

La construcción de sentidos acerca de sexualidad en un grupo de docentes de nivel inicial.

Clara Gilligan y Laura Mugrabi¹

Introducción

En el marco del seminario de grado “Antropología y Educación. Ejes para el debate” de la carrera de Antropología con orientación sociocultural de la Universidad de Buenos Aires, realizamos un trabajo² que dio origen a esta ponencia. Inicialmente nos preguntamos por la construcción de las relaciones de género en el nivel inicial del sistema educativo. Durante la realización de las primeras observaciones y búsquedas de fuentes documentales, encontramos que la Ley Nacional de Educación Sexual Integral (ESI) plantea la inclusión de contenidos vinculados a la sexualidad y el género dentro de las propuestas curriculares de todos los niveles del sistema educativo, incluso el inicial.

La Ley Nacional de Educación Sexual Integral (ESI) es resultado de décadas de debate público acerca del rol del Estado con respecto a la regulación de las identidades de los sujetos de manera general y, particularmente, de su sexualidad. Estos debates han implicado la participación activa de diversos actores que cuestionaron, y cuestionan, la confinación de la sexualidad al ámbito de lo privado (Del Río y Lavigne, 2009). Evidenciando el intenso control del cual las sexualidades de los sujetos son objeto, se ha puesto de relieve el interés público que recae sobre su regulación.

A partir de la sanción de la norma en el año 2006 y de la aprobación de los Lineamientos Curriculares en el año 2008, la escuela se constituyó como un espacio institucional elegido por el Estado para llevar adelante la producción de saberes que garanticen y protejan los derechos de los niños, niñas y adolescentes en relación con su sexualidad. De acuerdo con el texto de la Ley, la sexualidad es una de las dimensiones constitutivas de la persona, relevante para su desarrollo y bienestar durante toda la vida. Para su abordaje en el marco de la escuela se proponen Lineamientos Curriculares que constituyen la base de contenidos para todos los establecimientos educativos de gestión estatal y privada del país.

Si bien la Ley plantea la obligatoriedad de la Educación Sexual Integral en todos los establecimientos educativos del país, otorga a cada jurisdicción e institución las atribuciones de realizar las adecuaciones que consideren pertinentes y la responsabilidad de garantizar la capacitación y formación de los docentes en este área (art. 8)³. Esto ha dado lugar a una heterogeneidad de situaciones provinciales, municipales e incluso

¹Prof. Cs. Antropológicas/estudiante Cs. Antropológicas. FFyL. UBA vacaenhumahuaca@hotmail.com/lauramugrabi@gmail.com

²Entre septiembre de 2011 y enero de 2012.

³Ley nacional de Educación Sexual Integral. 26.150 (2006) Art. 8 Cada jurisdicción implementará el programa a través de:

a) La difusión de los objetivos de la presente ley, en los distintos niveles del sistema educativo; b) El diseño de las propuestas de enseñanza, con secuencias y pautas de abordaje pedagógico, en función de la diversidad sociocultural local y de las necesidades de los grupos etarios; c) El diseño, producción o selección de los materiales didácticos que se recomiende, utilizar a nivel institucional; d) El seguimiento, supervisión y evaluación del desarrollo de las actividades obligatorias realizadas; e) Los

institucionales, como así también a una variabilidad de prácticas en torno a la capacitación y formación docente en las temáticas en cuestión.

Entendiendo que las políticas y cuerpos de normativas configuran y al mismo tiempo son configuradas por los procesos que se desarrollan en espacios particulares (Shore, 2010) replanteamos nuestras primeras preguntas y nos propusimos indagar en los sentidos y significados que un grupo de docentes construye en torno a contenidos vinculados a la sexualidad y el género en su práctica cotidiana. Para ello, realizamos entrevistas en profundidad a docentes del nivel inicial de una escuela privada de la zona norte del conurbano bonaerense. Considerando que la observación participante contribuye a conocer la práctica de los sujetos en los contextos cotidianos, también observamos la dinámica cotidiana en las salas⁴.

Tanto el género como la sexualidad son construcciones socio-históricas que regulan las relaciones entre sujetos. La regulación de la sexualidad constituye un área clave del control y disciplinamiento social. Las relaciones de género ocupan un espacio preponderante dentro del marco más amplio de la regulación de la sexualidad, ya que clasifican a los sujetos adjudicándoles roles y expectativas específicas, constituyendo así la base de relaciones desiguales. Sin embargo, la construcción de género no implica una interpretación posterior de algo “natural” o “dado”, es resultado de una interacción compleja entre factores biológicos, culturales y subjetivos (Butler, 2008; Tomasini, 2008). La normativa de género visibiliza las limitaciones de los sistemas clasificatorios al no dar cuenta de realidades que exceden su capacidad comprensiva.

Desde que nacemos (e incluso antes) nuestra identidad es prefigurada en alto grado a partir de la categorización de nuestros cuerpos como el de una mujer o un varón. Pero la construcción de la propia subjetividad implica una compleja relación permanente entre el sujeto y su experiencia en sociedad. Es por ello que planteamos como hipótesis inicial que en el nivel inicial escolar, la producción de sentidos acerca de sexualidad se hace presente repetidamente en la construcción cotidiana de las identidades de los niños y niñas con base en el género como eje normativo.

Breve caracterización de la escuela

La escuela en la cual desarrollamos el trabajo de campo se encuentra ubicada en una zona céntrica de la localidad de Tigre, en el norte de la Provincia de Buenos Aires. Es de gestión privada, no recibe subsidios

programas de capacitación permanente y gratuita de los educadores en el marco de la formación docente continua; f) La inclusión de los contenidos y didáctica de la educación sexual integral en los programas de formación de educadores.

⁴Realizamos observación participante en la sala de tres años desde septiembre a noviembre de 2011, y entrevistas en profundidad entre diciembre de 2011 y enero de 2012 a docentes de las salas de dos, tres y cuatro años de nivel inicial de dicha institución. Las entrevistas fueron realizadas al finalizar el ciclo lectivo y en los hogares de las docentes, propiciando un ámbito más informal para el diálogo.

estatales, y cuenta con los tres niveles (inicial, primario y secundario). Es de carácter laico, siendo la única de estas características en la zona. La escuela se autodefine con orientación artística y, es vista, en comparación con otras instituciones de la misma localidad, como una alternativa a los enfoques más tradicionales. Esta caracterización es planteada por las docentes entrevistadas:

“...si te fijas el colegio en cuanto a la sexualidad, este colegio, en particular no es un colegio muy represor, porque de hecho los ves a los chicos del secundario manoseándose, besuqueándose.” (Marisa, docente de nivel inicial)

Sin embargo, al mismo tiempo que las docentes resaltan ciertas características de la institución que a primera vista podrían parecer propicias para el abordaje de la sexualidad de niños y niñas, señalan que, al tratarse de una escuela de gestión privada, la relación escuela-familia tiene un matiz particular. En esta relación, además del mutuo interés educativo, se pone en juego un vínculo monetario directo, con implicancias que se hacen visibles en el lugar brindado a las familias. Pareciera existir, en alguna medida, una adecuación de ciertos contenidos vinculada directamente con esta relación clientelar. Lo que, como observa una de las docentes entrevistadas, podría limitar la posibilidad de tratar determinadas cuestiones:

“... la realidad es que cuando vos lo planteás, por lo general, te dicen como que no es necesario meterse en ese campo. Y más sabés por qué? Porque tenés el papá que lo toma bárbaro, y dice “qué bueno que estén hablando de eso en el jardín” y el que viene y te salta mal y te dice “por qué se habló esto si no me pidieron autorización y yo a mi nena de dos años no quiero todavía que lo sepa, no me interesa que se meta en ese campo.” (Roxana, docente nivel inicial)

En este escenario, nos proponemos dar cuenta de los sentidos acerca de sexualidad que surgen en la práctica cotidiana de un grupo de docentes de nivel inicial.

La norma que regula y a la vez contiene: Problemas colectivos en manos individuales.

Durante las entrevistas tratamos de abordar paulatinamente la temática acerca de la producción de saberes sobre sexualidad en las salas. Empezamos dialogando sobre el lugar que las docentes le adjudican a su propia práctica en la formación de los niños y niñas, para luego preguntarles qué información tenían acerca de la Ley ESI, e introducimos explícitamente en la temática de sexualidad. En todos los casos nos dijeron que no habían tenido ninguna propuesta institucional para conocer los contenidos tratados en la Ley, pero que además en nivel inicial prácticamente no se trabajaban cuestiones relativas a la sexualidad:

“... la parte de sexualidad no [no se trabaja], lo que se trabaja son las diferentes partes del cuerpo...” (Roxana, docente de nivel inicial, en una de las entrevistas)

Al indagar sobre la Ley ESI en las entrevistas, las docentes plantearon el desconocimiento del contenido de la norma. Sólo hicieron referencia a una circular que había llegado al colegio informando sobre la obligatoriedad de abordar la educación sexual en la escuela y los cursos de capacitación que iban a brindarse. Pero a pesar a no

haber recibido información sobre el abordaje de la Ley, la sexualidad emerge constantemente en el ámbito de la sala, haciéndose presente tanto en nuestras observaciones, como en los relatos de las maestras. A medida que se profundizaba el diálogo y fueron relatando un sinnúmero de situaciones en la sala que implicaban el tratamiento de sentidos acerca de sexualidad, todas reclamaron la falta de formación sobre el tema y de material que oriente su práctica.

“... en realidad nosotras desde el profesorado y fuera del profesorado, en los cursos de capacitación, formación a nivel sexual no tenemos y deberíamos, deberíamos tenerla.” (Mariana, docente de nivel inicial, en una de las entrevistas)

“... institucionalmente, no se trabajó. Y yo por lo menos no he recibido ningún ofrecimiento de ningún curso de capacitación para nivel inicial.” (Roxana, docente de nivel inicial, en una de las entrevistas)

La participación de las docentes en la producción colectiva de estos saberes⁵ deviene de una heterogeneidad de miradas individuales, subjetivas, que, por el momento, no está explícitamente regulada. Los saberes particulares, más relacionados con la biografía personal de las docentes y de los niños y niñas, son los que efectivamente constituyen los ejes a partir de los cuales se orientan estos sentidos.

“Entonces uno va haciendo de acuerdo a su propio criterio, a su criterio personal, a sus conocimientos, a su formación, por ahí se juegan creencias religiosas, la escala de valores que tiene cada uno, también como cada uno fue educado. Yo en lo personal, he sido educada con mucha libertad y con cero prejuicio en lo que a sexualidad se refiere entonces yo me manejo desde ahí pero de repente otras compañeras han recibido otra formación o que se yo, son muy católicas o de otra religión donde tienen ciertos esquemas o prejuicios y educan desde ahí y lo ideal sería que hubiera un parámetro común.” (Marisa, docente de nivel inicial)

“Pero no es que me dijeron vos tenés una guía, no existe un curso donde vos tengas una guía de cómo trabajarlo. Entonces esa docente que se abrió, no es que se abrió porque quiso, es porque tampoco está capacitada para hacerlo. No tenemos herramientas a nivel sexual. Eso es lo que nos pasa. No hay herramientas. Cada uno lo hace a voluntad, de la mejor forma que le nace y que puede. Y en la mejor forma que uno piensa de no dañar a la criatura...” (Mariana, docente de nivel inicial)

Durante el transcurso de una de las entrevistas, y a medida que se profundizaba el diálogo, una de las docentes planteó la necesidad de un marco regulatorio que oriente la producción de saberes en torno a la sexualidad. A partir de identificar su propia experiencia formativa, reconoce el lugar preponderante que ocupa su subjetividad en la práctica.

“...yo como docente tampoco sé cómo trabajarlo (...) no estamos capacitadas. Yo puedo darte una respuesta de mi capacidad sexual, de lo que a mí mis padres me enseñaron pero cuál es mi caso: mi papá era más abierto y mi mamá no. Entonces yo aprendí muchas cosas de sexo a través de cuando venían de la escuela con los famosos libritos de cuando te indisponés, de cuando te mostraban todo y de lo que hablaba con mis amigas. Mi mamá era de una educación muy reservada entonces mi papá me tiraba mas rienda. Y eso es con mi experiencia y con lo que puedo ver en el contexto social trato de verlo con mi hijo y con mis alumnos de acuerdo a la institución. Pero no es que me dijeron vos tenés una guía, no existe un curso donde vos tengas una guía de cómo trabajarlo.” (Mariana, docente de nivel inicial)

⁵ Nos referimos a las maneras en que se construyen saberes colectivamente en ámbitos propios de la educación formal. Estos saberes son producto de una interacción social particular que excede ampliamente los “contenidos curriculares”.

La docente reconstruye un complejo proceso de formación personal, en el que da cuenta de su historia, como así también de las transformaciones que siguen operando en dicho proceso: los libros de la escuela, las amigas, la mamá, el papá, la experiencia, el contexto social, su hijo, sus alumnos y la institución; expresando el carácter dinámico y en reelaboración permanente de sus propios sentidos acerca de la sexualidad. La perspectiva de la docente va más allá de un proceso meramente cognitivo, identificando su experiencia formativa en un contexto histórico concreto y dando cuenta de las múltiples determinaciones que la atraviesan y dan forma.

La multiplicidad de miradas (de las docentes, las familias, los niños y las niñas, las autoridades, la institución) acerca de la sexualidad convive dentro del escenario escolar aunque esto no implica que todas tengan el mismo peso. De hecho, la existencia de una Ley de carácter obligatorio que aún no está siendo implementada constituye también un modo de apropiación institucional y/o jurisdiccional. Aunque excede los objetivos de nuestro trabajo indagar en las razones de ello, no queremos dejar de mencionarlo. Una de las docentes explicita las dificultades que implica el no contar con una referencia reconocida institucionalmente que avale su práctica. “Si hubiera una formación, nosotros como profesionales supiéramos que la escuela tiene que tener esta postura con respecto a estos temas, estuvieras de acuerdo o no, tuvieras una formación religiosa o no la tuvieras, no importa tampoco tu propia formación familiar y bueno entonces todas estuviéramos de acuerdo que ante esta situación respondemos de esta manera, de esta manera. Y habría un común denominador y esto no pasa. Entonces empiezan a jugar las subjetividades y cada uno hace lo que le parece y lo mejor que puede.” (Marisa, docente de nivel inicial)

En este caso, el reclamo de las docentes no se individualiza, sino que se dirige hacia la institución y al Estado como garantes tanto de su formación como de la de niñas y niños. Tanto la promulgación de la Ley como la lectura de las docentes, podrían manifestar un distanciamiento de la culpabilización o individualización de los problemas sociales propias del ideario de políticas neoliberales de décadas recientes (Santillán, 2009). A pesar de decir que desconocen la propuesta de la Ley, en comparación con la situación actual valoran la existencia de la misma como posibilidad de orientar y legitimar su práctica.

“Vos fijate con todo lo que hablamos, que caótico que está todo que no existe una bajada sexual con todas las cosas que surgen. Mirá todo lo que la sociedad muestra, todo lo que uno conoce que ve por televisión, por lo que a uno le cuentan, por la libertad que hay en la calle y me parece totalmente loco que la educación no tome riendas en el asunto.” (Mariana, docente de nivel inicial)

La ley visibiliza y sistematiza algunas de las transformaciones que se están dando en el campo de lo social. Es el resultado de luchas históricas por el reconocimiento de la sexualidad como constitutiva del sujeto. Así como seguramente dejará muchas otras cuestiones en suspenso, su inclusión en la educación formal se enmarca en un contexto de políticas de revalorización de derechos humanos a partir del reforzamiento de la presencia del Estado en cuestiones históricamente relegadas a particulares.

Sin embargo, en este caso particular que nos ocupa, al no existir aún una implementación efectiva de la Ley, las temáticas que contempla siguen libradas a los diversos tratamientos individuales que las docentes puedan darle. Ante la falta de criterios compartidos, de capacitación específica y de parámetros institucionales, las docentes recurren a su propia trayectoria formativa en sexualidad. Hablar sobre sexualidad con los niños y niñas las interpela a ellas mismas: Sin un marco que oriente su práctica, recurren a su propia sexualidad como herramienta.

Género y sexualidad: En la sala y en los relatos.

Durante las observaciones que realizamos en el grupo de tres años de la escuela, presenciamos que la clasificación de los niños y niñas en grupos de “nenas y nenes” es un criterio recurrente de organización. La más habitual es la formación de dos filas: “una fila de nenes y otra fila de nenas”, paso previo para cualquier actividad que implique que todos los niños salgan de la sala (antes de ir al patio, a la biblioteca, o de retirarse al final del turno).

En otras ocasiones se realizaron distintas actividades bajo la consigna de hacerlo en grupos de “nenas y nenes”: Durante una clase de música se indicó a los chicos y chicas que bailaran “primero las nenas y después los nenes”. Antes de comenzar una actividad plástica: “se van a sentar primero los varones en las mesas”. La situación que nos resultó más llamativa entre todas estas, fue el ensayo para el acto de fin de año, planteado de manera tal que los niños y las niñas actuarían como “piratas” y “sirenitas” en grupos separados⁶.

“Mariana y la asistente les están marcando los pasos de una coreografía a las nenas. Algunos de los nenes que están sentados charlan conmigo (...) Mariana y la asistente enfatizan en los movimientos que tienen que hacer las nenas, le dicen “hay que mover la cola” (...) Las nenas se desplazan por el centro de la sala, mueven las manos con soltura; pero la insistencia se repite. Escucho muchas veces “muevan la cadera, no es lo mismo sin mover la cola.” (Registro de observaciones)

La identificación como “nena” o como “nene” es habitual, recurrente, rutinaria y se repite una infinidad de veces en la sala. Los niños y niñas son continuamente interpelados a clasificarse a sí mismos y a sus pares. Si bien la construcción de relaciones de género obviamente se da más allá de la escuela, en este espacio adquiere características que le son propias. La identidad de género en el nivel inicial se construye a partir de la propia percepción y la de los pares como niña o niño. Si bien la escuela no es la única, nos resulta difícil pensar en otra institución en que se relacionen niños y niñas del mismo grupo etario con tal frecuencia.

“... si Pablo se quiere disfrazar de nena y ponerse el tutú, se lo pone obviamente y juega y vos como maestra lo único que le vas a decir es “Ah, mirá, el tutú por lo general se lo ponen las nenas ¿A vos te gusta cómo te queda?” “sí” “Ah, bueno, usalo.” (...) tal vez vos como docente, después de un tiempo en que el varón usó el tutú, le sugerís ponérselo a Coni [una nena]. “¿a ver Coni como te

⁶ En la sala de tres años había quince niños y diez niñas. Con esto queremos resaltar que, más allá del criterio de división elegido, no observamos ninguna relación entre ello y el número de niños.

queda? ¿Te gusta cómo te queda? ¿Y tu papá usa corbata? ¿Probamos de ponerle la corbata a Pablo a ver cómo le queda?” Cosas así. Pero no les marcás algo limitado como vos jugás con esto y vos jugás con lo otro.” (Roxana, docente de nivel inicial)

La subjetividad se construye y reconstruye a partir de la relación permanente entre el sujeto y su experiencia en sociedad. Incorporar un sentido de sí mismo sobre la base del género, es producto tanto la interacción con otros como de la captación subjetiva de las clasificaciones producidas colectivamente (Tomasini, 2008). Las relaciones de género son constructos sociales que se han ido transformando históricamente y adquieren particularidades y matices de acuerdo con su contexto específico de producción. Este proceso de construcción de relaciones excede ampliamente el ámbito escolar y se caracteriza por la participación activa de toda la sociedad en la producción de saberes y prácticas que las definen. La división de los sujetos en mujeres y hombres nos precede y nos excede. Es parte de la estructura social y por ello ordena en gran medida nuestra subjetividad (Butler, 2008; Díaz, 2011).

En base al diálogo que entablamos en el marco de las entrevistas, interpretamos que la sexualidad es entendida por las docentes como estrechamente ligada a la genitalidad y al acto sexual en sí. Aunque participamos en numerosas actividades que nos remitieron a una construcción deliberada de las relaciones de género, las docentes entrevistadas no relacionaron ninguna de estas situaciones como parte de la producción de sentidos sobre sexualidad.

“... la realidad es que la parte de sexualidad (...) no se entra dentro de... no sé... no se detalla en pene ni en vagina. Se detalla en nene y nena. (...) Obviamente que si algún nene salta y te dice “el nene tiene pene” vos le vas a decir, “Sí, muy bien, el nene tiene pene ¿Y alguien sabe qué tiene la nena?” Entonces vas a esperar y sino lo largás así como una palabra al viento “La nena tiene vagina” Y alguno tal vez lo repite, y bueno, tampoco es para andar repitiendo...” (Roxana, docente de nivel inicial)

“Yo a nivel sala de 3, ellos se empiezan a conocer, a tocar empiezan a mirar al otro. Digamos como de trabajarlo así tan abiertamente, no porque institucionalmente no está como para hablarlo- si en encuestas y entrevistas una pregunta es qué información tienen o les dan los papas sobre la parte sexual. En un caso te dicen que tienen vagina o que tienen pene o bueno pichu, chucho o todos los sobrenombres que se te puedan ocurrir. Que tienen eso y no más en sala de 3. Yo digamos, como docente, dentro de la sala sí, también marco esa diferencia y lo que tengo mucho cuidado es con el tema de los baños. Van de a uno, no mezclo sexo y este...nada...ellos juegan pero obviamente no permitís besos en la boca y no permitís que si alguien se está tocando lo haga en público. Querés ir al baño, vas al baño, querés hacer pis, te querés tocar... en el baño, solo.” (Mariana, docente de nivel inicial)

Otro aspecto que aparece fuertemente, tanto en el discurso de las docentes como en las observaciones, es la asociación de la sexualidad al ámbito de lo privado. La concepción de la sexualidad como genitalidad, y su espacio como privado, íntimo, individual. Interpretamos esto, en parte, en base a la centralidad que ocupa el baño como espacio privilegiado.

“...cuando se está tocando y todo... querés ir al baño? Si me dice que no, deja de tocarse... dice no, no, como que se evade del tema. Ahora por ahí se está tocando y le dieron ganas de hacer pis, entonces bueno andá... va al baño, vuelve y se pasó.” (Marisa, docente de nivel inicial)

La asociación entre género, sexualidad y características biológicas aparece con fuerza entre todas las docentes entrevistadas, lo que suponemos que de alguna manera dificulta la posibilidad de pensar dichas nociones como constructos sociales. La medicina y la biología se constituyeron históricamente como disciplinas legítimas para abordar cuestiones relacionadas con el cuerpo, y extensivamente con la sexualidad. La biología se presenta a sí misma como intérprete del mundo natural. Su conocimiento se edifica sobre la idea de una descripción empírica con base biológica, capaz de dar cuenta de hechos “naturales”, dotados de un carácter que pareciera ir más allá de los contextos específicos. Si lo biológico es universal, el saber ligado a las características “biológicas” se entiende como único, verdadero (Good, 2003).

Los procesos de construcción de relaciones de género ponen en acción clasificaciones que describen y prescriben prácticas. El vínculo entre unas y otras (clasificaciones y prácticas) está intervenido por la mirada de los otros (Díaz, 2011). Otro aspecto que consideramos significativo en los sentidos de las docentes entrevistadas, es la sexualidad asociada a la heteronormatividad. Las prácticas interpretadas como homosexuales, son entendidas como aspectos a corregir, como situaciones que se corren de la norma. Y se considera necesaria la intervención de “especialistas”.

“... si el papá no viene, vos miras para otro lado y lo mirás natural. Te gustan las muñecas? Jugá. Te gusta estar con ella? Compartí con tu amiga. Y se le sigue el juego al nene pero no con una guía como docente y es más, yo lo pregunté eso: a ver el colegio, la dirección, la maestra, que hace con ese chico? Lo ayuda? Cree conveniente hablar con los padres? Que hagan una consulta? Psicológica? Psicopedagoga? O a un clínico? A ver si se encamina o queda así? O como se trata el tema? No hubo respuesta.” (Mariana, docente de nivel inicial)

“Yo ya lo había marcado en sala de cuatro, lo puse en las evaluaciones: pinta sólo con color rosa, sólo dibuja flores y mariposas, sólo juega con nenas y con juguetes de nena. Sólo se relaciona con nenas.” (Marisa, docente de nivel inicial)

En las entrevistas también es recurrente la asociación entre educación sexual y prevención de consecuencias no deseadas (embarazos, enfermedades de transmisión sexual, abusos y violaciones). Esto se halla fuertemente asociado a las capacidades de disciplinas como las ciencias naturales, la medicina, la biología, para formar en lo que respecta a prevención. Se prioriza el cuidado individual del propio cuerpo en desmedro de la formación dentro de un marco de derechos y obligaciones sociales. Implícitamente, se culpa al individuo de los riesgos que puede correr, negando de alguna manera responsabilidades socialmente compartidas en la reproducción de relaciones de desigualdad. “... incluir solamente contenidos relativos a la sexualidad “como peligro” tiende a reforzar el temor a la sexualidad concebida como amenazante.” (Alonso y Morgade, 2008: 31)

“... nosotros dentro de todo y en este colegio y a como estamos viviendo es como en una burbuja en relación a otras instituciones u otros lugares u otras clases sociales. Por el tema de los abusos, por el tema del conocimiento para evitar riesgos, por ejemplo chicas que las prostituyen, entonces bueno que ellas decidan. Que tengan el conocimiento sexual (...) el abuso intrafamiliar, que en las clases bajas se da mucho.” (Mariana, docente de nivel inicial)

“... las nenas esas de doce años que van por la calle vestidas como pequeñas putas, que maquilladas así, con el shortcito con medio culo afuera, con un topcito por acá con unas tetas así, (...) que a los doce años parecen mujeronas, y van con tal ingenuidad, por la

ingenuidad de una nena de doce o catorce años, y van como pequeñas putas calentando a cuanto degenerado circula por la calle y esas son las chicas que después aparecen destrozadas o descuartizadas o terminan en la trata, prostitutas y con la vida de ellas y de una familia arruinadas. Eso tiene que ver con la educación sexual, entendés? Donde está el límite? Quién les dice? Mirá si vos haces esto, las consecuencias van a hacer estas...” (Marisa, docente de nivel inicial)

Reflexiones finales

Retomando los sentidos que pudimos reconstruir a partir de nuestras observaciones y de los discursos de las docentes entrevistadas, entendemos que la sexualidad está asociada fuertemente a: La genitalidad, el acto sexual en sí, la heteronormatividad, la asignación de roles de género, la educación sexual como modo de prevención de “riesgos” y perteneciente al ámbito de lo privado. Todo ello se combina con una lectura predominantemente biomédica de la sexualidad; propia de esta construcción hegemónica.

Las entrevistas fueron una posibilidad de reflexión para los docentes. Todas aseguraron en un principio que prácticamente no se trabajaban nociones acerca de sexualidad en las salas, aunque después fueron relatando un gran número de situaciones que ellas mismas asociaban con la temática. Pero, por el momento, no cuentan con espacios de este tipo a nivel institucional. Esto sin duda dificulta la posibilidad de reflexionar acerca de los propios sentidos que la adjudican a la sexualidad. Ante la falta de propuestas formativas, de reflexión y capacitación, reconocen que se ponen en juego sus propias biografías y subjetividades cuando la sexualidad las interpela en la sala. En este contexto, resulta difícil pensar en la posibilidad de desnaturalizar los vínculos construidos entre sexualidad y: genitalidad, heteronormatividad, reproducción, relaciones de género, “riesgos”.

La sexualidad interpretada como un fenómeno exclusivamente biológico, “natural”, reduce las posibilidades de comprender su carácter eminentemente social y, por tanto, complejo, cambiante, en construcción y disputa permanente. Esta visión hegemónica coexiste con una diversidad de experiencias y conceptualizaciones que la cuestionan, manifestando el carácter socio histórico y político de los sentidos que circulan sobre sexualidad, y que es claramente visible en la esfera de la educación formal. Pensar la sexualidad como producto social, implica considerar la significatividad que tiene en la regulación de las relaciones humanas. En la relación con otros, se construye la subjetividad: la sexualidad nos constituye como sujetos. En este proceso entran en juego emociones, sentimientos, “...que le dan sentido al uso del cuerpo biológico” (Alonso y Morgade, 2008: 28).

En la cotidianeidad de la institución escolar, estas cuestiones se hacen presentes en un contexto carente de un marco regulatorio explícito; lo que es experimentado por las docentes como una dificultad para desarrollar su práctica. Sin embargo, se posicionan como sujetos activos, al generar estrategias para abordar la sexualidad, desde su propia experiencia formativa.

Toda esta serie de dificultades, implica que por el momento, los niños, niñas y adolescentes no puedan acceder al efectivo cumplimiento de sus derechos contemplados en la Ley de Educación Sexual Integral. La implementación necesariamente debe considerar los contextos complejos y reales en los que efectivamente transcurren las vidas de los sujetos y las instituciones que producen y a la vez son producidos por las políticas públicas.

Bibliografía referida

ALONSO, Graciela y MORGADE, Graciela. 2008. Educación, sexualidades, géneros. En *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la normalidad a la disidencia*. MORGADE, Graciela; ALONSO, Graciela compiladoras. Paidós. Buenos Aires.

BUTLER, Judith. 2008. Introducción. En *Cuerpos que importan*. Paidós. Buenos Aires.

DEL RÍO FORTUNA, Cynthia y LAVIGNE, Luciana. 2009. Una mirada antropológica de dos políticas públicas en sexualidad en la Ciudad de Buenos Aires. *Propuesta educativa*, 33. Buenos Aires.

DÍAZ, Constanza. 2011. Clasificación, normatividad y vigilancia en la construcción de los géneros y sexualidades. Ponencia presentada en el X Congreso Argentino de Antropología Social. Buenos Aires.

GOOD, Byron. 2003. *Medicina, racionalidad y experiencia. Una perspectiva antropológica*. Bellaterra. Barcelona.

Ley Nacional de Educación Sexual Integral 26150, 2006. Disponible en: http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/recursos/ed_sexual/pdf/ley26150.pdf

Programa Nacional de Educación Sexual Integral. 2008. Consejo Federal de Educación. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res08/43-08-anexo01.pdf>

SANTILLÁN, Laura. 2009. Antropología de la crianza: la producción social de "un padre responsable" en barrios populares del Gran Buenos Aires. *Revista Etnográfica* Vol 13. Nº 2. Centro de Estudios de Antropología Social. ISCTE, Lisboa.

SHORE, Cris. 2010. La Antropología y el estudio de la política pública: Reflexiones sobre la "formulación" de las políticas. *Antípoda*, 10. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.7440/antipoda10.2010.03>

TOMASINI, Marina. 2008. Categorización sexual y socialización escolar en el nivel inicial. En: *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la normalidad a la disidencia*. MORGADE, Graciela; ALONSO, Graciela compiladoras. Paidós. Buenos Aires.