituciones públicas de Nivel Inicial asumen un compromiso personal y colectivo a la hora de llevar a cabo la enseñanza sobre ESI. Lenta et. al (2020) realizó una investigación-acción participativa en la formación docente, concluyendo que la ESI se manifiesta como una problemática en el nivel superior. Se exhibieron algunos puntos de encuentro con Morgade & Fansoid (2015), ya que ambos plantearon que en la formación docente confluyen diferentes ideas y trayectorias a lo largo de los contenidos de la ESI, dando lugar a desinformación, falta de capacitación y de voluntad para garantizarla. En el nivel secundario, Chambers (2014) concluyó que los docentes enseñan la ESI porque: los niños quieren, porque es la ley y debido al interés personal del docente; destacó que es fundamental la capacitación. Finalmente, Gomez (2018) indagó acerca de los sentidos que construyen docentes de Nivel Inicial del sector privado católico sobre sexualidad y ESI. Desarrolló que los lineamientos más abordados son “valorar la afectividad” y “cuidar el cuerpo y la salud”.

Se destaca la predominancia de investigaciones que realizan un paralelismo entre gestiones públicas/laicas y privadas/religiosas, y llama la atención que tanto en unas como en las otras, la ESI está marcada por la desinformación y/o los juicios de valor por sobre la norma legal. Podría construirse entonces la siguiente pregunta ¿Cuáles son las concepciones de docentes de Nivel Inicial de una escuela laica y una confesional sobre la Educación Sexual Integral y su implementación en relación al Conocimiento y Cuidado del cuerpo? Este es el vacío empírico que la investigación pretende abordar desde una mirada psicopedagógica, bajo la hipótesis de que existen diferencias respecto de estas concepciones, particularmente cuando de cuidar el cuerpo se trata.

OBJETIVO GENERAL

Analizar y comparar las concepciones docentes sobre la ESI y el abordaje del eje “Conocimiento y cuidado del cuerpo” que realizan las docentes de Nivel Inicial de una institución laica y una religiosa de la ciudad de Arroyo Seco (Santa Fe - Argentina).

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Indagar acerca de la aplicación del Programa Nacional de ESI creado a partir de la Ley N° 26.150 en cada institución.
- Identificar las concepciones de las docentes de ambas instituciones acerca de la ESI y sus principales categorías: sexualidad y cuerpo.
- Precisar el abordaje del eje Conocimiento y Cuidado del Cuerpo que realizan las docentes de cada institución y sus implicancias didácticas.
- Comparar las concepciones y el abordaje de la ESI por parte de las docentes de ambas instituciones en relación a los objetivos anteriores.

MARCO TEÓRICO

Con el propósito de profundizar en el vacío empírico hallado, se desplegarán los nodos conceptuales que construyen la problemática de investigación. Se desarrollarán, en primer lugar, los aspectos generales y legales de la ESI, profundizando en el Nivel Inicial en el que se enfoca este proyecto; explicitando luego, a qué idea de sexualidad y de cuerpo se hace referencia. Se planteará, además, cuál debería ser el lugar de la ESI en la enseñanza, concluyendo con la fundamentación acerca de la elección del término “concepciones” y cómo estas se ven influidas por las ideologías laicas y/o religiosas. Estos núcleos conceptuales permitirán luego dar cuenta de las diferencias y similitudes en los discursos sobre el cuidado del cuerpo de las docentes de cada institución.

EL MARCO LEGAL DE LA ESI

La Ley N° 26.150 sancionada el 4 de octubre de 2006 “Programa Nacional de Educación Sexual Integral”, plantea en su Art. 1° que “todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral” en los establecimientos tanto públicos como privados de la nación, comprendiendo una ESI que articule los aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos. En el art. 5° agrega que cada comunidad educativa debe adaptar las propuestas a su realidad sociocultural, respetando su ideario institucional. El Consejo Federal de Educación, anexa la Resolución N° 340/18 con el objetivo de garantizar el desarrollo de los lineamientos curriculares pautados, exigiendo el compromiso de las jurisdicciones a implementar la obligatoriedad de la ESI en todos los niveles y modalidades educativas.

Por último, la Ley N° 26.206 de Educación Nacional, plantea en su Artículo 2° a la educación y el conocimiento como un bien público y un derecho personal y social que deben ser garantizados por el Estado. En ese sentido, la Educación Inicial Nacional (Art. 18) constituye una unidad pedagógica que comprende a los niños y niñas desde los 45 días hasta los 5 años de edad inclusive. El marco legal funciona como base para pensar la ESI otorgando un determinado cuadro que organice y posibilite un cierto grado de igualdad en las instituciones nacionales, teniendo en cuenta las responsabilidades y objetivos de cada actor, de la mano con la autonomía institucional.

¿A QUÉ NOS REFERIMOS CON EL CONCEPTO DE SEXUALIDAD?

La sexualidad configura un fenómeno complejo, Baeza (2006) desarrolla que la institución familiar se fue modificando a lo largo de la historia, y propone que esta es una “institución social, ligada a la sexualidad y a la procreación” (p. 197); por ello, los cambios en la organización familiar, devendrán necesariamente en modificaciones respecto a lo que la sexualidad implica.

La sexualidad es entendida como un aspecto central del ser humano, que está presente a lo largo de toda su vida. La Organización Mundial de la Salud (OMS) incluye en este concepto las nociones de sexo, identidad, rol de

género, orientación sexual, erotismo, placer, intimidad y reproducción. La misma se siente y expresa mediante pensamientos, creencias, comportamientos y relaciones, y está influenciada por la interacción de factores biológicos, psicológicos, sociales, entre otros (OMS, 2008). Por su parte, Belgich (2002) define a la sexualidad en vinculación con la “capacidad de afecto y comunicación del sujeto, en relación con su cuerpo y con un otro, inserto en el marco cultural y familiar que lo preexiste” (p.176). Esto, consistente con una noción de hombre como sujeto bio-psico-social; Dabas (1993) propone que para comprender al sujeto que aprende, es necesario reconocerlo dentro de un contexto, lo que no implica dejar de lado el organismo biológico; por ello, debemos concebir al sujeto como una unidad bio-socio-psico-cultural, comprendiendo así, todos los sistemas con los que el sujeto interactúa. Desde la Psicología Social, el sujeto se configura como síntesis activa de una trama de vínculos y relaciones sociales, de una historia interaccional y social (Quiroga, 2008), emergente de procesos sociales, institucionales y vinculares, configurados en una red relacional y en interacción con el medio (Riviere, 1985). Es por ello que se considera que las instituciones y la escuela en particular, ocupan un lugar de primordial importancia como espacio de configuración de la propia subjetividad.

LA CONCEPTUALIZACIÓN DEL CUERPO

Si la sexualidad configura un aspecto central del ser humano, el cuerpo se vuelve espacio de expresión y vivencia de lo sexual (Belgich, 2002). Rota Iglesias (2015) lo define como medio de expresión y comunicación con el entorno, un cuerpo que puede ser vivido, percibido y representado, funcional e instrumental, sometido a la maduración biológica pero también a lo relacional; mutable y transformable, que no se reduce a lo fisiológico, sino que remite a procesos identificatorios que se dan en el vínculo con los otros. Por su parte, Doltó (1994) realiza una diferenciación entre la imagen y el esquema corporal, este último, entendido como aquello que configura una representación de la especie del hombre. Es el mismo esquema para todos los individuos, por el

contrario, la imagen del cuerpo, es propia de cada uno porque está ligada al sujeto y a su historia, ya que es la síntesis viva de nuestras experiencias emocionales (Doltó, 1994).

LA ENSEÑANZA DE LA ESI Y SUS LINEAMIENTOS EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS

El Programa Nacional de ESI y la Resolución correspondiente, plantean la enseñanza de la ESI a partir de lineamientos que deben ser luego adaptados por cada institución. Los contenidos desarrollados en el Nivel Inicial se deben organizar en función de los siguientes:

- "Cuidado y exploración del contexto": está orientado a abordar la ESI en relación con el conocimiento del ambiente social y natural.
- "Desarrollo de competencias y habilidades psicosociales": refiere a la adquisición de saberes y habilidades para desenvolverse en la vida social y enfrentar sus desafíos implicando la expresión de sentimientos y emociones.
- "Desarrollo de comportamientos de autoprotección": apunta a que los chicos y chicas adquieran habilidades y saberes que les permitan identificar situaciones potenciales de riesgo y aprender a defenderse de estas.
- "Conocimiento y cuidado del cuerpo": está centrado tanto en los aspectos físicos como los socioafectivos, propiciando el conocimiento del propio cuerpo y de sus partes internas y externas en el marco de la promoción de hábitos de cuidados de uno mismo, de los demás y de la salud en general.

Será este el lineamiento que se espera indagar y complejizar a lo largo de la investigación.

En el Nivel Inicial, la espontaneidad y la curiosidad de los niños y niñas sobre su propio cuerpo y el de los otros es habitual, por lo tanto, enseñar su

cuidado es un proceso imprescindible para que puedan valorarlo y respetarlo (Ministerio de Educación de la Nación, 2010).

Los aportes de Rogoff (1993) permiten entender a los niños como “aprendices del conocimiento” que poseen un rol activo cuando se sirven de un guía y que buscan aprender mediante la observación y la participación con los otros; en la escuela, los niños y niñas establecen relaciones interpersonales en las que se ponen en juego enseñanzas y aprendizajes sobre el cuidado del cuerpo y la salud, incluyendo desde alimentación saludable y abrigo, hasta el afecto, juego e higiene corporal. Aparecen también otros saberes vinculados a las necesidades de atención y cuidado, y la igualdad de oportunidades en el juego y expresión del cuerpo (Ministerio de Educación de la Nación, 2010).

Morgade, et. al (2016) proponen que la escuela, como institución moderna, priorizó desde sus comienzos lo racional, esto devino en la ausencia de la afectividad y la corporeidad dentro del currículo escolar, como así “lo emocional, lo singular, lo subjetivo, lo intuitivo y también el cuerpo, con sus necesidades, exigencias y deseos” (Morgade et al., 2016, p. 29).

¿POR QUÉ CONCEPCIONES?

Se busca indagar acerca de las concepciones docentes, tal como lo propone el problema de investigación, considerando como “concepción”, lo planteado por Rosental & Iudin (1985), quienes entienden que esta se configura como “un conjunto de principios, opiniones y convicciones que determinan la línea de actividad [...] hacia la realidad que mantiene un individuo, grupo social, clase o la sociedad en su conjunto” (p.74). Desde el campo psicopedagógico, Baeza (2006) propone que los docentes poseen concepciones que están influidas por las propias experiencias y creencias, que se transportan de una generación a otra e influyen en los modos y modelos, conformando así la ideología. Cada institución escolar posee una ideología, que según Fernández (1994) está conformada por las concepciones acerca de la educación, la escuela y el aprendizaje, y representaciones que configuran el modelo y estilo institucional. En función de esto, en las instituciones públicas

estatales la ESI obedece a los lineamientos curriculares planteados por el Programa Nacional de ESI y acata la Ley de Educación Nacional N° 26.206 que en su Art. N°4 garantiza la igualdad, gratuidad y equidad en su ejercicio, con la participación de las organizaciones sociales y las familias.

La institución confesional remite a un campo ideológico desde el cual la ESI debe ser entendida y transmitida en función del amor y el cuidado de la vida; así mismo, debe ser impartida por la familia indeclinablemente, relegando a las instituciones educativas la transmisión de un mensaje positivo de amor que le permita a los niños alcanzar la verdad y la felicidad (Bottini del Rey, 2010). Esta lógica, se fundamenta en una perspectiva científica, en términos de ciencias duras, estrictamente verificables, por ello, apelan a una sexualidad biológica, que comienza su desarrollo en la gestación y se encuentra ligada a la genitalidad (Bottini del Rey, 2010).

Se seleccionaron para investigar, dos instituciones, una laica de gestión pública y una religiosa de gestión privada, teniendo en consideración lo planteado anteriormente con respecto a las ideologías y a los modos de enseñanza dentro de cada institución. No se desconocen en este proyecto las dificultades que aparecen en la formación docente sobre ESI, que desencadenan en falta de información y recursos, sobre todo en el Nivel Inicial, librando al azar y a la voluntad docente la enseñanza de esta área.

DISEÑO METODOLÓGICO

ENFOQUE METODOLÓGICO Y DISEÑO

Desde un enfoque cualitativo (Hernández Sampieri et al., 2008) se aspira a comprender los fenómenos desde la perspectiva de los participantes, considerando el carácter sociocultural. La lógica compleja-dialéctica (Achilli, 2005) concibe al mundo social como complejo, contradictorio y en movimiento e implica una reflexividad y un análisis crítico. Se optó por un posicionamiento epistemológico constructivista (Guba y Lincoln, 2002) según el cual las

realidades son construcciones mentales cuya forma y contenido dependen de los individuos. La presente investigación tiene un alcance descriptivo-comparativo (Hernández Sampieri et al., 2008) ya que su preocupación radica en la descripción y comparación de las concepciones docentes sobre la ESI. Será una investigación transversal ya que esas concepciones docentes serán recortadas en un momento en el tiempo y con un determinado grupo de sujetos (Hernández Sampieri et al., 2008).

PARTICIPANTES

Atendiendo a un criterio no probabilístico (Behar Rivero, 2008), la investigación se realizará en dos instituciones de Nivel Inicial, una laica y otra religiosa de la ciudad de Arroyo Seco. El recorte en el Nivel Inicial se debe al vacío empírico hallado, al interés fundamental de esta etapa en la construcción del cuerpo y la subjetividad, y a la posibilidad real de acceso. En estas instituciones, trabajan asistentes escolares, docentes y directivos; se seleccionarán ocho docentes de cada institución que configuran la población docente total y son quienes abordan la ESI en el aula, articulando la ideología institucional y sus convicciones

INSTRUMENTOS

Para la recolección de información, se emplearán entrevistas semiestructuradas individuales a las participantes (Ander Egg, 1987), se propone indagar cuáles son las concepciones sobre ESI, sexualidad y cuerpo, qué representaciones sostiene la escuela sobre la ESI, y cómo se aborda didácticamente en el aula. Este instrumento posee correlación con la modalidad

cualitativa de investigación ya que la persona interrogada responde con sus propios términos dentro de su cuadro de referencia a la cuestión (Ander Egg, 1987).

PROCEDIMIENTOS

Se realizará un encuentro preliminar en las instituciones para conocer la organización institucional, y la concreción de las entrevistas. Mediante un consentimiento informado escrito, se encuadrará el trabajo y los aspectos éticos, que velarán por el cuidado de la información ofrecida. Luego, se llevarán a cabo las entrevistas en cada institución, que se organizarán en función de las pautas generales propuestas. Estos ítems tendrán la suficiente flexibilidad como para modificarse en función de lo planteado por las entrevistadas. Se registrará la información ofrecida en las entrevistas implementando una grabadora de audio.

ANÁLISIS DE DATOS

Se llevará adelante un análisis de datos cualitativo. En primer lugar se hará una reducción y separación de las unidades de contenidos de las entrevistas para facilitar, en lo posible, su clasificación en las siguientes categorías de análisis: Sexualidad, Cuerpo, Educación Sexual y Lineamientos ESI, propuestas didácticas. Estas categorías están sujetas a modificaciones a partir de los datos recolectados, es decir, será un proceso de categorización mixto. Se realizará luego, una síntesis bajo un concepto general que represente esas unidades, para finalizar con la construcción de una matriz que deje en evidencia los resultados para realizar las conclusiones y análisis pertinentes.

RESULTADOS ESPERADOS

Se espera que existan diferencias en la aplicación de la Ley ESI 26.150 y del eje “Cuidado del cuerpo” en ambas instituciones, y se infiere que aparecerán mayores dificultades dentro de la institución confesional, donde las creencias teñirían el abordaje de la educación sexual. Se hipotetiza que en ambas instituciones su implementación se efectúa desde una perspectiva biologicista y que las docentes perciben no tener recursos para abordarlo.

CRONOGRAMA DE TRABAJO

A continuación se presenta un cronograma tentativo de actividades y tareas. Las fechas, tareas específicas de trabajo y tiempos de trabajo están sujetos a cambios dependientes de la actualidad del contexto sociocultural.

AÑO 2022	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN	JUL	AGO	SEP	OCT	NOV
Contacto con las instituciones educativas.	x									
Diseño de las entrevistas.	x									
Realización de las entrevistas.	x	x								
Desgrabación de las entrevistas.		x								
Actividades de escritura.		x	x	x	x	x	x	x	x	
Análisis y actualización de bibliografía.			x	x	x	x	x	x		
Interpretación y comparación de los datos obtenidos en ambas instituciones.				x	x	x	x			
Elaboración de las conclusiones.							x	x	x	
Entrega y Presentación de la Tesina										x

REFERENCIAS

- Achili, E. (2005) Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio. Laborde.
- Acuña B. y Fargio M. E. (2020) Perspectiva de género en el primer ciclo del nivel primario: un estudio comparativo entre una escuela laica y otra confesional (Tesina de grado para la Licenciatura en Psicopedagogía). Universidad del Gran Rosario. Rosario, Santa Fe.
- Ander-Egg, E (1987). Técnicas de investigación social. Lumen
- Baeza, S. (2006). El imprescindible puente entre familia–escuela. Aprendizaje.
- Baeza, S. (2006). La Familia hoy: desafío de cambio, transformación y diversidad. Revista Signos Universitarios, 25, (1), 195-224.
- Behar Rivero, D. S. (2008) Metodología de la Investigación. Shalom.
- Belgich (2002) Los afectos y la sexualidad en la escuela (hacia una diversidad del sentir). Homo Sapiens.
- Brugnara, L. (2018) Estrategias de Enseñanza que utilizan las docentes para abordar la Educación Sexual Integral desde una perspectiva Psicopedagógica. (Tesina de Grado para la Licenciatura en Psicopedagogía) Universidad del Gran Rosario. Rosario, Santa Fe
- Chambers, A. (2014) Implementando la Educación Sexual Integral en el Conurbano: Interpretaciones, Prácticas, y Dificultades de los Docentes de la ESI en la Escuela Secundaria. Independent Study Project (ISP) Collection 2003.
- Cinelli Ramirez, S & Ugollini, L. (2020) Pensando las prácticas de enseñanza de nivel inicial en clave ESI. (Tesina de Grado para la Licenciatura en Psicopedagogía) Universidad del Gran Rosario. Rosario, Santa Fe
- Dabas, E. (1993). Red de Redes. Paidós.
- Doltó, F. (1994). La imagen inconsciente del cuerpo. Paidós
- Fernández, A. (1997) La inteligencia atrapada. Abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia. Nueva Visión.

- Fernández, L. (1994). Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Paidós.
- Gertzman, E. (2018) La implementación de la Ley de Educación Sexual Integral (ley 26.150): una comparación entre escuelas secundarias públicas y escuelas secundarias privadas católicas en CABA. Independent Study Project (ISP) Collection 2893.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En Denman, C. & Hara, J.A (Comp.). Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en investigación social. (pp. 113-129).Sonora.
- Hernández Sampieri, R. Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, M. (2008). Metodología de la investigación. Mc Graw-Hill Interamericana.
- Jones, D. (2009) ¿De qué hablamos cuando hablamos de sexualidad? Educación sexual en escuelas de nivel secundario antes de la Ley de Educación Sexual Integral en Argentina. Argumentos Revista de Crítica Social. (11) 63-82.
- Kornblit, A. L., Sustas, S. y Adaszko, D. (2013) Concepciones sobre sexualidad y género en docentes de escuelas públicas argentinas. Revista Ciencia, Docencia y Tecnología, 24 (47), 47-78.
- Lenta, M. E., Lapadula, M., Storto, A., y Delmonte, N. (2020) La ESI en la formación docente: demandas y necesidades en el contexto actual. En M. E. Lenta & R. Bertaccini (Comp.) La psicología desde los bordes. I Jornada del profesorado de Psicología. (pp. 159-170). IES Alicia Moreau de Justo.
- Ley de Educación Nacional. Ley N° 26.206. (2006, 14 de diciembre). Boletín Oficial de la República Argentina N° 31.062, Febrero 6, 2007.
- Ministerio de Educación de la Nación (2010) Educación Sexual Integral para la educación Inicial: contenidos y propuestas para las salas.- 1a ed. Coord, Marina M.
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Consejo Federal de Educación

- (2008). Lineamientos curriculares para la educación sexual integral: Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ley Nacional N° 26.150. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Morgade, G., Baez, J., Zattara, S. y Diaz Villa G. (2016). Pedagogías, teorías de género y tradiciones en “Educación Sexual” En G. Morgade (comp.) Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa. Crujía.
- Morgade, G. y Fainsod, P. (2015) Convergencias y divergencias de sentido en los talleres de Educación Sexual Integral de la formación docente. Revista del IICE. 38 39-62.
- Organización Mundial de la Salud (2008) La salud sexual y su relación con la salud reproductiva: un enfoque operativo.
- Pichón Riviere, E. (1985) El proceso grupal. Del Psicoanálisis a la Psicología Social (I). Nueva Visión.
- Quiroga, A. (2008) Crisis, procesos sociales, sujeto y grupo. Cinco.
- Rogoff, B. (1993) Aprendices del pensamiento. Paidós.
- Rosental M. y Iudin P. (1961) Diccionario filosófico abreviado. Tercera edición. Pueblo Unidos.
- Rota Iglesias, R. (2015) La intervención psicomotriz: de la práctica al concepto. Octaedro.

INFORMACIÓN PERSONAL

APELLIDO Y NOMBRE: AGUIRRE JULIA

DNI: 41.515.525

FECHA DE NACIMIENTO: 12-NOVIEMBRE-1998

EDAD: 24 AÑOS

NACIONALIDAD: ARGENTINA

ESTADO CIVIL: SOLTERA

CORREO ELECTRÓNICO: juliaaguirrepsp@gmail.com

CONTACTO: 3402-449477



FORMACIÓN ACADÉMICA

UNIVERSIDAD DEL GRAN ROSARIO - Licenciatura en Psicopedagogía | 2017-Actualidad (cursada finalizada en 2021)

EXPERIENCIA LABORAL Y PROFESIONAL

(Marzo 2022 – Actualidad) - *Acompañante en Apoyo a la Inclusión Escolar*. Centro Integral "Alas" Arroyo Seco.

(Abril 2022 – Actualidad) - *Acompañante en Apoyo a la Inclusión Escolar*. Centro Terapéutico "El Árbol" Máximo Paz.

(Marzo 2022 - Agosto 2022) - *Tallerista en Centro Educativo Terapéutico*. Centro Integral "Alas" Arroyo Seco.

(Marzo 2021 - Septiembre 2021) - *Pasante - Centro Universitario Rosario Inclusivo (CURI) - Aprestamiento Laboral*. Práctica Virtual Universitaria.

CURSOS Y SEMINARIOS

(2022) - Capacitación "Neurodiversidad en la educación" a cargo del Proyecto Entender y la Dirección de Inclusión y Accesibilidad del Área de Derechos Humanos de la UNR

(2021) - Cátedra Abierta Virtual "Intervenciones psicopedagógicas: entre las condiciones particulares del sujeto y las condiciones escolares" a cargo de Mgtr. Norma Filidoro.

(2021) - Jornada Abierta: "Pensar las infancias y adolescencias desde la perspectiva de género" a cargo del Equipo de ESI del Ministerio de Educación. Ma. de los Ángeles Pistelli y Fabiana Fernández.

INFORMACIÓN PERSONAL

APELLIDO Y NOMBRE: CIANFAGNA LARA

DNI: 40.969.869

FECHA DE NACIMIENTO: 15 DE JULIO DE 1998

EDAD: 24 AÑOS

NACIONALIDAD: ARGENTINA

ESTADO CIVIL: SOLTERA

CORREO ELECTRÓNICO: LARACIANFAGNA@GMAIL.COM

CONTACTO: 3402-529103



FORMACIÓN ACADÉMICA

UNIVERSIDAD DEL GRAN ROSARIO

Licenciatura en Psicopedagogía | 2017- 2021

EXPERIENCIA LABORAL Y PROFESIONAL

(Marzo 2022 – Actualidad) - *Acompañante en Apoyo a la Inclusión Escolar.*
Centro Integral "Alas" Arroyo Seco.

(Julio 2021 – Actualidad) - *Acompañante en Apoyo a la Inclusión Escolar.*
Centro Educativo Terapeutico "Arco Iris" Arroyo Seco.

(Marzo 2021 - Septiembre 2021) - *Pasante - Centro de Asistencia a la Comunidad U.N.R (Ce.A.C) Rosario - Modalidad Virtual.*

(Agosto 2020 - Noviembre 2020) - *Pasante - Defensoría de Niñas, Niños y Adolescentes de la Provincia de Santa Fe - Modalidad Virtual.*

CURSOS Y SEMINARIOS

(2021) Cursos de Iniciación a la Docencia Universitaria a cargo de la Universidad del Gran Rosario

(2021/2022) - Asistente en encuentro "TEA, características, manifestaciones y estrategias de apoyo en el contexto educativo" "Neurodiversidad en la educación" a cargo de Proyecto Entender. U.N.R - U.G.R.