



La educación sexual integral desde espacios de formación en investigación en nivel primario. Desafíos para la participación de niñxs.

Mariela Muñoz

Resumen

Se comparte una experiencia pedagógica vinculada a una feria de ciencias en nivel primario en una escuela de la ciudad de San Luis- Argentina revisando las vivencias, preguntas, saberes y emociones dados en una misma, con otras adultas, con niñxs. La experiencia seleccionada se da en la articulación de un espacio de taller escolar y el espacio áulico de dos divisiones de 5to grado. Se plantó investigar para la feria de ciencias sobre los estereotipos de belleza. Se analiza en el trabajo sobre los ejes de derechos de niñxs, específicamente en su rol político como sujetxs de derechos; aspectos y posturas pedagógicas que afectan sus derechos; la educación sexual integral en tanto derecho de las infancias y desafío institucional en su aplicación; y en el adultocentrismo como eje de revisión necesaria para prácticas educativas inclusivas y efectivizadoras de derechos de la niñez.

Palabras clave: *educación sexual integral, adultocentrismo, investigación educativa, protagonismo de niñxs.*

Introducción

Las escuelas son luego de los hogares y los barrios, uno de los ámbitos donde las infancias transitan la mayor parte del tiempo de sus vidas e impactan de modo sustancial en la construcción de sus subjetividades. No por el tiempo que transcurren allí, sino por la organización de sus rutinas y los impactos que su escolaridad conlleva en sus procesos identitarios y de subjetivación.

La pregunta por las infancias, sus procesos de socialización, sus procesos de participación y cómo sus derechos se ponen en juego en ellos atraviesan el presente trabajo. Específicamente vinculados a la

- Mariela Muñoz

marielamuñozr@gmail.com

Para la elaboración de este artículo se considera la inclusión de un lenguaje no sexista e inclusivo entendiendo que discrimina identidades no binarias. Se selecciona el uso de la 'x' como una forma política que no sólo sea inclusiva sino a la vez quien lea puede colocarse activamente en la lectura con las formas discursivas genéricas que también más lx representen. El lenguaje no sexista e inclusivo guarda coherencia con la perspectiva con la que se ha realizado la práctica y los emergentes en el territorio. Las frases textuales conservarán la forma de origen.

pregunta por la belleza y cómo esta se articula al derecho a la educación sexual integral en las escuelas en la construcción de roles sexogénéricos en las infancias. La participación, la pregunta, la curiosidad y las preocupaciones del colectivo las consideramos un motor para los procesos de investigación con protagonismo de sus participantes.

Para este recorrido creemos necesario hacer algunos repastos por conceptos y convicciones que orientaron la experiencia. Así señalar las políticas públicas e internacionales que nos permitan revisar el entramado entre la micropolítica que se construye en las vidas cotidianas de las infancias, y a la vez en cómo esta está atravesada por lineamientos de políticas públicas y discursos institucionales. Luego, poder plantear el modelo participativo de investigación con las infancias en tanto herramienta para la participación en escuelas.

La Convención de los Derechos del Niño (CDN) en 1989 es parte de la conjunción de procesos que se venían gestando en el mundo. Impactan en las lógicas nacionales a partir de la Ley 23.849/90 de aprobación de la CDN y posteriormente en la reforma constitucional de 1994 en la que Argentina adhiere a convenciones y tratados internacionales en materia de Derechos Humanos. Estos hechos han dado lugar a modificaciones en las legislaciones y políticas públicas específicas del área de la niñez y adolescencia (ley 26.061/2005), de educación (ley 26.206/2006) y en el Programa nacional de educación sexual integral (ley 26.150/2006), así como en el mismo código civil y comercial (2015). Estas legislaciones no sólo vienen a poner en juego un rol y concepción de lxs niñxs en los procesos sociales, sino también que afectan a los lugares de la adultez y sus modos de reproducir lógicas de poder y saber en la relación cotidiana con ellxs. Modos que muchas veces obstaculizan su capacidad de agencia y participación, y con ello afectan derechos a la educación, a la salud, a su desarrollo integral, entre otros.

El presente trabajo nos ha permitido poner en pregunta las posibilidades, limitaciones y desafíos que las distintas legislaciones nos traen desde el paradigma de derechos para el logro de una educación equitativa, inclusiva e igualitaria. Entendemos a la práctica de investigación con estudiantes como una herramienta que permite habilitar modos que potencian estos valores dados por la legislación nacional pero además en un ejercicio de la participación de niñxs en procesos que permitan la curiosidad, habiliten la pregunta y la reflexión crítica de aspectos que les son significativos. Desde acá entendemos que la investigación participativa en las escuelas puede aportar a procesos de socialización que habilite la presencia de sujetxs activxs, proponiendo ciudadanías activas que creen nuevos mundos posibles.

Este último punto se vincula con los aportes y desafíos que la transversalización de la Educación Sexual Integral (ESI) propone en tanto espacios de problematización, escucha y convivencia de múltiples formas y perspectivas (Cocco y Muñoz, 2021). La aplicación de la ESI desde los formatos participativos, cuestionadores de los currículum escolares y reflexivos propone desafíos en su aplicación en las prácticas aúlicas y escolares.

Para poder acercarnos a un campo donde todxs lxs actorxs seamos sujetxs de derechos se hace necesario poner en cuestión a la infancia en tanto construcción social. Muchas veces esta es entendida como etapa de moratoria social, de preparación para ser una persona adulta. En este caso estaremos bajo una perspectiva tutelar. Desde estos marcos conceptuales se pondrán en juego dos aspectos: por un lado, la negación del otro u otra como una ciudadana con voz, voto y capacidades, y con ello posiblemente la validez de sus saberes y vivencias para el campo social; y por otro, el lugar de la persona adulta como referente de poder y saber, dentro de un mundo adultocéntrico, patriarcal y capitalista que valida a quien es productivo en términos económicos y reproductivos como persona con voz. Esta encrucijada entre el saber y el poder afecta a su vez el campo educativo.

Lo antes mencionado permite pensar que las concepciones que tengamos como personas y desde donde podamos pensar los saberes que interactúan en el campo prioritario del conocimiento afectarán a su vez las prácticas pedagógicas. Simón Rodríguez (citado en Puiggros, 2011) menciona que es imposible aprender de alguien en quien no se cree. Él propone el co-aprendizaje, o sea aprender de otrxs y con ellxs. A su vez, entiende a la pregunta y al deseo de saber en tanto dos de los principales motores. Este último punto, luego recuperado por Freire. A su vez Rodríguez, veía en el hacer, en las experiencias los ejes de la educación. Merçon, Camou-Guerrero, Núñez Madrazo y Escalona-Aguilar (2014) señalan que las vivencias de las personas poseen en sí mismas saberes, la mayoría de las veces no incluidos en aquellos reconocidos por las ciencias. Así, estas concepciones se enfrentan a la idea de ciencia tecnocrática y a las posturas enciclopedistas y bancarias que ven los conocimientos válidos desde las construcciones objetivas, y en los que generalmente se asientan las lógicas escolares hegemónicas para los procesos de aprendizaje y para la construir también las cotidianidades escolares con la normalización consecuente de los cuerpos. Por lo tanto, dejan de lado aquellas producidas por quienes habitan y conviven en el territorio.

Por otro lado, es importante tomar posición de las lógicas y epistemología desde donde pensamos a educación sexual, reconocernos, tal como propone Donna Haraway (1998) desde un conocimiento situado, tanto para saber cómo nos posicionamos y cómo habilitamos la convivencia con la diferencia para generar diálogos habilitadores. Pensar la educación sexual integral (ESI), implica alejarnos de posturas meramente biologicistas e integrarlas con los desarrollos del campo social, jurídico, ético-político, afectivo y psicológico. Por lo tanto, el enfoque de género y de diversidad son dos ejes que, junto con la perspectiva de derecho, son nodales en las construcciones políticas de pensar nuestros cuerpos como sexuados y atravesados por las vivencias que se dan en los ámbitos en donde nos desenvolvemos. Por lo tanto, la ESI también se va a ver atravesada por las tensiones que proponen las corrientes pedagógicas, pero a su vez, sumará las morales, especialmente las religiosas. Por lo que estas revisiones se hacen necesarias para reconocernos y habilitar diálogos respetuosos en la temática. Encuentros que permitan revisar las sexualidades atravesadas por diferentes opresiones, desde las interseccionalidades, que sólo pueden ser reconocidas desde las voces de lxs protagonistas.

Todos los aspectos anteriormente señalados, habilitan a que se piense el trabajo en ESI desde cuatro fundamentos: la promoción de la salud; en tanto comprensión del proceso de salud-enfermedad-cuidados; la mirada de los actores del campo educativo como sujetos de derecho, la atención a lo complejo del hecho educativo y la integralidad del enfoque de la ESI y sus implicancias (ME, 2016). Así, la afectividad, los vínculos y los modos en que nos relacionamos, sentimos y concebimos nuestro cuerpo, las personas con las que convivimos y contextos se vuelven eje central del ejercicio de nuestras sexualidades. El espacio escolar no queda ajeno a este, sino que lo reproduce cotidianamente, sea por acción, ocultamiento u omisión (Morgade, 2010).

Así es que, en el campo educativo, al trabajar con niñxs como sujetxs de derechos, las personas adultas atravesadas por una cultura capitalista, heteropatriarcal, blanqueada y adultocéntrica posiblemente nos encontraremos interpeladas y atravesadas por tensiones de manera permanente. Por lo que encontramos desafíos para la deconstrucción, la revisión de nuestras prácticas de manera crítica consideramos que ayudarán a andar caminos diferentes. Como dice Huergo (2010 en ME, 2017) nuestra formación es un caminar cuya meta final es indefinida, inacabada e incompleta. Animarnos a mirarla de esta forma considero que es lo que nos permite ir haciéndonos preguntas y en ello habilitar caminos diferentes.

En la literatura encontramos pocos espacios de revisión de experiencias de ESI y menos aún desde perspectivas de investigación en nivel primario, lo que existe son materiales con sugerencias de diseños didácticos, técnicas de animación sociocultural o bien material bibliográfico al respecto. La propuesta de este escrito es recuperar una experiencia y analizarla en contexto, compartir a la vez las preguntas y reflexiones que nos surgieron sobre la misma y a la que estudiantes nos permitieron llegar. Las categorías de análisis son construidas sin la revisión de las infancias.

La escuela donde se realizó la experiencia es de nivel primario. Está emplazada en las afueras de la zona centro de la ciudad capital de la provincia de San Luis. Lxs niñxs que concurren a la escuela pertenecen a sectores populares. Esta zona está conformada por 5 barrios. Tanto esta zona como el resto de la provincia posee gran cantidad de personas provenientes de provincias o países limítrofes. Esta área geográfica posee una población de aproximadamente 5000 personas. Los espacios recreativos para la infancia son escasos, una plaza, algunos espacios al aire libre (campo, bicisenda, etc.), sin la presencia de muchas actividades recreativas sostenidas en el tiempo. El pedido de niñxs de las mismas nos fue motor para comenzar con algunas experiencias territoriales que dieron inicio a la que aquí desarrollaremos.

Desarrollo de la experiencia: decisiones y metodología para la investigación hacia la feria de ciencias

La experiencia que desarrollamos se emplazó en una escuela primaria con la que construimos un taller contraturno en una articulación interdisciplinaria e interinstitucional con el objetivo de fortalecer los derechos de niñxs a partir de espacios lúdicos.

En este marco, se arma un proyecto con las docentes de ética y lengua de las tres divisiones de 5to grado al comenzar el ciclo lectivo. El objetivo del trabajo era articular algunos de los contenidos conceptuales de la asignatura con un proceso recreativo en contraturno para promover la participación de lxs niñxs en la construcción de relatos audiovisuales que expresen vivencias y visiones sobre distintas temáticas que ellos y ellas vivenciaran. Quienes participamos fuimos las docentes de la escuela, una psicóloga que realiza su trabajo de investigación en la institución, una docente de la universidad, 4 estudiantes de comunicación y una estudiante de nutrición que a su vez era pasante del Centro de Atención Primaria de la Salud del barrio junto con lxs niñxs.

Diseñamos el proyecto de manera conjunta entre adultas. Sin embargo, después de tres meses de trabajo nos resultaba muy difícil la articulación entre el turno mañana y tarde, con una participación real de las adultas. Por lo que, frente al pedido de colaboración por parte de las docentes para la feria de ciencias, decidimos trabajar en conjunto en el turno mañana (clases convencionales) y turno tarde (espacio del taller). Las docentes habían presentado un proyecto para trabajar los estereotipos de belleza en lxs niñxs. Al momento de fundamentarlo circularon discursos que fueron necesarios problematizar para llegar a acuerdos. Se planteó que el mismo era desde la ESI pero sin profundizar el tema de género sino desde el contenido de lengua sobre lenguaje publicitario.

Al mismo tiempo, en el equipo que coordinaba los talleres contraturno veníamos experimentando en ese espacio numerosas agresiones entre los niños y las niñas en relación a su aspecto físico, burlas por el color de la piel, por temas de atracción hacia otro niño o niña, etc. La articulación con la temática propuesta para la feria de ciencias entendíamos que podía ser una buena oportunidad para problematizar estos temas que nos venían dificultando la convivencia en los talleres.

Decidimos reunirnos para coordinar desde dónde podíamos sumarnos con los aportes que el taller tenía desde las herramientas audiovisuales. Esto claramente demandaba más tiempo del que veníamos transitando en la escuela, pero entendíamos que podría habilitarnos espacios compartidos y en ellos poner en pregunta y aprender sobre modalidades de trabajo diferentes.

Nos resultó difícil poder combinar una fecha de reunión, eran las vacaciones de invierno y varias teníamos actividades diversas. Logramos reunirnos. Comenzaríamos revisando imágenes de revistas de personas bellas en grupos armando un afiche para luego poder reflexionar sobre las razones de ser consideradas así. Posteriormente, avanzaríamos hacia el trabajo a través de la lectura de cuentos y así revisar los conceptos de belleza para avanzar hacia una actividad en donde lxs niñxs reconocieran entre ellxs los aspectos de belleza de sus compañerxs. La tarea final sería construir una historia por grupos sobre la belleza, la cual después sería trabajada desde lo audiovisual a través de la técnicas de stop motion.

En el momento de la realización de esta experiencia la provincia aún no adhería a la ley 26150, de 2006 del programa de ESI.



Gráfico 1. Actividad para empezar a definir qué personas identificamos como bellas y por qué.

El trabajo sería compartido con las docentes en el aula en las mañanas, en la tarde realizaríamos las producciones audiovisuales sobre las historias. Las docentes en las mañanas trabajarían sobre los aspectos formales de la presentación de la feria de ciencias: stand, carpetas, afiches, etc. Nosotras en las mañanas, acompañaríamos los procesos de investigación sobre la temática, para poder ir desarrollando los marcos y puntos de partida para las narraciones.

Sin embargo, comenzando la semana nos encontramos con distintas situaciones. Por un lado, niñxs entusiasmadx trabajando sobre los estereotipos de belleza. En los talleres se mencionaron distintos parámetros de belleza asociados con la edad, con el color de la piel, el color del pelo, la importancia de la ropa, el aspecto físico, “lo que los chicos miran”, “lo que las chicas miran”, entre otros. Estos pudieron comenzar a ser problematizados. Se pusieron en discusión y aparecieron las tensiones de los grupos, los enfrentamientos entre niñas y niños, los apodos que no les gustaban, etc. ¿cómo somos los varones y las mujeres? ¿Puede haber niñxs distintxs? ¿Cuánto influye lo social sobre los parámetros de lo bello y lo no bello? ¿La belleza es sólo externa? ¿Responde sobre todo a la moda? ¿Al color de piel? ¿Podemos ser bellxs y ser distintxs a lo que la tele o las revistas muestran? ¿Para qué poner apodos? ¿Qué genera? ¿A todas las personas nos parecen bellas las mismas cosas, personas, etc? Movilizar estos temas permitió que trabajáramos sobre los vínculos entre compañerxs, que se pusieran en cuestión lo que pensaban sobre ellxs. La sexualidad se presenta como eje de tensión y vergüenza. Se pudo abordar y empezar a dialogar sobre eso, a veces de maneras amenas otras con tensión. Día a día nos fuimos sorprendiendo con nuevas construcciones y desafíos. Estos necesitaban lugares de encuentro para repensar las actividades del día siguiente. No todas las adultas podíamos hacerlo por las disponibilidades de tiempo extra-clase.

Logramos un espacio de encuentro entre adultas. Desde los criterios para poder participar de la feria de ciencia se planteó la necesidad de poder trabajar en el cuaderno, de poner énfasis en lo escrito, como también se pidió regresar a focalizar en el tema de la propaganda. La secuencia didáctica sólo tomaba este contenido de disparador en la construcción que habíamos realizado juntas. Luego del tercer encuentro era difícil modificarla para retomar ese tema y vincularlo con la construcción de un audiovisual que se pensó desde lógicas narrativas. Esto puso en escena tensiones en relación con los modos de comprender la educación-investigación, y por otro lado a la comprensión de los contenidos de mayor peso para cada quién. Se evidenciaron tensiones entre los saberes y prácticas escolares formales y espacios de taller en donde empezaba

a notarse el ustedes y el nosotras, y entre las lógicas enciclopedistas y los procesos de construcción del saber (Barreiro, 2000). Por otro lado, se manifestaba una cierta incomodidad y dificultad para comprender por qué todo lo que estaba emergiendo respondía a estereotipos de belleza.

También, nos encontramos que la planificación construida y nuestros modos de trabajo no condecían con las lógicas de trabajo escolares y con los parámetros que las docentes tenían en relación con participar de la feria de ciencias. Este punto nos hizo revisar cómo había sido la jornada de acuerdos, ya que todas acordábamos con la propuesta y habíamos ido pensando la secuencia de modos conjuntos. Tal vez, en términos técnicos, era lógica e interesante, sin embargo, los significados que aparecían interpelaban y eso en algunos momentos entendemos que puede haber afectado la seguridad en el proceso en todas las adultas. Además, movilizaba a niñxs en sus necesidades y sacaba a la luz malestares que pedían nuevas formas de interacción.

Uno de los pedidos que se convirtió en punto de tensión entre adultas se refería a la necesidad de una carpeta completa con cada una de las actividades. Los espacios de trabajo áulico (que eran de 40 min diarios) incluyeran y finalizaran con una actividad en carpeta. Los afiches tenían que ser transcriptos a las carpetas, lo que escribíamos e íbamos produciendo de manera oral tenía que quedar plasmado en formatos individuales, aunque la dinámica planteada y planificada fuera colectiva. ¿Por qué una foto de los afiches no servía para una carpeta de feria de ciencias? ¿Por qué no podíamos pensar en relatos de la actividad? ¿Qué le aporta a un niño o niña escribir dos veces lo mismo en diferentes formatos? ¿De qué manera se ponen con estas prácticas en juego los derechos de lxs niñxs a la educación?

El malestar en la propuesta que rompía los parámetros conocidos pedía volver a trabajar sobre el contenido conocido, el de la propaganda. Esto permitió discusiones sobre los objetivos que las adultas habíamos construido y volver a confiar en los recorridos diseñados, así como en los saberes del equipo aunque no todas manejáramos desde los mismos sentidos tanto los contenidos de ESI (que nos desafiaban) sino también los de investigación. Logramos acuerdos, seguiríamos con la planificación en torno a la ESI (estereotipos de belleza) y destinaríamos tiempo para trabajar en el cuaderno, adecuando a los modos conocidos también por lxs niñxs y niñas y donde entendíamos que también podíamos sintetizar algunos de los aspectos trabajados pero desde valoraciones de las producciones colectivas.

Esta secuencia a su vez nos generó la pregunta sobre los desafíos de abordar la ESI siguiendo actividades de manual (la actividad del primer encuentro está en un cuadernillo del Ministerio de Educación de Nación que llegó a todas las escuelas públicas), revisar la belleza nos venía mostrando la complejidad del tema. Este implica hacernos preguntas desde los atravesamientos estéticos, sexo genéricos e interseccionales. La investigación desde los diferentes formatos, así como el rol de los investigadores e investigadoras tiene como mirada hegemónica el positivismo, por fuera de él existen múltiples maneras. El formato planteado responde a lineamientos de la investigación participativa en

En el momento de la realización de esta experiencia la provincia aún no adhería a la ley 26150, de 2006 del programa de ESI.

que lxs niñxs asumieron un papel de productores de conocimiento en relación al tema planteado. Sin embargo, fuimos las personas adultas quienes creamos el dispositivo de investigación. Larsson et al. (2018) plantean que en estos formatos las niñxs comienzan a compartir en el transcurso responsabilidades conjuntas en la creación de conocimiento. En los talleres se recuperaron los conocimientos de estudiantes y desde procesos participativos se realizaron aproximaciones de sentidos. Además, en este caso lxs estudiantes realizaron producciones narrativas y audiovisuales luego del trabajo de praxis en formatos taller en las que manifestaron una síntesis grupal, a través de una narrativa de sus construcciones de sentido en torno a la temática de la belleza. Es decir, el modo de participación permitió la focalización final en una categoría de análisis construida por niñxs de lo que para ellxs es la belleza y sus implicancias vitales.

Para la propuesta de feria de ciencias seguimos formato de registro grupal, en producciones gráficas de afiches, en registros escritos sobre discusiones grupales, etc. Este proceso de registro, propio de investigaciones etnográficas nos permitieron luego arribar a la creación de narrativas que realizaron primero en formato historia y luego graficaron, fotografiaron y se convirtieron en historias audiovisuales.

La feria de ciencias en tanto proyecto ministerial presenta numerosas pautas, formatos y criterios, más cercana a las lógicas positivistas. Los desafíos en la investigación participativa implican corrimientos de las personas adultas para poder construir propuestas innovadoras. Adaptar los procesos de participación en registros ayudó a la posibilidad de participación en el evento.

Continuamos con la dinámica de recuperar aspectos valiosos que cada una y uno tiene, recuperaron aspectos de sus modos de ser que valoran, como ser graciosos o graciosas, buenas amigas o buenos amigos, saber guardar secretos, prestar las cosas, tener onda, saber de música, etc. A su vez, las discusiones permitieron pensar en que puede haber personas distintas a los estereotipos. Las mujeres pueden no estar siempre a la moda impuesta por los medios, los varones no siempre son agresivos, las mujeres no siempre necesitan de un varón para salvarse. Este proceso de deconstrucción quedó plasmado en las historias que realizaron. Por ejemplo, una de ellas se trata de una princesa luchadora que puede sobrevivir en el bosque con la ayuda de los animales y los frutos de las plantas y no de un príncipe. Las personas que habitaban el valle no creían que esto fuera posible necesitando los animales contarles para que lo creyeran (posee, en tanto, lógicas adultocéntricas de descreimiento de la juventud) (*Gráfico 2, viñeta 1*).

Otra de las historias, muestra que un compañero (varón) nuevo, es el que logra comprender la belleza de una nena y hacerle ver a sus compañeros y compañeras que ella es linda y buena y que pueden jugar y divertirse entre todos y todas sin herirse con apodos (*Gráfico 2, viñeta 3*). Otro de los cuentos posee características más estereotipadas, una cantante de rock sale con un chico muy lindo pero malo y cree que el cariño que él le tenga puede hacerlo cambiar y respetarla. En el vínculo con el joven logra decirle que no quiere realizar actividades que él le propone y ella no acuerda (*Gráfico 2, viñeta 2*).



Gráfico 2. Imágenes de los tres audiovisuales creados por niñxs.

La tensión por las diferencias entre las adultas fue creciendo. Si bien íbamos trabajando de acuerdo a la planificación, los desafíos que nos traían los niños y las niñas, los conflictos que aparecían y problematizaciones no siempre podíamos como adultas sostenerlas, acompañarlas ya que muchas veces los modos de trabajo eran diferentes y las posturas frente a los temas por ellxs planteados eran distintos. ¿Era este un espacio cuidado? ¿Podía serlo si no se compartían criterios similares de relación con lxs niñxs? ¿Podía serlo si no endendíamos de la misma manera las construcciones de contenido y saberes? Los espacios de construcción en el aula permitieron pensar los lugares de tensión entre lxs compañerxs, así como los nuestros como equipo en tanto la posibilidad de trabajo desde el cuidado y la problematización de temáticas sensibles y movilizantes para ellxs.

La feria de ciencias escolar fue realizada. Logramos coordinar la división de tareas como modo más acorde para las formas de trabajo y necesidades. Los videos estuvieron listos para la feria, también las carpetas con sus requisitos. Niñxs observaron con curiosidad los videos y propusieron cambios que realizamos posteriormente. Al año siguiente las docentes y los grupos de estudiantes continuaron trabajando y profundizando el tema. Participaron a nivel provincial con su trabajo en el que pudieron compartir con otrxs niñxs los audiovisuales por ellxs realizados.

Discusiones sobre la experiencia

El proceso de la feria de ciencias presenta las tensiones entre el adultocentrismo y lógicas de participación de niñxs teñida por las lógicas institucionales enciclopedistas y competitivas con aquellas matrices solidarias y de cooperación. Se vuelven necesarios acuerdos no sólo es desde lo práctico y la planificación, sino que en el hacer se fueron construyendo modos desde las adultas de comprender los vínculos, la educación y la participación de lxs niñxs. En eso, también, se ven atravesadas nuestras propias preconcepciones y posturas ético-políticas-pedagógicas de lo que son los conocimientos y los saberes, así como de los aspectos que atraviesan la vida cotidiana. La diversidad en esto se vuelve una tarea política al pensar cómo realizar prácticas que logren objetivos revisados políticamente y no sólo el interés por una tarea común.

Mariza Peirano (citada en Chavez, 2010) menciona que la práctica depende, entre otras cosas, de la biografía del docente (en este caso), de las opciones teórico-prácticas de la disciplina, del contexto histórico más amplio y, no menos, de las imprevistas situaciones que se configuran en el cotidiano de las escuelas (ella se refiere a la investigación). Por lo tanto, se vuelve urgente problematizar el paradigma tutelar, asumir una mirada crítica respecto de los discursos adultocéntricos y recuperar a noción de corresponsabilidad en las prácticas áulicas para la efectivización de los derechos de niños y niñas (ME, 2017).

Cuando la relación que predomina desde el vínculo intergeneracional tiene que ver con un predominio de los lugares enciclopedistas, tutelares y adultocéntricos la posibilidad de emergencia y validación

de los niños y niñas se hace complejo. El resultado es que las niñas y niños “sienten que no tienen nada importante que decir o, peor aún, que nada de los que ellos puedan decir o hacer será útil para cambiar sus condiciones de vida” (UNICEF, 2013). En este sentido la participación y el involucramiento de estudiantes en temáticas de ESI se relaciona con que los contenidos sean significativos, que circule la palabra y que no se juzguen sus planteos (Faur, 2018).

Esto además se tiñe con las dificultades de la sexualidad, donde el pudor y lo complejo se ponen en juego. Faur (2018) revisando experiencias en escuelas en las que se trabaja la ESI reconoce que la reflexividad es indispensable para poder superar los temores, incomodidades e inseguridades que la misma trae.

En relación al tema estereotipos de belleza, el género es uno de los ejes que atraviesa al mismo y a la ESI en general. El color de los lentes con los que miramos, sumado a las creencias religiosas hacen que la problematización de algunos aspectos de la belleza sea posible y otros sea más dificultoso. Deconstruir estos aspectos y poder problematizarlos no depende de procesos esporádicos, como el que relato, sino que para poder generar cambios reales es necesario poder replantearnos y permitirnos interpelarnos de manera continua para que haya deconstrucciones posibles.

El género no es el eje temático más trabajado en las escuelas primarias, el cuidado del cuerpo y la afectividad son los que se prefieren en las currículas (Faur, 2018). Sin embargo, coincide con esta experiencia que el tema bulling es uno de los que motiva experiencias como la presente (Faur, 2018). La inclusión de este tema, si bien es poroso en los vínculos cotidianos escolares muchas veces no se lo toma en tanto tal y quedamos entrampados en partes del mismo, la belleza, el bulling, etc. Las relaciones sociales de género están vinculadas con estructuras sociales que atraviesan de manera simbólica y vincular las subjetividades, las instituciones y estructuras de la sociedad (Faur, 2017).

Como dice Morgade (2011), toda educación es sexual y así se transmite en cada interacción. En el proceso de trabajo se evidenció que las temáticas de ESI necesitan que quienes compartamos estos espacios podamos realizarnos preguntas y que ya hayamos transitado algunas para poder acompañar las preguntas que niños y niñas proponen. Si estamos animándonos a ser interpeladxs podemos acompañar la pregunta. A su vez, aparece como desafío compartir criterios comunes en relación a las lógicas de vinculación, a perspectivas de derechos y efectivización de los mismos, sino se dificultan los espacios de cuidado. Así también, en el proceso, se evidenciaron las dificultades en la implementación de la ESI en las escuelas. San Luis presenta una ausencia de capacitaciones en la temática. Esto hace que las docentes se encuentren temerosas frente a los contenidos de ESI. Recurrir a contenidos conocidos y “seguros” para el abordaje hace un juego de “como si” en la efectivización del derecho a una educación sexual integral. De esta manera, se reproducen lógicas moralistas que no permiten una problematización y revisión de los patrones de género y lógicas de mercado, en este caso, que hacen a la rigidización de los estereotipos de género.

En el vínculo cotidiano entra en tensión el ejercicio de la participación. Se evidencia en torno a la tensión entre los saberes propios de los niños y niñas y sus vivencias y la necesidad de un concepto, de una metodología más de tipo cuantitativa o enciclopedista frente a la emergencia de lo propio y vivencial de los niños y niñas. Así, las lógicas de poder y de saber se ponen en tensión. Repiten rupturas que tensionan entre el valor de los saberes propios y el valor del diccionario o lo técnico. Los lugares de construcción y reconocimiento de las adultas como sujetas que no siempre saben y el de los niños y niñas como poseedores de saberes que nos interpelaban no siempre se hace posible. ¡Cuánto nos falta transitar para sacarnos los constructos sociales que traemos! ¿Cómo podemos construir procesos institucionales de cuidado integrales reales? El compartir experiencias con otras nos habilita los diálogos pero también genera tensiones. ¿Cómo podemos entre adultas construir prácticas distintas para relaciones intergeneracionales de cuidado?

La experiencia evidencia la necesidad de espacios institucionales para los diálogos entre adultas, en donde pueda reflexionarse sobre la experiencia. A su vez, también se precisan espacios de diálogo genuino con los niños y niñas para la construcción de experiencias participativas que permitan procesos de aprendizaje entre los y las participantes. De esta manera, se podría pensar en una educación en derechos humanos que poco a poco vaya habitando y reconociendo que más allá de los roles que ocupamos, quienes atravesamos las instituciones, somos seres humanos que vivimos, pensamos y sentimos y con eso habitamos la cotidianeidad escolar. Considero que ese es uno de los desafíos para superar las lógicas de lo hegemónico y habilitando un protagonismo de los niños y las niñas en diálogo con las adultas en vínculos intergeneracionales más equitativos. En los que sea, a su vez, posible sentirnos y reconocernos modificadas por este vínculo.

Trabajar con niños y niñas en el marco de sus derechos implica un doble desafío para adultas que hemos crecido y seguimos viviendo en sociedades capitalistas, racistas, machistas y adultocéntricas. Por un lado, el reconocimiento de los derechos de los niños y niñas en tanto tales, y cómo acompañar su efectivización; y por otro, nuestros propios privilegios en tanto adultas. Si bien parecerían ser lo mismo, en educación muchas veces se plantea la participación y la educación como derechos, pero sin plantear los atravesamientos que tenemos como adultas, nuestros propios obstáculos como tales. Estos parecerían obstaculizar una participación genuina, la posibilidad de poner los pensamientos, saberes, sensaciones, emociones y vivencias en juego y la real posibilidad de escuchar a niños y niñas desde sus necesidades, como sujetos y sujetas en sí y como colectivo vulnerado, con recursos, saberes y vivencias válidas y significativas.

Bibliografía

Barreiro, T. (2020) Trabajos en grupo. NovEduc.

Chavez, M. (2010) Jóvenes, territorios y complicidades: una antropología de la juventud urbana. Espacio Editorial.

Cocco, P. y Muñoz, M. (2021). ESI y el abordaje dentro de la institución: una mirada posible sobre la transversalidad en educación. VIII Coloquio Interdisciplinario Internacional Educación, Sexualidades y Relaciones de Género y las II Jornadas Educación, Género y Sexualidades. 30 de setiembre y 1 de octubre de 2021. Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.

Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y Derechos Humanos. (2017) Seminario Final con Orientación en Derechos de la Niñez, la Adolescencia y la Juventud. Clase 01 – Sobre el camino recorrido, las matrices en tensión y los nuevos posicionamientos. Especialización en Derechos Humanos. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y Derechos Humanos. (2016) Programa de Educación Sexual Integral. La Educación Sexual en la escuela: un derecho que nos incumbe: Clase 01: Tradiciones sobre la educación sexual y la propuesta de la ESI. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

Faur, E. (2018) Escuelas que enseñan ESI. Un estudio sobre buenas prácticas pedagógicas en educación sexual integral. Unicef, Ministerio de Educación de la Nación.

Faur, E. (comp.) (2017) Mujeres y varones en la Argentina de hoy. Géneros en movimiento. Siglo XXI, OSDE.

Haraway, D. (1995) Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza. Ediciones Cátedra.

Larsson I., Staland-Nyman, C., Svedberg, P., Nygren, J & Carlsson, I. (2018) Children and young people's participation in developing interventions in health and well-being: a scoping review. BMC Health Services Research 18 (1), 507-527. DOI: 10.1186/s12913-018-3219-2

Ley 26061/2005. Ley de protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes. Boletín oficial de la Nación Argentina, 26 de octubre de 2005.

Ley 26150/2006. Ley del programa nacional de educación sexual integral. Boletín oficial de la Nación Argentina 24 de noviembre de 2006.

Ley 26206/2006. Ley nacional de educación. Boletín oficial de la Nación Argentina, 14 de diciembre de 2006.

Merçon, J.; Camou-Guerrero, A.; Núñez-Madrado, C.; Escalona Aguilar, M.A. (2014) ¿Diálogo de saberes? La investigación acción participativa va más allá de lo que sabemos. Revista Decisio, 38: 29-34, may/ago 2014.

Morgade, G. (comp) (2011). Toda educación es sexual. La Crujía

Puiggrós, A. (2011) De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Ediciones Colihue.

Shabel, P. (2014) Los niños y niñas como constructores de conocimiento: un caso de investigación participativa. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud 12 (1).

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20140721072209/art.paulashabel.pdf>

UNICEF (2013) Superando el adultocentrismo. Cuadernillo 4. UNICEF.