

# La construcción de discurso en torno a la Educación Sexual Integral en la Educación Inicial.

Mónica Fernández Pais.

Cita:

Mónica Fernández Pais (2024). *La construcción de discurso en torno a la Educación Sexual Integral en la Educación Inicial*. Trabajo 6tas. Jornadas de Estudios de Infancia.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/monica.fernandez.pais/3>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/psWU/pA0>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.  
Para ver una copia de esta licencia, visite  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

**6tas Jornadas de Estudios sobre la Infancia**

**Las infancias en América Latina entre diversidades, jerarquías y derechos  
(siglos XIX a XXI)**

**Eje 4. Cuerpos, géneros y sexualidades.**

**Mónica Fernández Pais**

### **La construcción de discurso en torno a la Educación Sexual Integral en la Educación Inicial**

"Pensar la infancia no basta."

Marlene Wayar, 2018

En este trabajo nos proponemos recuperar algunas de las reflexiones surgidas al atravesar la experiencia de trabajar con docentes de educación inicial en talleres en los que se abordan los contenidos de la Educación Sexual Integral en las instituciones de educación inicial. En los mismos, analizamos los sentidos de las distintas propuestas de enseñanza que se proponen en diversos materiales oficiales y en los proyectos de formación destinados a docentes de nivel inicial que han habilitado conversaciones productivas al recuperar las tradiciones e historia del mismo. Este trabajo a su vez, recupera los desarrollos una de las líneas del proyecto de investigación que se desarrolla en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata con sede en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS) que indaga la construcción de discurso pedagógico, en este caso, en torno a la educación en los primeros seis años de vida que se enmarca dentro del programa de ESI.

## ***El aporte de la ESI para la educación inicial***

El programa nacional de Educación Sexual Integral fue sancionado en el año 2006 por ley N° 26.150 establece el derecho de niñas, niños y adolescentes a recibir Educación Sexual Integral y crea el Programa Nacional con la intención de garantizar el acceso a este derecho en todas las escuelas del país. Se trata de una de las leyes conocidas como las de los derechos o las 26.000 que en el marco del gobierno de Néstor Kirchner cristalizaron propuestas de ampliación de derechos a la ciudadanía. Junto a ley Nacional de Educación N° 26.206, ordenan un plan educativo que se traduce en modalidades y estrategias para la enseñanza. En el caso de la educación inicial, debemos reconocer que la necesidad de crear el programa busca brindar herramientas para la enseñanza en las salas de cinco años que era la obligatoria a la hora de la sanción de la Ley. Sin embargo, la implementación de la ESI se ha universalizado a todas las secciones. De esta manera, la invitación a hablar de temas ligados a lo privado, lo prohibido, la prevención y los cuerpos fue habilitada e instalada en los diseños curriculares de manera definitiva. Lo que se presentaba como un tema que avanzaba más allá de lo esperable como puede ser los nombres correctos de los órganos sexuales, pasó a ser un contenido habitual, por ejemplo.

### *¿Cuál fue el aporte del Programa?*

Al contar con la ESI la educación inicial abrió una puerta que ratificaba y consolidaba temas que por años fueron considerados tabú y que las docentes (recordemos que hasta el regreso a la democracia no podemos hablar de incorporación de “maestros jardineros” porque no estaba permitida su presencia en los jardines de infantes) trabajaban de manera banalizada muchas veces porque se consideraba inapropiado. La llegada de la ESI, propuso nuevos enfoques y el tema comenzó a reordenarse.

Sin embargo, las preocupaciones y contenidos ligados a lo vincular y a la integración en las salas pasó a ocupar un lugar privilegiado con el devenir de la producción de materiales y del desarrollo en las salas. Las tradiciones del nivel se

han construido a partir de la idea de educar un tiempo de la infancia libre de conflictos bajo el mandato de garantizar felicidad. Este planteo que aparece en la bibliografía para la formación docente encuentra su origen en los postulados froebelianos a partir del autogobierno de sí (Fernández Pais, 2018). Así, la educación inicial reordenó y resignificó contenidos ligados a la incorporación de hábitos de “comportamiento social” con una fuerte impronta ligada a las relaciones con pares antes que el cuidado de la salud y el cuidado de sí.

De esta manera, la cuestión moral volvió a las salas aggiornada en función de las prescripciones oficiales y las creencias de docentes e instituciones a partir de articulaciones muchas veces poco rigurosas con los planteos formulados por el Programa.

Un ejemplo de ello, son la falta de análisis acerca de la pertinencia o la oportunidad para abordar en las salas los temas relacionados a las nuevas formas de familias o las relaciones homosexuales que muchas veces se abordan de modo arbitrario para las niñas en la medida que no exista un interés para su tratamiento.

#### *Aproximaciones para analizar las tradiciones*

A lo largo de la historia moderna, se han consolidado ciertas tradiciones acerca de la educación de las niñas y el modo en el que se consolida hace eco de una fuerte alianza entre las mujeres y la medicina moderna que señala Jacques Donzelot (Fernández Pais, 2018, p. 34) que toma forma a través de rituales que constituyen modos de criar y ayudar a crecer. Allí, advertimos una primera huella de la comunidad y solo la familia educando que se complementa con las distintas formas de alfabetización cultural que se ofrecen a las y los más chicas/os. Asimismo, se ponen en juego la enseñanza de una serie de valores y normas que ordenan la posibilidad de una inserción en lo social. La educación inicial tiene ese mandato como punto de partida desde que se organizan los modos modernos de educar que, a su vez, se erigieron sobre mandatos para las mujeres; más ligados al sacrificio y la abnegación que a la necesidad de "estar bien" para educar bien, atender y cuidar de manera responsable y saludable (Fernández Pais, 2022).

En espacios de formación docente hemos analizado el lugar que ha ocupado en los últimos años, por ejemplo, el "Monstruo de colores". Se trata de un texto publicado en España con muy amplia difusión en nuestro país que se volvió una herramienta recurrente para trabajar los contenidos propios de la educación emocional. Las deformaciones en el abordaje de los temas ligados a lo sensible han avanzado de manera sorprendente en tanto se conoce más acerca del funcionamiento cerebral. Así, la educación emocional se volvió un tema habitual en las prácticas y un tema tabú en los estudios acerca del nivel según la biblioteca progresista que ha constituido los discursos hegemónicos en las últimas décadas.

Al mismo tiempo, es oportuno mencionar que muchas traducciones del tema quedaron atrapadas en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para la ESI vigentes, que fueron aprobados por Resolución N° 340 del año 2018 por el Consejo Federal de Educación expresados como contenidos para planificar la enseñanza. Si miramos con detalle, descubriremos que allí se encierran muchas enseñanzas que el jardín de infantes argentino transmitió a lo largo del tiempo. Son las mimas:

- “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 auto protección.
- 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 otros/as.
- Decir “no” frente a interacciones inadecuadas con otras personas.
- No guardar secretos que los hacen sentir incómodos, mal o confundidos.”

Como vemos, la enseñanza en lo que refiere a los afectos necesita ser expresada a través de contenidos que se tradujeron en emociones que hay que controlar o identificar, volver objeto atrapado por la razón. El planteo moderno desplazó la centralidad divina al afirmar en la voz de Descartes "pienso, luego existo" y abonó a la idea de una única perspectiva que no es otra que la del hombre (nos permitimos el uso del genérico del lenguaje para seguir el derrotero filosófico, pero en adhesión al uso de los códigos de inclusión social que visibilizan y respetan a mujeres y diversidades LGTBQy+) y su razón (Giaccaglia, 2013, p. 10 citado por Fernández Pais, 2022).

En ese sentido asumimos que la educación inicial se arroga una singularidad que no considera la magnitud de los procesos de mediación que intervienen en la definición del sujeto que lo hace separarse de la determinación natural, lo que lo hace libre y le permite formular leyes. De esta manera puede definir un marco legal que trazará los límites que ordenan el caos de la vida común para alentar la igualdad y ordenar una sociedad que organiza el Estado-nación. Las fronteras de la propiedad privada, de exclusión del otro, la pureza étnica, serán confiadas a un Estado que "deviene, entonces, una máquina que produce otros, delimita un territorio, crea diferencia racial y regula flujos migratorios. La sociedad moderna piensa al otro sometiéndolo a los propios modelos de identidad (reduciendo la alteridad a la mismidad) o excluyéndolo" (Giaccaglia, 2013, p. 19), valores todos que se enseñan "desde la cuna" o desde la escuela infantil.

Esta perspectiva moderna será puesta en cuestión por el pensamiento posestructuralista que denuncia la necesidad de control de las emociones y la imaginación –como a la naturaleza– en pos de un supuesto conocimiento objetivo. Este planteo nos ayuda a bucear, alquilo, en los modos en los que hemos enseñado en los jardines como parte de una herencia que disputaba un modo de pensar el mundo y pensarse en el mundo. Si las fronteras ante el límite al Otro las imagino reduciendo al Otro a objeto que conozco y controlo con mi presencia, nuestro trabajo de enseñar realiza un giro considerable. Volver a los contenidos que buscan controlar aquello que la razón no controla y que amerita continuar el

derrotero que solo dejamos planteado para preguntarnos por las revisiones necesarias acerca de la convivencia en los primeros años y la pertinencia de incluirlas en la ESI.

Podemos decir que el respeto a las niñeces en la educación inicial se apoya en aquello a lo que nos exhorta Carlos Cullen al recordarnos como punto de partida "El otro me interpela y me dice 'heme aquí no me violentes'". Ese punto de partida que nos interpela desde su condición de humanidad y de posibilidad y que debe revisarse en el marco del análisis de políticas públicas que en nombre del derecho del otra/o se arroga un espacio de determinación en las vidas de otros sin explicitar todos los aspectos que allí intervienen.

### *Revisar para comprender*

"Cada hombre es Vehículo de la tradición, si la da como la recibe, i es Instrumento de concordia o discordia, si se sirve de la tradición para ordenar o desordenar las costumbres".

Simón Rodríguez

Como decía en el siglo XIX el maestro Simón, la posibilidad de rebelarse se vuelve virtud si desordena las costumbres para advertir de nuevas formas. Revelarse de mostrar y mostrarse. Para decir acá estoy, a tu lado, enfrente tuyo; para que me abras camino, para que me invites a caminar contigo. No para seguirte en silencio y obediente. Algo de eso hizo el Maestro de Bolívar, el primer desconocido de América Latina, como lo bautizó el poeta Eduardo Galeano. Sin embargo, en la educación inicial, la tradición fue la obediencia. Si bien hay, muchas muestras de actos rebeldes, se trató de un tipo de educación que aseguró la continuidad de los mandatos patriarcales y heteronormativos que la ESI hasta el presente ha comenzado a poner en cuestión, sin lograr derribar mitos cristalizados por años.

Antes de continuar, quisiéramos retomar las palabras que dos referentes de la educación inicial del siglo XX en el país: Cristina Fritzsche y Hebe San Martín de Duprat. Ambas, escribían en el texto de referencia obligada hacia fines de 1960

*Fundamentos y estructura del jardín de infantes* (Fritzsche y San Martín de Duprat, [1968] 1974) y en el marco de un clima social convulsionado en Occidente, acerca de cómo las “maestras jardineras” debían posicionarse ante sus trabajo:

“No se trata de pensar en el educador como un sabio al que se le exige gran caudal de conocimientos; lo que se busca es el maestro sensible a las conmociones políticas, estéticas, religiosas, filosóficas, científicas y económicas que conmueven a la humanidad (Fritzsche y San Martín de Duprat, 1974, p. 306).”

“Un educador no puede permanecer indiferente a todos los espectáculos teatrales, cinematográficos, televisivos y a las publicaciones dirigidas a la infancia. Debe poder orientar a los padres y estimular la producción de autores y artistas que dedicaron sus esfuerzos a la infancia.

Sin lugar a dudas, al educador se le exige una personalidad dinámica, sensible a todo cuanto a su alrededor acontece, con serios fundamentos pedagógicos y psicológicos, con una firme formación filosófica, con óptima madurez emocional, con facilidad para el contacto social, como principal agente de transmisión del orden cultural y con una educación que lo ayude a integrar las disciplinas científicas y humanistas” ( Fritzsche y San Martín de Duprat, 1974, p. 307).

Un/a educador/a es un personaje de su tiempo, conoce y construye comunidad. Legitima o censura los cambios de su tiempo y lo hace con una sensibilidad tal que no obtura la educación de sujetos políticos para la vida ciudadana desde la sala de lactario hasta el posgrado de la educación superior. En tiempo presente asumimos que no se trata de una de una vocación sino de un trabajo enseñante. De esta manera se traman nuevas formas de una sociedad en la que las perspectivas de género tienen lugar en tanto aceptación e inclusión de toda diferencia. Si nos pronunciamos a distancia de aquella *normalidad* de la formación docente que llegara con el sueño civilizador desde Estados Unidos en 1883 a la Escuela Normal de Paraná. No queremos una normalidad, queremos *muchas normalidades* apoyadas en el respeto al Otro, en tanto Otro. Estas afirmaciones enmarcadas en la ESI, están presentes en tanto “palabras lindas” y “bien intencionadas” que aún no encuentran el gesto en el que anclarlas.



Recuperamos en este recorrido las voces de autoras que hacen a las tradiciones en tiempos en los que la educación en los jardines de infantes están bajo sospecha y es necesario recuperar el *orgullo por el trabajo propio* que no es cuidado, sino enseñanza. Enseñanza que nos permitimos asemejar al trabajo artesanal del que nos habla Richard Sennet, cuyo orgullo es el desarrollo de habilidades que se dan en el trabajo lento que permite la reflexión y la imaginación (Sennet, 2009, p. 362). Ser docente y construir en comunidad las formas de educación de nuestras crías, es un trabajo que requiere reflexión e imaginación. No solo es una cuestión de técnica sino, sobre todo, es conciencia del trabajo pedagógico cuyo horizonte no puede ser otro que la soberanía pedagógica a través de la cual transmitir y producir saberes como gesto de madurez.

Para continuar, podemos revisar un tema controvertido en la educación en los primeros años de vida, que ha sido naturalizado aún en las instituciones que trabajan la ESI con mayor compromiso, como es el de los baños. Si bien, año a año se van cuestionando algunos enunciados, la cuestión de los colores para “nenas y nenes”, el tema del uso de los baños se vuelve aún más complejo. El uso por sexo y la privacidad se vuelven temas controversiales, como en la sociedad misma. Como señala Paul Preciado (2009), “en el siglo XX, los retretes se vuelven auténticas células públicas de inspección en las que se evalúa la adecuación de cada cuerpo con los códigos vigentes de la masculinidad y la feminidad.” Así, el jardín de infantes enseña los códigos, lo hace desde la naturalización, la confirmación de los usos y costumbres del espacio público.

Continua el autor ofreciéndonos pistas para replantearnos los postulados de la ESI para la enseñanza en los primeros años diciendo, “no vamos a mear sino a reafirmar los códigos de la masculinidad y la feminidad en el espacio público. Por eso, escapar al régimen de género de los baños públicos es desafiar la segregación sexual que la moderna arquitectura urinaria nos impone desde hace al menos dos siglos: público/privado, visible/invisible, decente/obsceno, hombre/mujer, pene/vagina, de-pie/sentado, ocupado/libre...” (Preciado, 2009). Nos convoca una

pregunta ¿cómo podemos proponer una libre concepción del mundo mientras lo mostramos tan encorsetado y naturalizamos estas formas de educar?

Si el género no es sólo la incorporación performativa de las normas (lingüístico-conductuales) sexo- generizadas, sino que es fundamentalmente un proceso de incorporación y encarnación prostética, el mismo es performativo, en la medida que no se presenta como un dato, sino como el resultado de nuestras prácticas, es decir, de la incorporación de las normas e ideales del género (Preciado, 2011).

### *Últimas reflexiones*

Para finalizar diremos que es necesario revisar los materiales que plantean un modo de ser niñas o niño asumiendo que son producto de su tiempo y que en la sociedad argentina desde el año 2006 ha habido profundas transformaciones en relación a la perspectiva de género. Resulta necesario, revisar el sentido político de la formación docente, ya que "es preciso defender el derecho de los niños a ser considerados como subjetividades políticas irreductibles a una identidad de género, sexual o racial" (Preciado, 2013).

La sospecha acerca del contenido de enseñanza, de las propuestas de actividades y los modos de resolver las relaciones cotidianas muestra cómo se mantiene la sospecha acerca de la aptitud e intencionalidad de la docente, mayoritariamente mujer. En el caso de la educación inicial, resulta necesario revisar los efectos de la enseñanza de unas determinadas formas de vincularse, de expresar y/o controlar las emociones y afectos, de aceptar los alcances de la perspectiva de género para poder como dice Susy Shock en su libro *Crianzas* (2018) usar más otros cuadernos donde dejar ser aquello monstruoso que nos habita desde la niñez.

Este trabajo comienza una indagación acerca de la construcción del discurso pedagógico en la educación inicial. En las instituciones del nivel inicial, la ESI vino

a poner el tema nuevamente en agenda, a cuestionar porqué las mujeres que las familias, las iglesias, los movimientos que se nuclean a partir de unos valores y creencias, no pueden controlar van a criar y educar a sus hijos. Se trata de un tiempo de quiebre, según plantean muchos de los pensadores contemporáneos, del sistema capitalista extraccionista, patriarcal y financiero. La pregunta es entonces por la educación de los que nacen. ¿Cómo los recibimos? ¿Pudo la ESI condensar lo nuevo, el cambio? ¿Por qué la ESI adoptó unas formas tan tradicionales y temerosas en inicial? ¿Cómo dialoga este pasado reciente con la ola de amenazas y denuncias que reciben hoy las mujeres que trabajan en estas instituciones? Nos interesa intercambiar, escuchar y pensar en este eje acerca de cómo las perspectivas críticas vehiculizan respuestas y arrojan luz a un tema de todos.

Si la Ley del género plantea la normalización de los cuerpos, los comportamientos, las representaciones y los modos de ser, la naturalización de esas leyes que se enseña desde los primeros años en las instituciones del espacio público para que algo de este dispositivo se transforme, es necesario que se interrumpa la, ya nombrada, naturalización de este supuesto “orden” como plantearan Judith Butler y Michel Foucault.

Finalmente, cabe preguntarse antes de proseguir con esta pesquisa qué nivel de responsabilización debemos asumir les educadores, las familias que recibimos a les que nacen si al llegar, les esperamos para introducirlos en unos rituales que en tanto repeticiones de actos que dicen y refieren acerca de las formas del género. A fuerza de la incorporación de los tan nombrados “hábitos” en el jardín de infantes se enseña un modo de socialización acordado en nuestras comunidades y con ellos se conoce y aprehende acerca del género, ya sea para seguirlo o modificarlo. Allí está el punto de partida que nos recuerda que el género se (de)construye. Nos queda pendiente la pregunta acerca del impacto de la ESI para asumir esta responsabilidad.

## **Bibliografía**

Fernández Pais, M. (2018). *Historia y pedagogía de la educación inicial en Argentina*. Rosario: Homo Sapiens.

Fernández Pais, M. (2022). *Clase 2: Hospitalidad y encuentros con la niñez*. Actualización Académica en Primeras Infancias. Módulo 3: Primeras infancias: Derechos, territorios, familias y comunidades. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Giaccaglia, M. (2013). *Renato Descartes: acerca del sujeto como fundamento*. En: Giaccaglia, M. (comp.) "Sujeto y subjetivación. Del tortuoso camino del universal al singular". Paraná: Fundación La Hendija.

Preciado, P. (2009). *Basura y género. Mear/cagar. Masculino/femenino*. Parole de queer. 2. Junio – octubre

Preciado, B. (2011). *Manifiesto contrasexual*. Ed. Anagrama. Barcelona.

Preciado, B. (2013). *¿Quién defiende al niñx queer?*