

Discursos, imágenes y juegos en educación inicial: estudio sobre estereotipos de géneros en contextos rurales

Lorena Elizabet Sánchez | Marcelo Gastón Jorge Navarro

Universidad Nacional de Salta

lorenasanchez@hum.unsa.edu.ar | marcelojorgenavarro@gmail.com

¿Cómo citar este artículo en Norma APA 7ma Edición? Sanchez, Lorena Elizabet y Jorge Navarro, Marcelo Gastón (2024). Discursos, imágenes y juegos en la educación inicial: estudio sobre estereotipos de géneros en contextos rurales. *Pluriversos de la Comunicación*, 81-99

Resumen

En este artículo se aborda el estudio de estereotipos de género en nivel inicial en contextos rurales, en el marco de un proyecto de investigación en escuelas rurales de la provincia de Salta, Argentina. Se discute la importancia de comprender las dinámicas educativas en relación con la educación sexual integral. Se presenta el concepto de género como un dispositivo de poder que regula la vida social y subjetiva, y se señala la importancia de indagar sobre las construcciones estereotipadas de roles y conductas que se producen desde la primera infancia en el contexto escolar. El enfoque metodológico asumido es cualitativo, en tanto se pretende comprender las prácticas y sentidos en torno a los estereotipos de género en las escuelas rurales del Valle de Lerma en Salta. Se presentan datos comunes a las escuelas estudiadas, como la ausencia de docentes varones en el nivel inicial.

Se analiza la configuración de roles de género en las prácticas pedagógicas observadas en las escuelas, que reflejan estereotipos de género en la selección de juegos y juguetes, en la decoración de las aulas y en las interacciones entre docentes y estudiantes. Se destacan las contradicciones entre discursos que muestran aperturas a la revisión de las ideas sobre género y prácticas que perpetúan visiones patriarcales. Se concluye que es necesario cuestionar y transformar las prácticas pedagógicas en las escuelas para promover la equidad de género, reconociendo la diversidad de identidades de género y rompiendo con los estereotipos binarios tradicionales.

Palabras claves

Prácticas Pedagógicas – Estereotipos de Género – Ruralidad

Componentes centrales del estudio

El presente artículo se ocupará del estudio de estereotipos de géneros en nivel inicial en contextos rurales, dando cuenta de re-

sultados parciales del proyecto de investigación “Estereotipos de género y diversidad sociocultural en la educación obligatoria. Estudio de casos en escuelas rurales de la provincia de Salta”¹. Nuestras preocupaciones por conocer las dinámicas educativas en vinculación a la educación sexual integral, se articulan con estudios previos² acerca de las resistencias a la exclusión de la enseñanza religiosa en escuelas públicas por parte de sectores católicos conservadores en la provincia de Salta, nos interesa describir y comprender las transformaciones de la escuela frente a las problemáticas educativas contemporáneas.

Componentes centrales del estudio

En Argentina el criterio censal indica dos clasificaciones para el ámbito rural: rural aglomerado: núcleos poblacionales de 500 a menos de 2000 habitantes; y rural disperso: núcleos poblacionales de menos de 500 habitantes o en campo abierto³ con un marcado porcentaje de sujetos que trabajan o depende de explotaciones agrícolas. Sin embargo, el estudio y problematización de las ruralidades remiten a una trama mucho más compleja que la del criterio censal o el tipo de actividad económica.

En ese marco entendemos a las escuelas rurales como “(...) una institución educativa que tiene como soporte el medio y la cultura rural, con una estructura organizativa heterogénea y singular [...] y con una configuración pedagógica-didáctica multidimensional” (Roser Boix 2003:7)⁴.

La educación rural tiene un lugar relevante en el sistema educativo nacional cubriendo un 50% de las unidades de Nivel Primario del total del país. De este porcentaje, el 73% de estas escuelas están ubicadas en las regiones Noroeste y el Noreste del país. En el Nivel Secundario cerca del 30 % de las unidades educativas son rurales.

En el caso de la Provincia de Salta -según datos estadísticos del Ministerio de Educación de la jurisdicción en 2016/17- de los 1.487 establecimientos educativos⁵ que existen en la provincia, el 52 % se encuentra en ámbitos rurales⁶.

En el Nivel Inicial existen 863 establecimientos educativos, de los cuales 264 son urbanos (34 % del total), y 512 rurales (representando el 66%)⁷.

En el Nivel Primario, de los 842 establecimientos, 300 son urbanos y 542 son rurales, representando el 72 % del total.

1. Proyecto Tipo A financiado por el Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Salta.

2. Lorena Elizabet SANCHEZ; Marcelo Gastón JORGE NAVARRO “Educación pública y religiosa. Debate jurídico: la escena en los medios de comunicación”. La Trama de la Comunicación, 19 (2015) <http://www.scielo.org.ar/pdf/trama/v19n1/v19n1a09.pdf>

3. Definiciones básicas para la producción de estadísticas educativas. DINIECE. 2003.

4. Boix, Roser (2003). “Escuela rural y territorio: entre la desruralización y la cultura local”, En: Revista Digital e Rural, Educación, cultura y desarrollo rural. Año 1 N° 1. Disponible en <http://educación.upa.cl/revistaerural/erural.htm>

5. Los establecimientos suelen ser compartidos por diferentes niveles educativos, así por ejemplo es común que donde exista una escuela con nivel primario, se encuentre también ofertas de nivel inicial.

6. Datos obtenidos de la Dirección General de Estadísticas. Ministerio de Educación. Gobierno de la Provincia de Salta. 2016/17.

7. Existen 87 establecimientos privados de Nivel Inicial, siendo solo 2 rurales.

En cuanto al nivel medio⁸, de los 280 establecimientos que existen en la provincia, 90 son rurales, y en el nivel superior terciario existen actualmente 51 institutos, de los cuales cinco son interculturales bilingües en zonas rurales⁹.

El Nivel Inicial

Con la Ley de Educación Nacional N° 26.206 sancionada en el año 2006, se concibe al nivel como unidad pedagógica organizada en dos ciclos: el Jardín Maternal y el Jardín de Infantes. Ambos con particularidades de funcionamiento que responden a las características de los sujetos que aprenden.

Estos primeros años de escolaridad proponen garantizar el aprendizaje desde el inicio de la infancia, poniendo su atención en diversos procesos de enseñanza, entendida esta última como un conjunto de procesos complejos y multidimensionales que requieren adaptaciones específicas orientadas al trabajo de acompañamiento y contención de los alumnos.

La Ley Nacional de Educación (con su respectiva modificatoria¹⁰) universaliza la sala 3 y establece como obligatoria las salas de 4 y 5 años fortaleciendo la función pedagógica del ciclo. Actualmente la atención de niños en el nivel inicial en escuelas rurales adquiere diversos formatos. Por lo general puede pensarse en organizaciones áulicas con secciones independientes (salas de 3, 4 y 5 años), secciones múltiples (también conocidas como plurisalas), y secciones multinivel (cuando asisten niños de Nivel Inicial junto a niños de Nivel Primario)¹¹.

Estereotipos de géneros

Consideramos relevante problematizar los avances en educación sexual integral y reconocer las continuidades de concepciones estereotipadas de género, observando las prácticas pedagógicas en cuanto las mismas son centrales en la mediación para el acceso a la información y experiencias significativas durante el proceso de escolarización obligatoria.

Las construcciones sobre género tienen amplia repercusión en la vida social y personal, y la escuela es una de las instituciones donde se naturalizan ideas, concepciones y prácticas que se reproducen a lo largo de la vida de los sujetos. En palabras de Amigot Leache y

8. En estos datos no se tienen en cuenta los establecimientos pertenecientes a la Educación Técnica, que son aproximadamente 71, y de los cuales el 28 % se encuentra en ámbitos rurales

9. Datos obtenidos del Plan de Mejora Institucional de Nivel Secundario 2015. Ministerio de Educación. Gobierno de la Provincia de Salta

10. La ley 27.045 cambió el artículo 16 de la Ley de Educación Nacional, que establecía la obligatoriedad escolar desde los cinco años y modificó los artículos 18 y 19, al establecer el nivel inicial como una unidad pedagógica desde los 45 días a los 5 años, siendo obligatorios los dos últimos.

11. DINIECE-MEN (2014). Las secciones multiedad y multinivel en el Jardín de Infantes. Tensiones en torno a la obligatoriedad y la universalización del Nivel Inicial en contextos rurales. La Educación en Debate, N° 16, diciembre.

Pujal i Llombart (2009) apostamos por una consideración del género como dispositivo de poder, es decir, subrayando su operatividad como productor y regulador de la vida social y subjetiva, en interacción con otros dispositivos.

Los estereotipos de género están imbricados con estereotipos de etnia, clase, orientación sexual, edad, lugar de residencia, territorios de origen, entre otras dimensiones que se inscriben en sistemas de naturalización de las desigualdades que profundizan las injusticias sociales y desafían la tarea pedagógica.

En este sentido, se hace necesario indagar sobre las construcciones estereotipadas de roles y conductas que se producen y reproducen desde la primera infancia, a partir de prácticas escolarizadas que van marcando las vidas de los sujetos y nos permite entender la real dimensión de ciertos estereotipos instaurados históricamente que son generadores de fuertes desigualdades.

Desde los aportes de Scott (1991), el género se constituye en una categoría analítica que distingue y conecta dos aspectos constitutivos de las relaciones sociales, las distinciones entorno al género en vinculación al sexo y la trama de poder que estas distinciones establecen consolidando el régimen heteronormado.

Los dispositivos conformadores de estereotipos en la educación obligatoria pueden componerse de maneras singulares, sea que consideremos el nivel, el emplazamiento territorial, el tipo de gestión institucional, la formación docente entre otros aspectos, el abordaje resulta amplio y complejo, por lo que para esta presentación nos referiremos al Nivel Inicial en contextos rurales.

Educar es apostar al futuro.

Futuro en el que todas las infancias disfruten del derecho al cuidado y al juego, a los múltiples lenguajes y a la cultura

(Ana Malajovich, 2017 -la cursiva es nuestra, reemplaza a "todos los niños")

Nociones fundamentales

Desde el año 2006, con la sanción de la Ley de Educación Nacional y la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral se reconstruye la función de la enseñanza desde un paradigma integral, esto implica que se asumen y discuten opciones pedagógicas en torno a derechos históricamente ubicados en el campo de lo privado, de lo íntimo, de

lo individual y que por lo tanto se naturalizaba y normalizaba.

En la actualidad se reconoce la necesidad de incorporar a la enseñanza dimensiones vinculadas a identidad, sexualidad, trato digno, amorosidad, entre otras apuestas ético-políticas propuestas por la educación sexual integral para garantizar derechos fundamentales desde la infancia.

Las discusiones en torno a los derechos de educación sexual integral, proponen una transformación en las prácticas educativas y en distintos espacios curriculares que, desde esta perspectiva, pueden convertirse en ejes claves para un trabajo transversal e inclusivo que rompa estereotipos de género que segmentan, discriminan y estigmatizan a las personas.

Desde el campo pedagógico y retomando aportes de Malajovich (2017) se trata de un proceso de revisión y reconfiguración en las relaciones de tiempos, espacio y agrupamientos en las salas de nivel inicial que generen aperturas a nuevas concepciones de infancias y de su ciudadanía en cuanto sujetos de derechos.

No obstante, la educación a menudo se ve afectada por los estereotipos de género, que pueden limitar las opciones y las oportunidades de las infancias en función de su género. Estos estereotipos pueden llevar a una falta de inclusión y equidad de género, y pueden tener un impacto negativo en el desarrollo emocional y social de los sujetos.

Entendemos que los estereotipos son construcciones socioculturales que atraviesan e interpelan a los sujetos en función de su género, y están presentes en distintos ámbitos, en el ámbito educativo estas construcciones se singularizan por la relación asimétrica entre estudiantes y docentes.

Como ocurre con otras prácticas sociales, la práctica docente no es ajena a los signos que la caracterizan como altamente compleja. Complejidad que deviene en este caso del hecho que se desarrolla en escenarios singulares, bordeados y surcados por el contexto. Signada por esta impronta es evidente la imposibilidad de uniformar. En su análisis se pasa de la homogeneidad a la diversidad, de las certezas a la incertidumbre, de los conjuntos de perfiles claros a otros barrocos. (Edelstein, 2002:407)

En la trama entre las políticas educativas, las prácticas de enseñanza y los rasgos idiosincráticos de cada escenario educativo se

configuran discursos pedagógicos singulares. Entendemos por discurso pedagógico al vínculo social-discursivo y la lógica política que cobra existencia en la materialización de la clase y los sentidos que legitima, en el caso que nos ocupa en cómo se organiza la distribución de poder-saber- oportunidad según sexo y género. Como el aprendizaje de cualquier oficio, las prácticas tienen un potencial formativo y/o performativo igual o mayor que los discursos; la manera en que se enseña, enseña tanto o más que lo que se dice acerca de la enseñanza.

Por esto sostenemos la necesidad de apelar a formar en la perspectiva de género, que no se disocian la teoría de la práctica, el saber del hacer, ya que “para aprender a hacer algo y hacerlo bien se necesita practicarlo, pensarlo, sentirlo y experimentarlo” (Alliaud, 2019: 12).

Las imágenes y el juego desempeñan un papel fundamental en la educación inicial, ya que son herramientas poderosas para estimular el aprendizaje y el desarrollo de los niños en esta etapa son ejes de la vida del aula y caracterizan el enfoque pedagógico didáctico del docente. Las imágenes ayudan a los niños a comprender conceptos de forma más concreta y atractiva, facilitando la adquisición de conocimientos y habilidades.

El juego es una actividad natural para los niños que les permite explorar, experimentar, socializar y desarrollar habilidades cognitivas, emocionales y motoras de manera lúdica y divertida. En la educación inicial, el uso de imágenes y el fomento del juego son estrategias claves para estimular la creatividad, la imaginación, la curiosidad y el aprendizaje significativo de los niños, desde Friedrich Fröbel se identificaron en los juegos la identidad de la educación infantil por sus múltiples posibilidades para aproximarse a los modos de vida de los niños por medio de la simulación del mundo adulto tanto como para presentar nuevo nuevos modos de relación, diversificación de roles o de preparación para la vida adulta.

Dimensión metodológica

Investigar fenómenos educativos en el sistema de educación formal, es abordar un complejo mundo de redes de poder y control social tramados en la estructura legislativa a nivel de las políticas nacionales, provinciales y municipales, que cobran sentidos en las prácticas y en las relaciones de sujetos concretos.

Para reconocer estas prácticas y sentidos asumimos un enfoque cualitativo desde el que diseñamos y desarrollamos estrategias que nos permitieron construir un proceso holístico para la aproximación y comprensión de los casos estudiados.

Desde el enfoque asumido la dimensión subjetiva cobra relevancia para singularizar, contextualizar y comprender las tramas que se configuran en las intersecciones de prácticas pedagógicas, lineamientos curriculares, políticas educativas e idiosincrasias locales, inscriptas históricamente, a tal fin se organizaron dos etapas en el proceso de investigación un primer momento de aproximación-descripción de las escuelas y una segunda instancia de estudio en profundidad de los casos singulares. El estudio de caso permitió reconocer en particular la voz de los docentes y observar la vida cotidiana de los estudiantes en las horas que asisten al Jardín de Infantes.

Nuestro trabajo pone en consideración las características identificadas en los casos estudiantes en torno a la construcción de estereotipos de género y diversidad en la primera infancia, a partir de datos recolectados en 6 escuelas rurales del Valle de Lerma durante el periodo 2019-2022.

Coordenadas sobre el escenario de la investigación

El valle de Lerma o valle de Salta se encuentra ubicado en el centro geográfico de la provincia de Salta, Argentina. El valle se encuentra a 1.600 km de distancia de la ciudad de Buenos Aires, en el noroeste de Argentina y a 1027 metros sobre el nivel del mar. Lo atraviesan los ríos Arias, Arenales, Rosario, Toro, Chicoana y Guachipas, pertenece a la cuenca de la Plata, a la que aporta a través del río Salado o Juramento.

Hacia el lado sudoriental se ubica el Embalse Cabra Corral y en el extremo norte el Gran Salta, conformado por localidades de Cerrillos, Villa San Lorenzo, la Ciudad de Salta entre otras. Pueden destacarse también, dentro del valle, otras localidades como Rosario de Lerma, Campo Quijano, El Carril, Chicoana, La Merced y Coronel Moldes. Hacia el norte, el Valle de Lerma se conecta con la Quebrada de Humahuaca (provincia de Jujuy), por el sudoeste con la Quebrada del Toro (que desciende desde la Puna de Atacama) y por el sur con los Valles Calchaquíes a través de la Quebrada de las Conchas.

Es el principal centro económico de la Provincia de Salta, donde se destacan los cultivos de porotos, tabaco, maíz y soja. Por destacarse en la zona la producción del tabaco, se encuentran las dos principales acopiadoras de tabaco de la Argentina: Alliance One y Massalin Particulares (en la localidad de Rosario de Lerma).

Descripción de las escuelas y los casos considerados

El trabajo de campo fue realizado en 6 escuelas rurales del Valle de Lerma, de la provincia de Salta. Específicamente se trabajó con 2 escuelas de la localidad de la Caldera (Dpto. La Caldera), 2 escuelas de la localidad de Campo Quijano (Dpto. de Rosario de Lerma) y 2 escuelas de la localidad de Chicoana (Dpto. Chicoana). Las seis escuelas cuentan con nivel inicial y primario, optando por centrar la indagación en las secciones de nivel inicial.

Ubicación geográfica de los Departamentos donde se encuentran las escuelas participantes de la investigación.



Fuente: elaboración propia.

12. Decreto N° 2354/05 Ministerio De Educación Expediente N° 47-10.094/05 Re categorización De Unidades Educativas Dependientes De Las Direcciones Generales De Educación General Básica Y Educación Inicial, Educación Polimodal y Regímenes Especiales: Primera Categoría: Más de 700 alumnos. Segunda Categoría: Desde 250 hasta 700 alumnos. Tercera Categoría: Desde 31 hasta 249 alumnos. Cuarta Categoría: Desde 15 hasta 30 alumnos.

13. Según el glosario Diniece (2004), una sección es múltiple o multiedad cuando las actividades de enseñanza pueden corresponder a varias secciones, ciclos y/o grados/años distintos, mientras que una sección multinivel agrupa alumnos/as de dos niveles, generalmente inicial y primario.

De acuerdo a la clasificación del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Salta, 3 de estas escuelas son rurales agrupadas y tres rurales dispersas, por su matrícula son escuelas de cuarta y tercera categoría¹². En este sentido es importante exponer que si bien en dos casos se presentan secciones múltiples¹³, las mismas cuentan con una única docente.

Escuela	Localidad	Categoría	Rural Agrupada	Rural Dispersa	Sala / sección	N° Estudiantes
A	La Caldera	3ra	X		4 y 5 años	13
B		3ra		X	5 años	7
C	Campo	4ta		X	5 años	5
D	Quijano	3ra	X		5 años	12
F	Chicoana	4ta		X	4 y 5 años	5
E		4ta	X		5 años	10

La población de estas escuelas se caracteriza por múltiples vulnerabilidades, en particular en los grupos indagados, las docentes a cargo informan que las familias cuentan con trabajos informales y temporarios y que mientras más numerosas la composición de las familias más tempranamente sus integrantes tienen que aportar a la economía familiar, cuestión en ocasiones implica alejarse del circuito educativo formal, lo que remite a trayectorias educativas que se alejan de las edades teóricas, repitencia y abandono que se agudizan a medida que se avanza en los niveles del sistema.

Configurando sentidos desde lo observado y desde la voz de los docentes

Como se mencionó el trabajo de indagación se organizó en dos etapas. Una primera aproximación a las escuelas permitió reconocer y describir las características generales del nivel inicial en cada institución, para ello se realizaron observaciones no participantes y entrevistas breves a docentes y autoridades.

Presentaremos algunos datos comunes a las escuelas en estudio. Un rasgo general es la ausencia de docentes varones en el nivel inicial y en el primer ciclo de nivel primario. Otro rasgo común fue *la primariación del nivel inicial*, hacia finales del primer trimestre e inicio del segundo trimestre se observaron clases tendientes al reconocimiento de letras y números. Esto estuvo presente tanto en las secciones de 4 años como en la sección de 5 años. Es relevante explicitar que, en el caso de las secciones de 4 años, éstas se desarrollan en multisección, junto a la sección de 5 años.

Dimensión estética tiene un importante peso en la configuración de la vida cotidiana de los jardines de infantes, desde los uniformes o delantales se aprecian diferencias estéticas que marcan si “eran” para “niñas” o para “niños”, asimismo, para visualizar la asistencia,

se construyen diferentes recursos tales como carteles con nombres, frisos para adherir el nombre, rincones para sumar objetos que los representen, en todos los casos el organizador central fue la diferencia por géneros traducida en el uso de colores celeste y rosa o azul y rojo, animales para los niños y flores para las niñas, entre otras diferencias sexo-genéricas.

Los diálogos iniciales con docentes y directivos, comparten el planteo de que es muy pronto para iniciar el desarrollo de temas de educación sexual integral, se esbozan argumentos sobre la percepción de las familias en torno al tema refiriendo que *“los padres tienen miedo de esas cosas en la escuela”* y expresan no sentirse preparados en el enfoque que propone la Ley N° 26150, sin embargo, reconocen como un avance positivo que se discuta sobre el tema aun cuando no exista consenso.

Seleccionadas las salas que se constituirían en estudios de casos, se realizaron observaciones sistemáticas por un lapso de seis semanas y entrevistas en profundidad con las docentes de estas salas. Se observaron las jornadas de clases hasta alcanzar una descripción densa sobre la organización temporo-espacial, recursos, materiales, estrategias, actividades, tareas y con especial énfasis en el juego y las simulaciones con la intención de reconocer asignaciones de roles y sentido en torno a la dimensión sexo-genérica.

Las distintas iconografías que decoran las instituciones y las aulas, especialmente en el Nivel Inicial contienen imágenes que suelen reproducir estereotipos en cuanto a la conformación social y familiar, las diferencias de labores asignadas a los sujetos, y los distintos roles “a cumplir” en la vida adulta.



Esto se acompaña con el uso de determinados colores y gráficos destinados a lograr un efecto “varonil” o “femenino” según el caso. Colores rojos, rosado y en la línea de los pasteles, sumados a imágenes de personajes de princesas, animales de aspecto tierno y delicado son destinados a las “niñas”. En el caso de los varones, el uso de colores azules y oscuros, sumados a imágenes de superhéroes, futbolistas o “monstruos” es asociada a lo que se espera del “varón”.

Los rincones de juego/trabajo se organizan en función a los roles de vida adulta, cocina, herramientas de trabajo agrícola, de carpintería, los mismos son visitados por niños y niñas en relación a la asignación de roles de género heteronormado. Se presentan como áreas comunes el espacio para cuentos y de disfraces, aunque hay en cajones diferentes, dos uno para niñas y otro para niños.

En una segunda etapa del proceso de indagación se realizaron entrevistas en profundidad a las docentes de nivel inicial. Estas entrevistas permitieron una aproximación a las concepciones y estereotipos de género que habitan los sentidos que constituyen sus prácticas de enseñanza.

Compartimos fragmentos de la primera ronda entrevistas en profundidad, iniciamos indagando sobre el posicionamiento de las docentes ante la propuesta de la Ley de Educación Sexual Integral y sobre los estereotipos de género que atraviesan la vida cotidiana de sus aulas:

“Mi rol aquí es múltiple, soy maestra y madre y por eso comparto con los padres que lo único rescatable de la ESI es enseñarles a reconocer los abusos, pero algunos prefieren que ni eso porque puede traer problemas familiares”

“Llevo 12 años ejerciendo en contextos rurales y los estereotipos también ayudan a organizar la vida familiar y social, respetar el contexto y las necesidades de las familias es muy importante para que la escuela este en armonía con las familias”

“En los años que llevo en esta escuela no he visto casos de niños especiales, quizás porque son muy chiquitos, esas cosas se aprecian cuando llegan a la adolescencia. Pero siempre trato de cumplirlo que dicen los diseños y trabajo en que aprenden que niñas y niños tienen los mismos derechos y que ambos pueden hacer las mismas cosas, también respeto a las familias y no haría nada que incomode.”

“La verdad es que nos piden que abordemos los temas de una forma que no estamos preparados, yo hice todos cursos de ESI pero no se trata solo de saber los temas sino que el día a día te va llevando y aquí hay otros problemas que son más importantes, sobre todo la violencia doméstica, la falta de trabajo, la falta de recursos para el comedor, son muchas cosas. A mí me preocupa más cuando se nos pierden por semanas la pobreza es el problema más fuerte”

s la primera vez que me preguntan que pienso de la ESI, en educación generalmente te dicen que hacer y poco importa si estas o no de acuerdo y es un tema delicado. Ni yo me animo a hablar de algunas cosas más difícil enseñarlas, además los padres no están muy de acuerdo, cada tanto las familias de chicos grandes creen que está bien para que no se conviertan en padre a temprana edad, pero esa no es mi área. Yo no me siento cómoda, creo que la tiene que dar algún especialista y aquí ni gabinete, ni psicopedagoga tenemos, menos un médico o psicóloga, no se quien tendría que darla. Yo enseñé lo de siempre porque siempre enseñamos las partes del cuerpo y lo otro poco a poco se ve que hay cosas que se le dan mejor a las niñas que a las niñas y al revés.”

“Para mi cada grupo, cada año es diferente, ellos y las familias te van marcando el ritmo, yo me adapto. Los diseños las leyes dicen mucho pero no saben lo que se vive y se hace en las escuelas, no saben lo que se necesita y menos todo lo que resolvemos. Yo creo que cada uno es quien es, nacemos con algunas cosas destinadas. Por ejemplo, ¿vos viste maestros en el nivel inicial? No, al menos no en la zona, porque aquí además hay que hacer de mamá. Desde pequeñas si nacemos mujeres aprendemos a cuidar y aquí en las zonas rurales pasa mucho las hermanas mayores se hacen cargo del cuidado de los más chicos, los varoncitos ayudan en la cosecha... no soy tan grande, pero soy de la vieja escuela, prefiero enseñar a rezar ante de comer que enseñar ideología de género.”

Las diferentes voces dan cuenta de cómo se posicionan frente a la nueva agenda en cuanto educación sexual integral y en particular respecto a las categorías sexo y género desde las que configuran vínculos con sus estudiantes.

Resultados y discusión

Tal como analiza Mazzola (2023) la sanción de la Ley 26.150 y la creación del Programa de Educación Sexual Integral, marcaron

cambios fundamentales en la concepción de derechos y libertades de la niños y adolescentes que contradicen los vínculos instituidos en relación al ámbito de lo público y lo privado, y en relación a los límites entre la educación de la escuela y la educación de las familias.

En ese contexto sostenemos que en los casos estudiados se observan fuertes contradicciones entre discursos que muestran aperturas a la revisión de las ideas sobre género, y prácticas que siguen perpetuando visiones patriarcales hegemónicas particularmente respecto a roles femeninos y masculinos, evitando referencias o menciones explícitas a otras configuraciones de género. Existen rasgos de modelos pedagógicos tradicionales en cuanto a la concepción de una infancia tutelada, incompleta, dirigida, adultocéntrica, que tiene que ser normaliza desde los rasgos y roles sexo genéricos binarios.

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2000), el sexo se remite a ciertas características biológicas y fisiológicas que determinarían la conformación binaria de hombre y mujer. Esta construcción está determinada por el aparato genital de los sujetos, y su sentido reproductor de la especie.

Por otro lado, la idea de géneros está atravesada por la determinación de roles socialmente construidos, y las consecuentes acciones y comportamientos que se asignan como “propios” de cada sexo.

El sexo como determinación biológica se asigna al nacer, mientras que la idea del género está vinculada a las construcciones que los sujetos realizan en su contacto con el entorno socio-cultural. Por tanto, el género puede concebirse como un producto social constituido como un conjunto de normas y asignación de roles/ acciones atribuidas para cada sexo que son elaboradas socialmente y se “imponen” como canon de desarrollo social.

En diferentes instituciones como la familia y las escuelas se producen construcciones estereotipadas de conductas, formas y sentimientos asignados según el género. Así a las mujeres se suele asignar sentimientos como el afecto, la ternura, la sensibilidad, y la delicadeza. Con respecto a los hombres se designan (en términos de cuasi imposición) la fortaleza, el dominio de las emociones, la posibilidad de juegos bruscos, la toma de decisiones, y el liderazgo.

Por estas razones, como indican Colás Bravo y Jiménez Cortés (2006) la inclusión de la perspectiva de género en los diferentes

ámbitos sociales son hoy en día una temática de gran interés en la agenda política y educativa particularmente.

En esta línea de argumentación las escuelas se constituyen en espacios sociales relevantes, ya que son constitutivos de una base para la transmisión de los patrones culturales de género, así como de la transformación de los mismos en valores deseables (Colás Bravo, 2007).

En las instituciones educativas, se expresan, transmiten y reconstruyen pautas/ patrones culturales hegemónicos, constituyéndose en escenarios indicados para promover y potenciar la equidad de género, cuestionando y rompiendo las visiones patriarcales en torno a la asignación de roles binarios.

Respecto a la selección de juegos y juguetes por parte de los infantes cabe señalar que las atribuciones de roles, en términos de características asumidas de acuerdo al sexo, influyen fuertemente en la elección de actividades lúdicas como de elementos distractivos como lo son los juguetes. Las observaciones indican que en los niños y niñas predominan la reproducción del “mundo adulto” marcado por las configuraciones patriarcales en torno al trabajo que se reproducen en juegos y juguetes que replican estas dinámicas.

Juguetes vinculados al quehacer del hogar (cocinas y utensilios, por ejemplo), y muñecas que son madres, el cuidado o al aseo del hogar son identificados por adultos (y reproducidos por niños) como elementos elaborados para “niñas”, mientras que muñecos como soldados, bomberos y mayoritariamente superhéroes son estereotipados como juguetes para “niños”.

En cuanto al sexismo en la selección de juegos y juguetes, Lera Rodríguez (2015) indica que la segregación por género empieza a conformarse en los primeros años de la educación infantil, cuando los sujetos empiezan a “elegir” juguetes, colores y a sus semejantes para los juegos, de forma tal que empiezan diferencias en la distribución de roles por parte de los adultos.

Con respecto a las niñas, sus prácticas lúdicas se encuentran marcadas por lo doméstico, el cuidado y la belleza, mientras que en el caso de los niños se refleja el poder, la competitividad y la independencia. Asimismo, en cuanto al uso que ambos realizan de los materiales, las niñas se dedican a representar roles de mamás, bebés y princesas, valorando la belleza física, utilizando los recursos del

rincón de las construcciones (barras) como utensilios de cocina. Por su parte, los niños, prefieren ser superhéroes, monstruos y pistoleros, modificando los usos convencionales de los materiales del rincón en tambores, capas y coches. (González Barea; Rodríguez Marín 2020, p. 127)

Según Marín Gil (2014), la cultura visual en las instituciones es también un factor de reproducción de estereotipos, y aunque esa transmisión de información sea de manera implícita, logra un alto impacto en los sujetos.

El análisis de las observaciones de espacios áulicos, el uso de la iconografía que acompaña la sala de infantes, evidencia cómo se construye una naturalización de un impuesto “determinismo biológico” que se traduce en expectativas de cumplimiento en torno a “comportamientos deseables” según sexo. Construcciones estereotipadas que son en esencia, formas de distribución del poder impuestas, jerarquizadas, asimétricas y desiguales



Este proceso de reproducción no se hace sólo en las escuelas, ni en el vacío. Es acompañado por un complejo sistema de reproducción social que es vivenciado al interior de los grupos nucleares como la familia y los amigos, y la irrupción de los medios de comunicación y redes sociales de interacción.



Es decir que al complejo entramado de trabajo del currículum oculto presente en las escuelas, hay que analizarlo desde diversas

aristas de enfoque, que permiten un mejor acercamiento al real dimensionamiento de los mecanismos de construcción y reproducción de estereotipos de género.

A modo de conclusiones preliminares

El recorrido presentado y las escenas descritas nos permite afirmar que en términos de Mazzola (2023) que el modelo heteronormativo está vigente en la naturalización de prácticas didáctico - pedagógicas que sostienen estereotipos de género definidos desde la oferta editorial a la selección de la decoración áulica y actividades escolares. Los dispositivos y discursos preponderantes aún no reconocen el derecho al reconocimiento de identidades de género no binarias ni modelos de familia que se alejen del canon de modelo de familia patriarcal.

Sin embargo, la discusión y tensión sobre otros modos de concebir los roles de género y la posibilidad de reconocer la existencia de géneros no binarios, es un proceso iniciado y en constante movimiento. Los docentes no pueden ignorar los lineamientos de las políticas públicas en general y las políticas educativas en particular, tampoco pueden ignorar sus propios malestares frente a lo nuevo, las demandas de las familias, ni mucho menos los derechos de niños y adolescentes.

Recuperamos algunas preguntas muy potentes de Valería Flores (2015) que pretende interpelar nuestras naturalizaciones de género binarias *¿Cómo docentes nos podemos imaginar promoviendo imágenes de cariño entre varones, nenas con pelo corto, chicos con vestidos o paseando bebés, niñas que quieran desarrollar la musculatura, de familias con madres lesbianas, gays o trans, por ejemplo? ¿Podemos imaginar una sala de maestrxs donde las conversaciones sobre la sexualidad gay o la identidad trans no sean motivo de burla permanente o donde la sexualidad lesbiana no sea un acallamiento indisoluble? ¿Sabemos que cuando hablamos de maridos, esposas, hijos, hijas, asignaciones familiares, salidas de fin de semana en familia, de fotos de viajes en pareja, de ropa “femenina” y “masculina”, por ejemplo, estamos produciendo un conocimiento heterosexualizado?*

Se trata de cuestionar el sentido ético político de cada una de las decisiones pedagógicas que configuran el tiempo, el espacio, los agrupamientos y materiales en los encuentros cotidianos de la clase y que revelen el posicionamiento y concepciones sobre las in-

fancias y sus vínculos con el mundo, se trata de interpelar nuestras prácticas pedagógicas desde las discusiones actuales de derechos humanos y de problemáticas educativas que se insertan desde los contextos contemporáneos e impulsan transformaciones propias de nuestro tiempo.

Bibliografía

- Adelman, M., Silvestrin, C. B. (Orgs.) (2002) *Gênero Plural*. Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná.
- Alliaud, A. (2019). El campo de la práctica en la formación docente, Cuadernos del IICE N° 1. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- Amigot Leache, P. y Pujal I Llombart, M. (2009) "Una lectura del género como dispositivo de poder". *Sociológica*, Año 24, N° 70.
- Butler, J. (2006) *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.
- Colás Bravo, P. (2007). La construcción de la identidad de género: enfoques teóricos para fundamentar la investigación e intervención educativa. *Revista de investigación educativa*, 151-166.
- Colás Bravo, P., y Jiménez Cortez, R. (2006). Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. *Revista de Educación*, 415-444.
- Edelstein, G. E. (2002) *Problematizar las prácticas de la enseñanza*. En *Perspectiva*, Florianópolis, v.2Ü, n.02, p.467-482, jul./dez.
- Fainsod, P. & Busca, M. (2016) *Educación para La salud y género. Escenas Del curriculum en acción*. Rosario: Homo Sapiens.
- Fainsod, P. & Zattara, S. (2011) "Deshacer el género desde la formación ética y ciudadana. Apuntes epistemológicos a la construcción del área". III Coloquio Educación, sexualidades y relaciones de género, UBA, Buenos Aires.
- Fernández García, A. M. et. al. (2013) *Políticas de género y conciliación. Buenas prácticas de las Universidades*. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo/CRUI.
- Fernández, A. M. (2013) *La diferencia desquiciada. Género y diversidades sexuales*. Buenos Aires: Biblos.

- Flores, V. (2015) "Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad: reflexiones sobre el daño". XX Congreso Pedagógico UTE "Poéticas de las pedagogías del Sur. Educación, emancipación e igualdad.
- González Barea, E. M, y Rodríguez Marín, Y. (2020). Estereotipos de género en la infancia. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 36, 125-138. DOI: 10.7179/PSRI_2020.36.08
- Lera Rodríguez, M.J. (2015). El fútbol y las casitas: por qué las niñas y los niños son como. 10.13140/RG.2.1.1649.4247. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/31758419_El_futbol_y_las_casitas_porque_las_ninas_y_los_ninos_son_como_son_MJ_Lera_Rodriguez
- Malajovich, A. (2017). *Nuevas miradas sobre el Nivel inicial*. Santa Fe: Homo Sapiens.
- Marín Gil, M. (2014). *Currículum oculto visual y estereotipos de género en Educación Infantil*. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales: Universidad Pública de Navarra
- Mazzola, F. C. (2023). Ciudadanía(s) y sexualidad(es) de niñeces y adolescencias en la Ley de Educación Sexual Integral 26.150/06: ¿hacia una transformación de la esfera pública escolar?. *Praxis Educativa*, 27(1), 1–14. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270119>
- Morgade, G. (2011). La educación sexual integral como expresión del debate pedagógico. En Hillert, F.; Graziano, N. y Ameijeiras, M. J. (Comps.) *La mirada pedagógica para el siglo XXI: Teorías, temas y prácticas en cuestión*, 85-94. Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Morgade, G. (2019). La educación sexual integral como proyecto de justicia social. *Descentrada*, 3 (1), e080.
- Morgade, G. (Coord.). (2016). *Educación sexual integral con perspectiva de género*. HomoSapiens.
- Organización Mundial De La Salud (2000). *Promoción de la salud sexual. Recomendaciones para la acción*. En O. P. Sexología. (Ed.), *Conferencia Promoción de la salud sexual. Recomendaciones Para la Acción*, (págs. 1-64). Guatemala.
- Scott, J. (1991) *La experiencia como prueba*. En Carbonell, N. y Torras, M. (Edit), *Feminismos Literarios*. Arco. Madrid.

Stake, R. (1998). Investigación con estudio de casos. Morata.

Steinberg, C., Cetrángolo O. Gatto, F. (2011). Desigualdades territoriales en la Argentina. Insumos para el planeamiento estratégico del sector educativo. Buenos Aires: UPEA-CEPAL.