

2025

Las prácticas educativas en torno a la Educación Sexual Integral en el nivel inicial : intervenciones desde el trabajo social en los jardines N° 6, N° 8 y N° 21 de la ciudad de Mar del Plata, provincia de Buenos Aires

Ramundo, Lorena

Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social

<http://kimelu.mdp.edu.ar/xmlui/handle/123456789/1046>

Downloaded from DSpace Repository, DSpace Institution's institutional repository

Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social

Universidad Nacional de Mar del Plata

**Las Prácticas educativas en torno a la Educación Sexual Integral
en el nivel inicial.**

**Intervenciones desde el Trabajo Social en los jardines N°6, N°8 y N°21
de la ciudad de Mar del Plata, Provincia de Buenos Aires.**

Tesis de Grado para optar al título de Lic. Trabajo Social

Nombre y apellido del alumnx: Ximena Ramundo

Nombre y apellido de Directorx: Lic. Lorena Boada

Fecha de entrega: 6/5/2025

*Y al fin y al cabo,
actuar sobre la realidad y cambiarla,
aunque sea un poquito,
es la única manera de probar
que la realidad es transformable.
(EDUARDO GALEANO)*

Índice:

Agradecimientos.....	pág. 5
----------------------	--------

PRIMERA PARTE

Introducción.....	pág. 7
Estado de la cuestión.....	pág. 10
Objetivos.....	pág. 14
MARCO METODOLÓGICO.....	pág. 15
Diseño metodológico cualitativo.....	pág. 16
Técnicas de recolección de datos.....	pág. 17

SEGUNDA PARTE

MARCO CONCEPTUAL.....	pág. 21
Capítulo 1: EDUCACIÓN.....	pág. 22
1.1. La educación pública en Argentina: breve reseña.....	pág. 24
1.2. La educación como campo.....	pág. 39
1.3. El Sistema Educativo.....	pág. 40
1.4. El nivel Inicial.....	pág. 42
Capítulo 2: PRÁCTICAS EDUCATIVAS	pág. 44
2.1. Enseñar es mucho más que transmitir conocimientos: Prácticas educativas como práctica política.....	pág. 48
2.2. Prácticas educativas en el nivel inicial: Aportes y resistencias	pág. 50
Capítulo 3: EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL.....	pág. 58
3. Breve historia de la Educación Sexual en Argentina: Del enfoque moralista al enfoque integrador de derechos.....	pág. 59
3.1. Ley de Educación Sexual Integral N.º 26.150.....	pág. 68
3.2. Ejes de la ESI.....	pág. 71
3.2.1. Eje “valor de la afectividad”.....	pág. 71
3.2.2. Eje “garantizar la equidad de género”.....	pág. 72
3.2.3. Eje “cuidar el cuerpo y la salud”.....	pág. 73
3.2.4. Eje “ejercer nuestros derechos”.....	pág. 73
3.2.5. Eje “respetar la diversidad”.....	pág. 74
3.3. La Educación Sexual Integral en el Nivel Inicial.....	pág. 74

Capítulo 4: INTERVENCIONES DEL TRABAJO SOCIAL.....	pág. 79
4.1. La educación como espacio socio ocupacional del Trabajo Social.....	pág. 83
4.2. El abordaje de la ESI desde las intervenciones profesionales.....	pág. 88
4.3. Prácticas educativas en el trabajo docente de lxs Orientadorxs Sociales.....	pág. 90

TERCERA PARTE

Capítulo 5: INSTITUCIONES DE NIVEL INICIAL EN LA CIUDAD DE MAR DEL PLATA.....	pág. 94
5.1. Instituciones relevadas.....	pág. 95
5.1.1. Jardín Municipal N°6.....	pág. 95
5.1.2. Jardín Municipal N°8.....	pág. 96
5.1.3. Jardín Municipal N°21.....	pág. 98
5.2. ANÁLISIS DE LAS INTERVENCIONES DEL TRABAJO SOCIAL EN TORNO A PRÁCTICAS EDUCATIVAS DE EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL.....	pág. 99
5.2.1. Conceptualización de la labor socioeducativa de lxs Trabajadorxs Sociales.....	pág. 100
5.2.2. Prácticas educativas desarrolladas por el EOE en relación a la ESI.....	pág. 104
5.2.3. Presencia de prácticas educativas en torno a la ESI en el Proyecto Integrado de Intervención del EOE.....	pág. 107
5.2.4. Intervenciones interdisciplinarias e intersectoriales.....	pág. 110
5.2.5. Resistencias a la ESI en el nivel inicial.....	pág. 114
5.2.6. Aportes de la ESI.....	pág. 116
5.2.7. Aportes del Trabajo Social.....	pág. 119
REFLEXIONES FINALES.....	pág. 122
Conclusiones: Aportes e interpelaciones del Trabajo Social en el campo educativo.....	pág. 123
BIBLIOGRAFÍA.....	pág. 127
ANEXOS.....	pág. 139
Diseño de entrevista.....	pág. 140

Agradecimientos:

A la Universidad Pública y Gratuita, por permitir que todxs podamos estudiar y por enseñarme que el camino siempre es colectivo.

A Mariano, por el amor incondicional.

A mis hermanxs, lxs de sangre y lxs de la vida.

A todas las mujeres que me cuidaron:

 Mi mamá, que siempre soñó con este momento.

 Mi hija Cielo, por todas esas tardes que estudiamos y crecimos juntas.

 Mariana, Jesica, Soledad y Melani, que acompañaron y creyeron.

 Lorena, mi directora, por compartir su conocimiento con empatía y paciencia.

 Lxs Trabajadorxs Sociales y Jardines 6, 8 y 21, por sus puertas y brazos abiertos.

En todxs ellxs habita mi fortaleza.

PRIMERA PARTE

Introducción:

Han transcurrido 18 años desde la sanción de la ley N° 26.150, que creó el programa de Educación Sexual Integral (ESI)¹, estableciendo el derecho de lxs² estudiantes a recibir ESI “en todos los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal” (Ley N° 26.150, art. 1).

A pesar del tiempo transcurrido, la ley sigue enfrentando diversos desafíos, particularmente en el nivel inicial, donde se espera que las prácticas educativas que la llevan a cabo promuevan el desarrollo integral de lxs niñxs, fomentando actitudes sanas y responsables en torno al cuidado del cuerpo y de las emociones, así como la igualdad de trato y oportunidades sin distinción de géneros, entre otros objetivos. Sin embargo, aún persisten resistencias y obstáculos, tanto dentro como fuera del jardín, lo que desafía su abordaje cotidiano.

En este contexto, el Trabajo Social, desde un enfoque socioeducativo y una perspectiva de derechos, desempeña un papel clave en la transformación de las instituciones educativas en espacios de contención y aprendizaje integral. Sin embargo, aún no se ha definido con claridad cuál es el impacto que tienen sus intervenciones en su rol de Orientadorxs Sociales³, en la implementación de la ESI en el nivel inicial en la ciudad de Mar del Plata.

Para abordar esta cuestión, nos basamos en la Ley Federal de Trabajo Social N.º 27.072 (2014), que reconoce a las instituciones educativas como espacios legítimos para la intervención profesional. Desde este marco, adoptamos una perspectiva crítica, con enfoque de derechos y perspectiva de género, utilizando herramientas eficaces y contrahegemónicas que promuevan un acceso horizontal y comunitario a las prácticas educativas vinculadas a la ESI. Estas intervenciones se inscriben de manera articulada con relaciones interdisciplinarias y comunitarias, garantizando así, el derecho a “saber más, mejor o distinto”, y a participar activamente en la construcción del saber. Concibiendo a la educación como un derecho fundamental que habilita el ejercicio de otros derechos, entendemos que su protección implica también la defensa del interés superior de lxs niñxs, el respeto por la intimidad, la diversidad y el acceso a información sobre el cuidado del propio cuerpo, todos ellos abordados en la ESI.

Desde este posicionamiento realizamos el presente estudio, contextualizado en los jardines N°6, N°8 y N°21 de la ciudad de Mar del Plata, provincia de Buenos Aires. Nuestro objetivo fue

1 En la presente tesis utilizaremos la sigla “ESI” para referirnos a la Educación Sexual Integral.

2 Proponemos utilizar la “x” en pos de visibilizar la presencia de otras identidades de género más allá de las masculinas o femeninas; incorporando así, un diverso abanico de formas de autoidentificación y autonominación, como también de posicionamientos subjetivos y políticos. Para ello, la presente tesis intenciona también reconocer el derecho a la identidad a través del lenguaje.

3 De aquí en adelante denominaremos “OS” para referirnos a lxs Orientadorxs Sociales.

conocer las prácticas educativas que el Equipo de Orientación Escolar⁴ desarrolla en relación a la ESI, y explorar, en particular, cómo lxs Trabajadorxs Sociales -en función de OS- pueden contribuir a través de intervenciones socioeducativas en estas instituciones. Además, buscamos analizar las posibles intervenciones interdisciplinarias e intersectoriales que pueden generarse en torno a estas prácticas educativas.

La investigación se llevó a cabo a través de un proceso de revisión bibliográfica y documental, así como de una serie de entrevistas y observaciones de la tarea de lxs OS de dichas instituciones educativas, reconociendo el papel fundamental de su labor como integrantes de la comunidad educativa y como profesionales idóneos para planificar y abordar prácticas educativas relacionadas con la ESI, en el marco del trabajo como integrantes de un EOE. Además partimos de la premisa de que cada institución es producto y espejo de la sociedad en la que está inmersa, por lo que abordar estos espacios microsociales también ofrece un panorama más amplio de otros aspectos de la sociedad. Estos aportes también son parte de los aspectos enriquecedores de la presente investigación.

Para una lectura más clara y dinámica, la estructura del trabajo se divide en tres partes. La primera parte incluye esta introducción, que justifica y presenta el tema, seguida por la revisión de antecedentes y los objetivos de la investigación. Posteriormente, se describe el enfoque metodológico adoptado, de carácter cualitativo, que incluye técnicas de recolección de datos como observación, entrevistas y análisis de fuentes secundarias.

La segunda parte se centra en el marco teórico, estructurado en cuatro capítulos. El primer capítulo aborda el concepto de educación mediante una breve reseña histórica, analizando la evolución del paradigma educativo en relación con los contextos políticos y sociales. Se explora la educación como campo disciplinar, entendida no solo como espacio de aprendizaje, sino también de disputa. Finalmente, se describe el sistema educativo provincial, con especial énfasis en el nivel inicial.

El segundo capítulo se dedica al desarrollo conceptual de las Prácticas Educativas, entendidas como una tarea compleja, política y comunitaria que trasciende la mera transmisión de conocimientos, destacando la importancia de implementarlas particularmente en las primeras infancias.

El tercer capítulo refiere a la Educación Sexual Integral, entrecruzando los aspectos relevantes que llevaron a su implementación en Argentina, los diferentes enfoques que ha ido

⁴ De aquí en adelante denominaremos “EOE” para referirnos al Equipo de Orientación Escolar.

adoptando; hasta llegar a la instauración de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral (Ley N°26.150), abordando sus lineamientos y ejes, enfocados específicamente en el nivel inicial.

El cuarto capítulo se dedica a las intervenciones que se desarrollan desde el Trabajo Social, detallando aspectos clave de la intervención en instituciones educativas mediante dispositivos como los Proyectos integrados de intervención del EOE, el trabajo interdisciplinario y en red, todos ellos fundamentales para implementar Prácticas Educativas en torno a la ESI.

La tercera parte, correspondiente al quinto capítulo, presenta un relevamiento de los jardines donde se llevó a cabo la investigación, incorporando los datos obtenidos a través de entrevistas, observaciones y fuentes secundarias, que abordan aspectos contextuales e institucionales, las características de los proyectos de intervención y la visión institucional de cada uno de ellos. Junto a todo este insumo, a continuación, se desarrolla un análisis en función de las categorías trabajadas. Finalmente, se incluyen las conclusiones que abordan los aportes e interpelaciones surgidos de la investigación en torno a las intervenciones del Trabajo Social en el ámbito educativo. Por último, se incluye la bibliografía utilizada y los anexos con el diseño de la entrevista.

Para concluir, queremos destacar que nos motivó la necesidad de descubrir este tipo de proyectos profesionales que irrumpen para interpelar reproducciones sociales y posibilitar transformaciones a través de la función socio-educativa del Trabajo Social. Intervenciones que deseamos reconocer, conocer, analizar y compartir descifrando alternativas para contribuir a la implementación de la ESI en el nivel inicial, en éste caso, del ámbito municipal.

Estado de la cuestión:

Como punto de partida para la presente investigación, ahondamos en la categoría Educación, priorizando la búsqueda de investigaciones basadas en el pensamiento crítico, en función de dos derivaciones⁵: las *Teorías críticas*, como la teoría de la violencia simbólica de Bourdieu y Passeron (1980); y las *Pedagogías Críticas* como la de Freire⁶ (1970) siendo éstas centrales a la hora de posicionarnos teórica y empíricamente en el concepto de educación.

A su vez, tomamos como antecedentes ideas de otrxs sociólogxs críticxs como Giroux (2006) con su aporte acerca de la resistencia hacia la hegemonía en las escuelas a través de la “pedagogía fronteriza”, la cual establece formas de transgresión para que lxs estudiantes puedan aprender dentro de los códigos culturales existentes -permeadxs por la política y el poder- pero siendo capaces de crear nuevas formas de expresión de conocimientos. Negociando críticamente entre los límites culturales que ofrece la sociedad y los que lxs estudiantes pueden desarrollar, transgrediendo para involucrarse críticamente en la gestión de su aprendizaje. Según Giroux "la educación crítica debería inculcar en los estudiantes (...) el deseo de hacer que el mundo sea diferente del que actualmente es" (2006, p. 205).

También, destacamos de McLaren (1994) su análisis ideológico de cómo la cultura se entrelaza con la política, señalando que el conocimiento -especialmente el escolar- no es y nunca será neutro, puesto que está "socialmente construido, culturalmente mediado e históricamente situado" (McLaren, 1994, p. 221). Ubicando su preocupación en los efectos de la educación en los grupos oprimidos, observa también, que las relaciones escolares están entretejidas con relaciones de poder a través de rituales escolares cotidianos.

Ambas posturas cuestionaron la realidad en pos de transformar el sistema educativo en un campo de lucha y que tenga un efecto dominó en la sociedad. Argumentando que lxs educadorxs críticxs deben contribuir a "construir un modelo pedagógico en el cual las nociones de lucha, voces estudiantiles y diálogo crítico sean centrales a la meta de desarrollar una pedagogía emancipatoria" (McLaren, 1994, p. 281). De esta manera, estos posicionamientos y las teorías críticas mencionadas, comparten un interés en evidenciar el carácter histórico, político y social de las prácticas educativas. Considerando así, al campo educativo como constructor y/o reproductor de formas de hacer, pensar y decir que otorga un lugar estratégico a cada integrante de la comunidad educativa como garantes

5 Según Morales (2014), mientras la teoría crítica de la educación tiene un enfoque más académico, la pedagogía crítica se encuentra más orientada hacia la praxis, compartiendo con las personas la idea de tomar conciencia de las condiciones de opresión, para luego iniciar la construcción de una nueva realidad, donde no exista dominación ni desigualdad. Aún así, ambas corrientes de pensamiento provienen del marxismo y son formas de pensamiento crítico.

6 Paulo Freire no se calificó a sí mismo como pedagogo crítico, sin embargo, muchxs autorxs sostienen que fundó esta corriente, por desarrollar una tendencia educativa basada en la práctica y en el cuestionamiento de la realidad social capitalista y su consecuente desigualdad de clase.

de la reproducción (o transformación) socio-cultural (Bourdieu y Passeron, 1980); y posicionando el pensamiento crítico en el ámbito educativo, pero también tomándolo como herramienta fundamental para replantear objetivos, posturas y prácticas en la educación.

Situándonos desde esta perspectiva, hallamos trabajos en torno a la Educación destinados a proporcionar datos históricos con el propósito de reconstruir críticamente el paradigma educativo argentino a lo largo de los años, como son las obras de Puiggrós (2008), Duschatzky y Redondo (2000), Carr (1995) y Corbalán (2002); así también encontramos aportes de recorridos cronológicos acerca de la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, como Corrosa, Lopez y Monticelli (2006) y Bubello (2022), los cuales creemos que son fundamentales para comprender la educación en términos socio-históricos.

Como mencionamos, nos interesa profundizar en el modelo de educación que plantea la Pedagogía Crítica de Freire (1970). En base a esto, ubicamos producciones teóricas basadas en la educación pública y popular como las de Fraga (2008); García-Retana (2016); Giordano (2015) y Vieira (2000); también otras que profundizan en las prácticas de la educación crítica: Valladares (2017); Cruz, Morales y López (2013) y Basto-Torrado (2011); desde un enfoque de(s)colonial-antidultista (Fernández Mouján, 2021) y/o feminista (Korol, 2021); entre otras. Todas ellas enfocadas en las relaciones de poder propias del vínculo pedagógico, desarrollando ideas e interpelaciones para una práctica docente que destaque la autonomía, el diálogo y la criticidad. Éstas van desde investigaciones teóricas y comparativas que la contraponen con otros modos tradicionales de pedagogía, a investigaciones cualitativas dirigidas a la posibilidad de reconocer prácticas educativas en diferentes contextos institucionales.

De esta manera, nos encontramos con producciones que expresan la existencia actual de distintas formas de enseñar y aprender, que se podrían relacionar y retroalimentar, no sólo haciendo referencia a las prácticas educativas críticas sino también a la Educación Sexual. En torno a esta última, producciones como las de Morgade y Alonso (2008) y Morgade y Fainsod (2016), señalan que el principal aporte de la ESI sería su Modelo Integral o Enfoque de Género, pretendiendo ser superador de los que le preceden, pues sostienen que éste apunta a trascender visiones parcializadas clásicas en las miradas biomédicas hegemónicas e incorpora dimensiones histórico-culturales, psicológicas, éticas y afectivas (Morgade y Fainsod, 2016).

A su vez, se halló material bibliográfico respecto de la ESI en investigaciones de Argentina, con idóneos en la temática como Graciela Morgade (2006, 2008, 2018), Eleonor Faur (2014, 2016, 2018), Mirta Marina (2006, 2010, 2023), entre muchos otros; con un sinnúmero de publicaciones. Que, paralelamente, también han contribuido en construir material al respecto, respaldado por el Estado (como los Lineamientos Curriculares de la ESI, 2008) y organizaciones internacionales de

protección de Derechos Humanos (como por ejemplo, UNICEF), logrando que información de calidad pueda circular y ser de fácil acceso a todxs.

Podemos ver de este modo, una incipiente producción de estudios referidos a la ESI de estos últimos años, encontrando un insumo teórico amplio (desde el área de las Ciencias Sociales: Antropología, Filosofía, Sociología, Psicología, Trabajo Social, Ciencias de la educación, entre otras) en investigaciones de grado, posgrado, ponencias, capacitaciones, debates y talleres, entre muchos otros, respecto a la temática.

Algunas aproximaciones al tema de investigación se vinculan con los enfoques de género e investigaciones relacionadas a la educación sexual (Faur, 2016; Felitti, 2009; Felitti y Gutierrez-Martínez, 2015; Esquivel, 2013); otros referidos al sexismo y las desigualdades de género en la educación (Britzman, 2002; Morgade, 2001); los discursos y las prácticas educativas en torno al género (Morgade, 2006; Morgade y Alonso, 2008; Boccardi, 2008); trabajos relacionados con los orígenes y la epistemología de la Educación Sexual (Gonzalez del Cerro, 2017; Boccardi, 2018); como así también aportes acerca del género en la política educativa (Álvarez, 2018), los estereotipos de género y la intervención del trabajo social en el ámbito educativo (Boada, 2019) y la ESI en el proyecto institucional (Beratz, 2021). Estos estudios comparten un posicionamiento unificado sobre la urgencia de reflexionar y actuar en torno a estas temáticas, advirtiendo que el vacío teórico-empírico en este campo puede tener consecuencias profundas y cotidianas en la vida de lxs niñxs y adolescentes.

También, hemos hallado investigaciones de experiencias pedagógicas participativas acerca de la ESI en este último tiempo, enfocadas en descubrir un nuevo tipo de prácticas pedagógicas (Dome, 2020; Luccarelli, 2003; Morgade y Fainsod, 2016; Porta, 2019), destacándose en ellas abordajes basados en la escucha y el encuentro en las aulas (Arango, 2019; Etchegaray, 2020 y Terigi, 2020); o en la influencia y participación de toda la comunidad educativa al momento de trabajar la ESI (Cruz y Vicente, 2020), entre otras.

Más, en lo que compete a los estudios sobre prácticas educativas desarrolladas específicamente en torno a intervenciones del Trabajo Social, se mencionan los trabajos vinculados a repensar el lugar y la relación entre la profesión y la educación (Corrosa, López y Monticelli, 2006; Pereyra, 2023), a la educación popular como proyecto político y emancipador de nuestra profesión (Alvarez, 2004; Estrada y García Moraga, 2020; Giordano, 2015) como recurso metodológico (Hernández Suruy, 2003) y con perspectiva de género (Simón y Moretti 2019; Barbero y Tatoján, 2022; Ojeda, 2022). Todos estos resultaron ser insumos conceptuales para el presente trabajo.

Por otro lado, consideramos fundamental para el tema de la presente investigación, el material elaborado por la Dirección Provincial de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social como son las Comunicaciones (sobre su ámbito de competencia, funciones y obligaciones), pues éstas no sólo recopilan diversos aportes teóricos sino también refieren a la normativa de la Dirección General de Cultura y Educación. Entre ellas, se encuentra la Guía de Orientación para la Intervención en Situaciones Conflictivas en el Escenario Escolar (2012), la Guía para el abordaje de la diversidad sexual e identidad de Género en las instituciones educativas de la Provincia de Buenos Aires (2015) -y sus actualizaciones-, Registros de REEB (2008), entre otras. Con aportes relevantes referidos a distintas maneras de abordar la ESI a partir de la intervención del EOE, que van desde funciones, protocolos de acción, deberes y responsabilidades de éste, hasta recursos comunitarios con los que se puede contar y entamar. La lectura exhaustiva de todo este material denota que gran parte de las investigaciones abordan críticamente las limitaciones y contradicciones en torno a la aplicación de la ESI, contribuyendo a re-pensar las intervenciones en el campo de la educación.

Como podemos ver, tanto la ESI como las Prácticas Educativas y las Intervenciones del Trabajo Social, tienen un campo fascinante de construcción. Si nos enfocamos en el nivel inicial, éste tiene vastos antecedentes -como producciones teóricas, ponencias y tesis- basados en intervenciones con familias (Boada, 2018, 2021), en el resignificado de la educación sexual (Cabral, 2019); como también, desarrollando problemáticas específicas del territorio y brindando conocimientos situados desde el Trabajo Social (Varanini, 2016; Ivanoff, Muñoz y Ortiz Martín, 2020; Flores, 2020). Aún así, creemos que queda mucho por crear, relacionar y compartir; advirtiendo la necesidad de profundizar en lo local, sobre estas intervenciones del Trabajo Social en jardines municipales de la ciudad de Mar del Plata, donde aún se pueden observar algunas dificultades para implementar prácticas educativas en torno a la ESI de manera continua, integral y transversal. Si bien ello puede estar mediado por temores y tabúes que poco a poco disminuyen, esta situación se ve agravada por el contexto socio-político actual en Argentina, caracterizado por políticas gubernamentales neoliberales que no protegen ni garantizan derechos, debilitando las titularidades y el tejido social, generando mayores necesidades y vulnerabilidades. Esta erosión institucional de lo público pone en riesgo los avances logrados después de años de lucha, en términos de derechos sociales, como es en el caso de la ESI.

Para contribuir a superar las dificultades, apelamos al aporte crítico de nuestra profesión, su capacidad para establecer lazos de trabajo con lxs diferentes integrantes de la comunidad educativa y su lectura acerca de las necesidades particulares de lxs niñxs, familias e instituciones. El Trabajo Social en el campo educativo implica el desarrollo de intervenciones construidas desde su saber específico, pero de manera interrelacionada e interdisciplinar. Y la práctica educativa es un recurso

que lxs trabajadorxs sociales utilizan al realizar acciones socio pedagógicas situadas, en este caso, en el nivel inicial de la ciudad de Mar del Plata. Por lo tanto, consideramos fundamental conocer diferentes estrategias creativas que se estén dando en este contexto, relacionadas con la temática; para analizarlas, sistematizarlas y compartirlas como un aporte al campo de estudio.

Por consiguiente, nos propusimos analizar la intervención del Trabajo Social en torno a las prácticas educativas de Educación Sexual Integral en el nivel inicial (en los jardines n° 6, n° 8 y n° 21), indagando en los aportes de los EOE para la implementación de una ESI democrática, colectiva y transversal, protegiendo así el derecho de todxs lxs estudiantes a acceder plenamente a ésta.

Ambicionando que ello nos permitiera avanzar en el reconocimiento de experiencias alternativas a lo tradicional -verdaderos terrenos críticos y creativos- que son gestadas y desarrolladas por el Trabajo Social en su accionar cotidiano; espacios que a veces quedan ocultos y sólo se hacen visibles hacia el interior de cada institución educativa. Con la intención de intentar saldar lo antedicho y, en virtud del tema de investigación planteado se formularon los siguientes propósitos que guiaron el trabajo que a continuación desarrollamos:

Objetivo general:

-Analizar las intervenciones del Trabajo Social en torno a Prácticas educativas de Educación Sexual Integral en el nivel inicial; en los jardines n° 6, n° 8 y n° 21, Mar del Plata, Provincia de Buenos Aires.

Objetivos específicos:

-Indagar acerca de las prácticas educativas que el Equipo de Orientación Escolar desarrolla en relación a la ESI.

-Explorar la presencia de las prácticas educativas en torno a la ESI en el Proyecto Integrado de Intervención del EOE.

-Identificar aportes y resistencias a la ESI en el nivel inicial.

-Describir las intervenciones interdisciplinarias e intersectoriales para la puesta en marcha de dichas prácticas.

MARCO METODOLÓGICO

Diseño metodológico cualitativo:

Para el desarrollo de nuestra investigación utilizamos la metodología cualitativa, entendiendo a la misma como una estrategia válida para interpretar a lxs investigadorxs inmersxs en la realidad que pretenden conocer, asumiendo esa interacción como parte del proceso y realizando el ejercicio de la reflexividad en cada paso. Esta elección, como sostiene Morse (2002), se basa en la necesidad de conocer otras perspectivas sobre lo que sabemos, sobre lo que las personas piensan, y sobre lo que significa e implica ese pensamiento.

De manera similar, Vasilachis (2006) expresa que:

La investigación cualitativa se interesa por la vida de las personas, por sus perspectivas subjetivas, por sus historias, por sus comportamientos, por sus experiencias, por sus interacciones, por sus acciones, por sus sentidos, e interpreta a todos ellos de forma situada, es decir, ubicándolos en el contexto particular en el que tienen lugar. (p. 33)

En lo que respecta al tipo de estudio, éste es de carácter exploratorio; realizándose con el objetivo de indagar un problema de investigación poco estudiado y obtener información que podría utilizarse en lograr otro nivel de profundidad en su conocimiento (Sampieri, 1991). En este caso, familiarizándonos de manera creciente con la intervención del Trabajo Social en torno a Prácticas educativas de ESI en el nivel inicial de Mar del Plata, para su posterior análisis.

Para delimitar el campo de estudio, se desarrolló un trabajo preliminar de investigación, en donde se seleccionaron instituciones municipales de nivel inicial que posean EOE, lo que definió la unidad de análisis, conformada por lxs actorxs de la investigación, y la unidad de estudio, por el ámbito espacial donde se llevó a cabo la misma (Guber, 2004). Con base en esto, se delimitó la muestra seleccionando instituciones educativas de la ciudad de Mar del Plata, que cuenten con los siguientes criterios: gestión municipal, similar cantidad de secciones (5) y número de matrícula, y presencia de unx profesional del Trabajo Social como integrante del EOE. Cabe destacar que, en dos de estos jardines, los equipos de orientación escolar son institucionales, mientras que en un tercero, es itinerante.

De esta forma, se efectuó un recorte empírico y metodológico con el fin de conocer alguna o algunas experiencias en mayor profundidad; buscando como eje fundamental en estas instituciones la presencia de prácticas pedagógicas adecuadas cada cual al territorio y a las familias que la componen. Desde una perspectiva que valora todo saber, ya sea científico o popular, aportado por toda la comunidad, se identificaron indicios de este tipo de experiencias en los jardines municipales N.º 6, N.º 8 y N.º 21. Los mismos se ubican en distintos puntos geográficos (barrios Estación Camet, Fortunato de la Plaza, y El Colmenar; respectivamente) más aún, compartirían la

característica de priorizar, como proyecto institucional y de intervención, la participación de toda la comunidad en pos de proteger el derecho a la educación de lxs niñxs.

Nos propusimos así, conocer y analizar las experiencias que lxs Trabajadorxs Sociales realizan en el nivel inicial de estos espacios educativos, en relación con la ESI. Este trabajo no busca comparar, sino valorar y destacar las distintas prácticas educativas desarrolladas diariamente en las tres instituciones, vinculadas con los aportes teórico-prácticos del Trabajo Social y considera fundamental el desarrollo de la profesión en este campo, en articulación con lxs diferentes integrantes de la comunidad.

Técnicas de recolección de datos:

Para poder desarrollar el trabajo metodológico mencionado anteriormente, hemos utilizado ciertas técnicas en tanto herramientas de investigación para hacer posible un acercamiento al objeto de estudio:

Entrevista en profundidad, la cual es definida por Alonso (1998) como “un proceso comunicativo” (p. 67) dirigido y registrado por unx entrevistadorx, con el objetivo de facilitar la producción de información a través de un discurso continuo y argumentativo por parte de lxs entrevistadxs, acerca de un conjunto de representaciones asociadas a acontecimientos vividos. Este tipo de entrevistas se caracteriza por su alto rasgo de subjetividad, donde se presupone que “vamos a abordar a un sujeto en un contexto de significados preexistentes a nuestra llegada, al cual podremos tener acceso a través del discurso que construirá nuestro interlocutor” (Giménez; Vujosevich y Moreira, 2005, p. 4). Ello nos permitió acercarnos a la percepción que lxs entrevistadxs tienen del contexto en el que viven, teniendo en cuenta cómo lo describen, cómo lo valoran, cuáles son sus objetos de atención cotidiana, sus deseos y dificultades, accediendo así, a sus significados.

De esta manera, habilitar encuentros donde lxs entrevistadxs se expresen libremente y en profundidad sobre diversos temas propuestos (Taylor y Bogdan, 1992), posibilitó lograr una mejor comprensión acerca de las perspectivas que tienen las personas entrevistadas respecto de sus prácticas, en este caso, tal como la expresan en sus propias palabras. Puesto que, entendemos que resulta limitado nuestro trabajo si no logra incorporar la voz de lxs implicadxs.

Nuestros principales referentes a entrevistar fueron lxs Orientadorxs Sociales de dichas instituciones educativas, contemplando la posibilidad de ampliar algún dato específico, con otrxs integrantes de las comunidades educativas (directivxs y otrxs profesionales que componen el Sistema Educativo Municipal).

Entendemos que una de las ventajas de las entrevistas en profundidad es su característica flexible, directa, espontánea en la interacción; permitiendo que se pueda preguntar, repreguntar y aclarar en el momento que sea necesario. Además, enfatizamos en el carácter singular que tiene cada una de estas entrevistas, ya que como sostiene Alonso (1998) “Cada investigador realiza una entrevista diferente según su cultura, sensibilidad y conocimiento acerca del tema, y sobre todo, según sea el contexto espacio-temporal en el que se desarrolla la misma” (p. 79).

En cuanto a la aplicación de dicha técnica, se buscó lograr un intercambio fluido, flexible y en profundidad con lxs entrevistadxs, por ende, el diseño de las entrevistas funcionó como una herramienta orientadora, elaborada con la intención de indagar “la perspectiva del sujeto estudiado, comprender sus categorías mentales, sus interpretaciones, sus percepciones y sentimientos, los motivos de sus actos” (Corbetta, 2007). De este modo, este trabajo ambiciona ser un instrumento para abrir un diálogo que nos permita intercambiar saberes sobre diversas formas de entender las prácticas educativas desde el Trabajo Social.

Observación no participante: en términos de Vasilachis (2006) “Los investigadores observan, analizan esas situaciones, esos procesos, esos sucesos y/o sus consecuencias, esas acciones, y tratan de captarlos, tan completamente como les sea posible, en toda su complejidad...” (p. 28). De esta manera, se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo. También, sostiene Vasilachis que conviene resaltar que la observación no participante permite sistematizar la recolección de información de una forma ordenada y detallada, en la medida en que la misma no está sujeta a la inmediatez de la interacción de la pregunta y la respuesta. Sin embargo esta técnica no nos permite acceder, más que por medio de nuestra propia deducción, al significado que las personas le atribuyen a los acontecimientos en los cuales participan. Lo más recomendable parece ser la triangulación de diferentes técnicas (por ejemplo, análisis de fuentes, entrevistas y observación no participante) para lograr un mejor acceso al conocimiento.

En este caso, la observación se realizó en torno a la labor que desarrollan lxs OS de las instituciones de nivel inicial. Sostenemos que, aún siendo no participante, se produce una interacción social; durante la cual se recogieron datos de modo sistemático pero no intrusivo (Taylor y Bogdan, 1992, p. 31). Por lo tanto, se registran distintos momentos en los que lxs profesionales desarrollaron diversas actividades, brindando así, un material de análisis acerca de cuál es la interacción de lxs trabajadorxs sociales con el resto de la comunidad educativa dentro del jardín a la hora de desarrollar estas intervenciones que denominamos prácticas educativas.

Análisis de fuentes secundarias: a través de las mismas se reconoce el rol activo de lxs investigadorxs en la búsqueda de información y su posterior conclusión reflexiva con el fin de comprender la mirada y la dinámica de cada institución. Simons (2011) sostiene que es fundamental

que lxs investigadorxs utilicen este instrumento de recolección de datos. Al tratarse de una técnica utilizada en las investigaciones cualitativas, podemos inferir que la misma no puede ser netamente objetiva, más aún requiere vigilar el impacto de lxs investigadorxs sobre los datos que recaban. Afirmar Simons (2011): “Se trata de un riguroso examen de cómo nuestros valores y acciones configuran la recogida e interpretación de los datos, y de cómo nos afectan las personas y los acontecimientos presentes en el campo” (p.21).

Dentro de este marco, las fuentes secundarias incluyeron datos proporcionados y elaborados por las instituciones, como el Programa Educativo Institucional (PEI), el Proyecto Integrado de Intervención (PII) del EOE y proyectos derivados. La recolección y análisis de estos documentos permitieron comprender el funcionamiento de cada jardín y las dinámicas que se llevan a cabo en ellos. Aunque estos documentos abordan diversos temas, proporcionan información valiosa sobre la existencia de objetivos relacionados con la ESI, sus perspectivas programáticas, orientaciones conceptuales e ideológicas, y estrategias pedagógicas utilizadas por lxs OS. Posteriormente, realizamos un análisis detallado de estos documentos, ya que no se pueden entender simplemente mediante una "recolección" de datos, sino que requieren interpretación y análisis para ser útiles en la investigación.

Revisión bibliográfica: fue utilizada para estructurar la búsqueda y selección de los fundamentos teóricos del problema y el campo de la investigación. Según Sautu (2005) “la búsqueda bibliográfica comienza por los temas más específicos vinculados a nuestros intereses. Si el número y contenido seleccionado no es satisfactorio, entonces procedemos por aproximación” (p.84) es decir, buscando lo más cercano a nuestro tema seleccionado. De esta manera, se recuperó material bibliográfico, incluyendo tesis de grado, libros, ensayos y artículos. Luego, se cotejaron y clasificaron según las categorías de interés. Esto permitió configurar el estado de la cuestión, identificando los aportes y vacíos en la investigación relacionada con nuestro problema (Sautu, 2005). La información recopilada no se limitó a una descripción, sino que funcionó como punto de partida para formular preguntas y delimitar la investigación, identificando espacios poco explorados que requieren atención.

Finalmente, en el apartado de anexos se presenta el diseño de entrevista, construido a partir de la bibliografía revisada, las indagaciones previas a instituciones educativas y complementándose con preguntas contempladas como relevantes para abordar exhaustivamente los temas relacionados con nuestros objetivos de investigación.

SEGUNDA PARTE

MARCO CONCEPTUAL

Capítulo 1

EDUCACIÓN

1. Educación:

Partimos de conceptualizar a la educación “como un complejo de prácticas educativas imbricadas entre sí...” (Valladares, 2017, p. 186) ya que la misma es el “resultado, producto y proceso constituido por prácticas educativas históricamente situadas, locales, dependientes del contexto y embebidas en matrices de valores, normas y creencias dinámicas y cambiantes” (Valladares, 2017, p. 187).

En este sentido, la educación no se enfoca directamente en la transmisión de conocimientos, sino que tiene como objetivo el desarrollo y la promoción de las personas en los ámbitos social y laboral, así como también, ser un elemento mucho más complejo de prevención de la exclusión social (Jornet Meliá, Perales y Sánchez-Delgado, 2011), garantizando el desarrollo y la mejora del bienestar a lo largo de la vida. Desde este posicionamiento, la Ley de Educación Nacional N°26.206, sancionada en el año 2006 expresa que la educación es un bien público y también un derecho personal y social, que debe ser garantizado por el Estado. Además, la ley declara:

La educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común. (Ley N°26.206, art. 8)

De esta manera, se considera a la educación como un derecho básico de todxs lxs niñxs, adolescentes, jóvenes y adultxs que proporciona y fomenta habilidades y saberes necesarios para el desarrollo de una vida plena. Y como lo refiere también este marco normativo, se apela a una educación integral e igualitaria, que contribuya al desarrollo de la personalidad, la adquisición de conocimientos, habilidades y responsabilidades, garantizando la igualdad de oportunidades.

Siguiendo el marco legal, la Ley de Educación Provincial hace referencia a la responsabilidad en su acceso “...garantizando la igualdad, gratuidad y la justicia social en el ejercicio de este derecho, con la participación del conjunto de la comunidad educativa” (Ley N° 13.688, art. 5) pues la educación es aquí considerada un bien social, capaz de construir un pensamiento crítico para comprender, interpelar y transformar la realidad.

Cruz y Vicente (2020) adhieren también a esta postura, interpretando a la educación como un derecho social, cuyo reconocimiento exige trabajar tres dimensiones estratégicas: la *inclusión*, garantizando su acceso y la plena incorporación de todas las personas, brindando condiciones para apropiarse de la diversidad de conocimientos y experiencias, y que los mismos dialoguen con sus saberes previos; la *participación*, como sujetxs de derecho de quienes asisten a la escuela, pudiendo allí ejercer y revalorizar esos derechos; y la *apertura* de la escuela, generando el movimiento

dialógico entre el adentro y el afuera, poniendo en cuestión las formas tradicionales de producir saber.

Así, la “apertura” en este ámbito, puede ser el indicio de un proceso colectivo, en el cual participan tanto educandxs, educadores y la comunidad en general. En torno a esto, Freire (1970) sostenía que una de las principales características de la educación es que es un proceso inacabado; es decir que, cuando las personas toman consciencia de esta incompletud, es cuando se puede comprender que para enseñar también se ejercita la capacidad de aprender como sujetxs y no como objetos. Por lo tanto, todxs somos partícipes de la construcción y deconstrucción del saber. Como sostiene esta corriente epistemológica, el punto de partida es “saber que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción” (Freire, 1996, p. 22). Y de allí que es menester esta noción de apertura hacia nuevas posibilidades, fundamentadas desde la concepción de la Educación como un derecho, una alternativa de cambio, no sólo personal sino también colectivo, abriendo caminos hacia una acción liberadora⁷ en busca de reflexión, criticidad y toma de decisiones para el bienestar social.

Sin embargo, no siempre se consideró de este modo a la Educación. Como veremos a continuación, fue con el transcurrir del tiempo, que la misma pasó a ser entendida como el derecho que tienen todxs lxs niñxs (y adultxs) a acceder a un sistema de saber, y más aún, a participar de la construcción de ese saber.

1.1. La educación pública en Argentina: breve reseña histórica

En sus orígenes, la escuela se constituía como espacio de transmisión de una cultura que se diferenciaba de la cultura externa, y se sostenía en la relación Estado-familia (Puiggrós, 2008). Sin embargo, con el transcurrir del tiempo, el paradigma educativo se ha ido resignificando, dado que la institución educativa ha estado fuertemente arraigada a los cambios, y la misma ha tenido que responder a ellos de diferentes modos, siendo ésta un nexo entre las decisiones del Estado y los intereses y necesidades del pueblo.

Refiriéndonos a la educación pública en Argentina, la misma ha atravesado por una serie de procesos políticos, ideológicos, históricos y normativos a partir de los cuales fue mutando su papel dentro de la sociedad. En este apartado se caracteriza a la educación pública argentina desde un breve recorrido histórico, describiendo el escenario en el cual se originó, y las particularidades que

⁷ La propuesta freireana respecto a la educación, constituye una referencia analítica para comprenderla como práctica educativa (política y social). Teniendo en cuenta su participación en la cotidianidad, donde se desarrollan diversas producciones de saberes y aprendizajes, permitiendo situarla como vía de transformación social. Sosteniendo así, una concepción concientizadora de la educación, reconociendo la relación dialéctica entre la persona y la realidad social. En la cual la primera puede realizar una reflexión crítica y autocrítica frente a esta última, siendo partícipe en su propia historia. Y a partir de la toma de conciencia, ser sujetx histórico de la transformación (praxis).

fue adquiriendo la institución, sus prácticas y sus objetivos, vinculados al proyecto de país de cada momento. Advertimos que la historia educativa no fue un proceso evolutivo, sino uno marcado por el contexto y los intereses dominantes, donde se presentaron rupturas y continuidades dentro del mismo.

Nos parece pertinente aclarar que se tomarán en cuenta los momentos históricos propuestos por Corrosa, López y Monticelli (2006), quienes los resaltan como fundamentales para el estudio de este concepto, referenciando mayormente seis periodos: el comienzo de la educación pública en Argentina, el primer peronismo (de 1945 a 1955), las dictaduras militares (de 1973 a 1983), el retorno a la democracia con el gobierno de Raúl Alfonsín (de 1983 a 1989), el menemismo (los '90) y por último, el periodo caracterizado por el enfoque de derechos en la política pública educativa, que nace aproximadamente en el año 2000 y se avanza por él hasta la situación actual.

Como primer momento, hacia fines de 1800, la educación en Argentina se encontraba marcada por un momento de industrialización, que a su vez, contaba con la presencia de movimientos migratorios masivos procedentes de Europa, en busca de trabajo. En este contexto, la escuela pública en Argentina surge como tal con la sanción de la Ley 1420 en el año 1884 “como respuesta a una necesidad social expresada en un contrato que tomó las particularidades del contexto histórico político” (Corrosa, López y Monticelli, 2006, p. 43), con objetivos concretos de homogeneización impulsados por la generación del '80⁸. En este sentido, la educación reforzaba la idea de Nación y Progreso, formando ciudadanxs educadxs con sentido de pertenencia, de una determinada cultura y a un proyecto económico y político sostenido por los ideales de este grupo social. Así, la institución escolar surge como parte de un proyecto de la clase burguesa.

Asegura Pereyra (2023):

Tomando como excusa perfecta las nuevas cuestiones sociales -mediante el discurso positivista del orden, la higiene y el progreso- la oligarquía del siglo XIX diseñó un proyecto educativo que respondió netamente a las necesidades de la élite de la época. (p. 28)

Desde esta óptica, el objetivo del mismo era educar y formar personas productivas, “educarlxs para el trabajo” (Pereyra, 2023, p.28), construyendo obrerxs obedientes y funcionales al sistema. Para esto era necesario volver a la población cada vez más dócil e instaurar ciertos valores como la competencia y el individualismo. De esta manera, lxs niñxs internalizaban normas y reglas en las escuelas, que luego podrían recrear en sus futuros ámbitos de trabajo.

8 “La generación del '80” refiere a la élite conservadora, parte de la cual dirigió Argentina entre 1880 y 1916.

Afirman Corrosa, López y Monticelli (2006) que la ley 1.420⁹ de Educación común, laica, gratuita y obligatoria puede ser considerada como el inicio del proceso educativo en Argentina, al explicitar la responsabilidad del Estado en garantizar el acceso a la educación básica. A su vez, esta normativa se encargó de organizar un sistema educativo que fue llegando de a poco a cada provincia; primeramente reguladas a través de esta ley y posteriormente, cada una de ellas dictó sus propias leyes provinciales de educación. Sin embargo, dicho marco legal, no garantizaba una “educación para todos”¹⁰, puesto que la misma fue gestada en función de los intereses de las clases dominantes de la época, siendo la educación pública, clave para subordinar a ciertos grupos sociales: “Controlar a la población, a las infancias nativas y extranjeras, fue el objetivo principal de la estatización de la educación impulsada por el positivismo argentino” (Pereyra, 2022, p.28). Esto aseguraría la pretendida homogeneización de la población en pos de lograr una identidad nacional.

Finalmente, en el año 1905 se sancionó la Ley N.º 4874, más conocida como “Ley Lainez”¹¹, la cual autorizó a la Nación a instaurar escuelas en las provincias que lo requieran, marcando un punto de inflexión en la expansión de la educación pública. A partir de entonces, durante las siguientes décadas, se produjo un crecimiento significativo tanto en el número de escuelas públicas como en la matrícula escolar. Este aumento tuvo un impacto profundo en la sociedad argentina, permitiendo el acceso al sistema educativo a gran cantidad de grupos sociales que anteriormente se encontraban marginados. Así, la Ley Lainez contribuyó a su modo, sentando las bases para la consolidación de un sistema educativo nacional que posteriormente, sería ampliado y mejorado por el Estado Benefactor, a través de políticas sociales inclusivas y equitativas, beneficiando a los sectores populares.

En este sentido, la etapa contemplada entre los años 1943 a 1955, conocida como el período peronista, habilitó la incorporación de la clase obrera al régimen nacional populista (Gino Germani, 2003), brindando la protección Estatal y un sentido de pertenencia simbólica y cultural a través de la homogeneización de la clase de masas. La estrategia redistributiva de este período se reflejó en una mejora económica y social de los sectores populares, facilitando el acceso a la vivienda, la salud, la educación, la seguridad social y el esparcimiento (Acosta, Buongiorno y Fernández Rovitto, 2008). Las familias trabajadoras cumplían nuevas funciones. Las mujeres, además de realizar las actividades domésticas, comenzaban a tener una participación en la esfera laboral y

9 La ley 1420 establecía que la obligación escolar “supone la existencia de una escuela pública gratuita por cada mil o mil quinientos habitantes en las ciudades o trescientos o quinientos en las colonias y territorios” (Ley N.º 1420, Art. 5º).

10 El censo nacional de 1883 expresó que de los 597.769 niños, sólo asistían 146.660. “La cifra de analfabetos: 362.109, correspondía sobre todo, a niños procedentes de la inmigración” (Corrosa, López y Monticelli, 2006, p. 45).

11 Uno de sus principales objetivos de la Ley N.º 4.874 era la necesidad de reducir el índice de analfabetismo que ascendía a un 76% estableciendo que: “Para determinar la ubicación de estas escuelas se tendrá en cuenta el porcentaje de analfabetos que resulta de las listas presentadas por las provincias para recibir la subvención escolar” (Ley N.º 4874, art. 1).

política. Y lxs niñxs empezaban a ser reconocidxs, en un intento por escuchar sus necesidades. Según Acosta, Buongiorno y Fernández Rovitto (2008) es en este período donde se produce una importante extensión del sistema educativo, a través de la diseminación de escuelas públicas y el aumento de la escolarización; promocionada por el gobierno con el fin de alentar un proceso de industrialización dirigido al mercado interno. De esta manera, la escuela adquiere una función principal al asignar a estxs actorxs una posición estratégica y activa, reforzando valores y reivindicando a la clase obrera en términos de derechos, revelando una nueva forma de hacer política¹².

Por otra parte, según Adriana Puiggrós (2008), los liberales católicos, la oligarquía e incluso la clase media, no estaban de acuerdo sobre una educación pública totalmente democrática y masiva. Sin embargo, la realidad era que diversos espacios demandaban educación. Como refiere: “Las mujeres querían estudiar, los empresarios reclamaban más personal capacitado, los inmigrantes del interior que llegaban a Buenos Aires necesitaban atención educacional” (Puiggrós, 2008, p. 131). Por lo tanto, habilitar el acceso a la educación a los sectores populares era un objetivo fundamental para el proyecto de Estado, y para evitar la deserción escolar y el analfabetismo. Por tal motivo, comienzan a destacarse algunos cambios en el ámbito educativo, como por ejemplo, la eliminación de la división de alumnxs según el estrato social al que pertenecían (Puiggrós, 2008). También se reforzó el nacionalismo popular en las escuelas, universidades y centros científicos; a través de bailes, música tradicional, símbolos patrios, idiomas e historia (estaba estipulado explícitamente en el Primer Plan Quinquenal).

Estos doce años de gobierno peronista culminaron en 1955 con la llamada “Revolución Libertadora”, la cual fue una dictadura cívico-militar que se instaló en el poder hasta 1958, y que junto con el nacionalismo católico, reforzaron el conservadurismo en las escuelas donde anteriormente se transmitía el nacionalismo popular (Corrosa, López y Monticelli, 2006). En 1958, asume como presidente Frondizi. En su gobierno “desarrollista” el objetivo del discurso sobre la educación se traducía a la idea de alcanzar a través de ésta un mejor desarrollo económico. Se concebía que era posible de ser realizado a partir de la orientación técnica en pos de lograr cambios y eliminar obstáculos en ciertos aspectos sociales e individuales. En tal sentido, la educación adquiere un renovado papel económico, pues la Unión Cívica Radical Intransigente liderada por Frondizi, realizó la transferencia de las escuelas nacionales a las provincias y a su vez, dio lugar a la

12 Durante este período, la política educativa estuvo vinculada a la formación de millones de ciudadanxs trabajadorxs que venían del interior del país; inculcando los valores de la moral cristiana, el respeto al trabajo, a la nación, a la justicia social y al gobierno (Acosta, Buongiorno y Fernández Rovitto, 2008).

enseñanza privada¹³ con lo cual, según Corrosa, López y Monticelli (2006), emerge una crisis en la Educación pública, pues, las políticas gubernamentales se dirigían a avanzar hacia reformas educativas privatistas, buscando mercantilizar cada vez más el contenido pedagógico, habilitando a las empresas a interceder y poniéndole precio al derecho a la educación. Surge así, una gran problemática en la educación pública, tanto por la escueta cantidad de recursos destinados hacia ella, como también por el debilitamiento de su concepción como bien universal en que la misma supo construirse en la etapa peronista, desdibujándose peligrosamente el papel del Estado como su garante.

En 1962, el gobierno de Frondizi fue derrocado por otro golpe de Estado militar, no pudiendo así culminar su mandato. En 1963, asume Arturo Illia quien de hecho, aprobó como legal el derrocamiento de Frondizi. En otro plano, la situación educativa liderada por las decisiones del gobierno de Illia, estuvo marcada por una cierta *apertura de experiencias democráticas* (Puiggrós, 2008) influidas por educadorxs progresistas; con la intención de insertar nuevas prácticas con otra mirada sobre lo socioeducativo en pos de aumentar la alfabetización. También surgieron reformas educativas que iniciaron con las jornadas de doble escolaridad. De esta manera, tanto en Argentina como en otros países de Latinoamérica, se abrieron oportunidades hacia nuevas alternativas pedagógicas progresistas y anticapitalistas, que desarrollaban nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje, como la pedagogía de la liberación. “Esta tendencia, originada en la obra del pedagogo brasileño Paulo Freire, deriva del liberalismo católico socialcristiano y se dirige a los sectores marginales, obreros y campesinos” (Puiggrós, 2008, p. 118). Sin embargo, el golpe de Estado perpetrado por Onganía en 1966 clausuró este tipo de nuevas experiencias en la educación.

Luego de otros gobiernos de facto (Levingston 1970-1971 y Lanusse 1971-1973), Cámpora asume al gobierno bajo la candidatura del peronismo, pero lo hace brevemente (desde Mayo a Julio de 1973) ya que renuncia, habilitando elecciones, donde asume Perón nuevamente. Su mandato fue de sólo dieciocho meses, hasta su muerte, quedando el mando en manos de Isabel Martínez. Durante este tercer gobierno peronista las políticas educativas llevadas a cabo por Taiana fueron en principio, influenciadas por la izquierda peronista: “apuntaba a una pedagogía nacionalista, popular y liberadora” (Puiggrós, 2008, p. 121), logrando una modernización curricular, la experimentación de nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje, y de programas de extensión entre docencia, trabajo y sociedad.

13 En este período se destinaron subsidios estatales hacia el sector privado, pudiendo éste expedir títulos en nivel terciario, y a su vez, promoviendo la apertura de nuevas escuelas y universidades privadas junto a la creación de la Inspección General de Enseñanza Privada.

Sin embargo, esto quedó opacado cuando estallaron diversas demandas acumuladas de sectores estudiantiles, docentes y de la sociedad en general; y la oposición -que rechazaba los actos antiacademicistas, participativos y democráticos- logró la intervención de las universidades nacionales. Acosta, Buongiorno, y Fernández Rovitto (2008) se refieren a este momento histórico, también como “el declive del sistema educativo” (p. 11). Sin embargo aquí, el declive tiene que ver con la connotación democrática que posee la educación, atravesada por la represión dictatorial, la crisis económica y social y las políticas neoliberales. Como hito de este debilitamiento democrático educativo, podemos mencionar *la noche de los bastones largos*, en la que fueron gravemente reprimidxs y violentadxs un grupo de estudiantes y profesorxs universitarixs. De esta manera, emerge un nuevo escenario político cargado de hechos de horror hacia toda la sociedad, en donde las instituciones educativas no pudieron quedar fuera de la situación.

Así fue como en Argentina, el golpe de Estado que comienza el 24 de marzo de 1976, llevado a cabo por las Fuerzas Armadas y sectores conservadores, derrocó a todas las autoridades democráticas -incluyendo a Isabel Martínez- e impuso la Junta Militar. La primera Junta Militar estaba compuesta por lxs comandantes golpistas Videla (Ejército), Massera (Armada) y Agosti (Fuerza Aérea). Lxs cuales, en el curso de esta dictadura fueron reemplazadxs por otrxs tantxs, como Viola, Galtieri, Nicolaidese, Lambruschini, Anaya, Franco, entre otrxs. Estas dictaduras civico-eclesiástica-militares -que se dieron entre los años 1976 al 1983- marcaron una época de persecución, violentando todos los derechos de las personas a través de secuestros, represión desaparición de personas y apropiación de niñxs como las expresiones más determinantes del terrorismo de estado implantado por este régimen. Y en el sistema educativo, esto se vio acompañado de políticas de absoluto control hacia lxs docentes, lxs estudiantes y sus prácticas. Tal como expresan Acosta, Buongiorno, y Fernández Rovitto (2008): “Se implementaron como estrategias la expulsión de docentes, contenidos curriculares y material bibliográfico considerados como ‘peligrosos’ desde el discurso dominante; se prohibieron los espacios de participación social del sistema educativo” (p. 12). A lo mencionado, Puiggrós agrega que “la dictadura consideró a la educación como un campo que había sido especialmente apto para el florecimiento de la ‘subversión’” (Puiggrós, 2008, p. 127) dejando consecuencias dramáticas en el plano institucional y en la vida cotidiana de lxs actorxs que conformaban dichas instituciones. Además, las fuerzas armadas ocuparon todas las dependencias del Ministerio de Educación, logrando de esta manera, imponer su control en todo el sistema educativo.

Asimismo, con el desenlace de los gobiernos militares, también se asienta una política neoliberal concreta, trayendo transformaciones económicas y políticas que agravaron las condiciones de vida en las que se encontraban todxs lxs ciudadanxs del país. La educación pública

en Argentina -como una de las tantas instituciones afectadas- nuevamente se vio perjudicada; incrementando consecuentemente, los niveles de deserción escolar, analfabetismo y repitencia. A su vez, continuó el proceso de descentralización escolar y de transferencia de los establecimientos primarios a las provincias y municipalidades, sin los fondos necesarios para su mantenimiento, “pretendiendo romper el eje de educación pública para acelerar la privatización” (Puiggrós, 2008, p. 129).

Bajo este escenario -violento en todos sus aspectos- culmina la dictadura militar luego de la derrota en la Guerra de Malvinas, que desestabilizó de tal manera al régimen, que llevó a convocar elecciones para octubre de 1983. Generando de esta manera, el retorno a la democracia con el gobierno de Raúl Alfonsín (1983-1989).

El gobierno radical trae consigo un discurso progresista donde también se pueden observar importantes transformaciones en todas las esferas de la vida cotidiana -por ejemplo, en la educación- caracterizadas por un alivio de tensión y miedo ocasionado por el llamado “Proceso de Reorganización Nacional”. Durante este gobierno, se intentaron revertir las consecuencias derivadas de crisis económicas, políticas, culturales, sociales y democráticas que dejó esta dictadura. Y aquí, particularmente la educación, ocupó un rol estratégico:

La función política que cumplía la educación viró de un modelo autoritario a la inculcación y transmisión de valores democráticos (...) se intentó retomar aquel modelo educativo de las últimas décadas del siglo XIX, con el propósito de incentivar el sentido de una cultura democrática en los ciudadanos. (Acosta, Buongiorno, y Fernández Rovitto, 2008, p. 12)

Esto era necesariamente imperioso para volver a construir el sentido de pertenencia, la paz y el entramado social de una sociedad democrática.

El gobierno radical puso fin a la represión policial contra estudiantes y docentes, eliminó la imposición de currículas y levantó las restricciones acerca de los centros de estudiantes e ingresos a instituciones de enseñanza media y universidades. También respetó el derecho a huelga de los docentes, restableció la autonomía universitaria y la libertad de cátedra. Aún creciendo los números de matrículas en los diversos niveles educativos, “los cambios se llevaron a cabo de forma precaria y no resistieron la debacle económica y política de 1988 y 1989” (Puiggrós, 2008, p. 138). Es decir, en este período, éstos fueron los máximos logros en lo que respecta al ámbito educativo, ya que no se pudieron evidenciar medidas educativas de fondo.

El porcentaje de pobreza sobre la población total, que había sido del 11% en 1980, alcanzó en 1989 un 47% (Puiggrós, 2008). Esa situación afectó gravemente las posibilidades de las familias de priorizar la educación de sus hijos:

Muchas familias (...) no pudieron seguir mandando a sus hijos a estudiar; muchos chicos llegaban a la escuela con hambre. A los docentes no les alcanzaba el sueldo para pagar los viáticos hasta su trabajo (...) La ayuda del Estado brilló por ausencia. En consonancia con lo que ocurría en la sociedad, el sistema escolar argentino se rompió. (Puiggrós, 2008, p. 139)

En medio de este contexto, la llegada de Carlos Saúl Menem al poder en el año 1989, agravó más aún la situación, trayendo consigo un período histórico impregnado por el avance del neoliberalismo¹⁴ -como proyecto político y económico- iniciado con la última dictadura, que también interfirió en la esfera social a través del incentivo del individualismo, la competencia y el consumo. Anteponiendo los intereses del mercado por sobre todas las cosas, este proyecto de estado no tenía como interés central, garantizar los derechos de lxs ciudadanxs ni responder prioritariamente a las demandas en torno a la realidad social marcada cada vez más por la pobreza, el desempleo, la desigualdad y exclusión social.

El desmantelamiento del Estado afectó, indefectiblemente, los procesos de subjetivación de lxs ciudadanxs argentinxs, quebrando el lazo social. “Se estaba frente a una ruptura profunda de los esquemas referenciales operatorios de la sociedad, sacudiendo así las prácticas” (Malacalza, 2000, p. 13). Esto quiere decir, que en un contexto neoliberal y desigual, al transformarse dramáticamente los procesos de subjetivación, también lo hicieron las instituciones que conforman lo que Castoriadis (1997) llamaría lo social-histórico. Ya que, teniendo en cuenta que las instituciones forman parte -junto a la identidad cultural, los símbolos y las normas sociales- de la construcción del imaginario social, y pese a su carácter de “imaginario”, éstas operan en la realidad ofreciendo oportunidades (o restricciones), totalmente influenciadas al contexto macro y micro; trasladando también estas consecuencias en la vida de las personas (y viceversa). Entre estas instituciones, las educativas estaban basadas en la implementación de prácticas escolares centradas en la adquisición de competencias individuales y de saberes pragmáticos y utilitarios, para de esta manera, optimizar el futuro desempeño laboral dentro de un mercado flexible y excluyente. Malacalza (2000) alude que esta lógica educativa se oponía a la que incentivaba el pensamiento crítico y a la persona como capaz de ser transformadora de su realidad social.

14 La organización política y económica de diversos países de Latinoamérica se basaban en el “Consenso de Washington” en donde se planteaba, tal como lo expresa Bustelo (1993), reformas macroeconómicas basadas en la racionalización y el control del gasto público, y en la liberación financiera, como también la implementación de reformas en torno al comercio exterior: la liberación de las importaciones y de la tasa de cambio, la eliminación de subsidios a industrias no competitivas y la reducción de tarifas; y también la promoción del desarrollo del sector privado a través de las privatizaciones y de la desregulación.

En relación a la política educativa, el neoliberalismo la modificó trágicamente bajo criterios de descentralización¹⁵, privatización¹⁶ y focalización¹⁷, promovidos desde organismos multilaterales (Banco Mundial y Fondo Monetario Internacional). Como expresan Duschatzky y Redondo (2000):

En este sentido, coincidimos en afirmar que el sistema educativo común se diluye como referente de identificación y en su lugar se instala un sin fin de programas y proyectos que aparecen en el mercado educativo como los nuevos anclajes para sortear los efectos de la crisis social. En esta dirección, la focalización no hace otra cosa que revelar el fracaso de una política educativa común. (p. 135)

La instalación de los criterios neoliberales en la política educativa, trajo consigo conflictos frente a la cual trabajadorxs de la educación, estudiantes y familias, exigieron respuestas por parte del Estado a sus problemas. Como sostienen Corrosa, López y Monticelli “la respuesta oficial fue la sanción de la Ley 24.195, más conocida como la Ley Federal” (2006, p. 58) que entonces surge como consecuencia de la necesidad de realizar transformaciones profundas en el sistema educativo. Empleando las palabras de Corbalán, dicha Ley (sancionada en el año 1993 y derogada en el año 2006) introduce tres cambios importantes en el sistema educativo:

La ampliación de los años de obligatoriedad de la educación a 10 años; la configuración de un marco legal regulatorio que instituye las normas referentes a la organización y unidad del sistema nacional de educación en su conjunto; y la modificación de la estructura organizativa del sistema educativo. (Corbalán, 2002, p. 93)

Otro aspecto a señalar referido a la educación, no menos importante, está relacionado con los cambios en los servicios que brindaba a la población y el objetivo social de la institución escolar. Es decir, se pasaba de un objetivo centralmente pedagógico de enseñanza y de aprendizaje, a un trabajo asistencial urgente tanto en lo nutricional como en la vestimenta, entre otras necesidades. La pobreza ingresó a las aulas, y éstas se vieron atravesadas e interrumpidas por ella y sus consecuencias, demandando adicionar al trabajo pedagógico una sumatoria de tareas relacionadas con comedores y roperos escolares, entre otras cosas (Álvarez, 2018).

Para finalizar el recorrido histórico, tomamos el período que va desde el año 2000 hasta la actualidad, considerando los principales cambios que enfrentó (y enfrenta) la educación y la política

15 La descentralización de los servicios públicos desde la jurisdicción nacional a la provincial y también a la municipal, quedando reducida a una transferencia de gastos más que a una descentralización de funciones. Provocando mayor fragmentación en las diferencias regionales respecto de la cobertura y calidad de dichos servicios, principalmente en salud y educación.

16 La privatización en el campo educativo se expandió en todo el territorio mayormente en instituciones del nivel medio y terciario.

17 La focalización sostiene que la “ayuda” estatal debe estar dirigida solamente a quienes “la necesitan” y para ello delimitan un determinado perfil de beneficiarix. De esta forma, las personas eran categorizadas como objeto de prestaciones asistenciales, sin que se analice la complejidad de los procesos que originan dicha situación.

pública educativa argentina. Si bien esta etapa arrastra consigo muchos de los problemas que dejaron las decisiones políticas de los '90, a su vez, desde aquella fragilidad germinó un nuevo paradigma, enfocado en transformar la vulnerabilidad en derechos. Este nuevo modelo de equidad se sitúa en un contexto de cambios normativos, comenzando por la derogación de la Ley Federal de Educación, las sanciones de la Ley Nacional de Educación N° 26.206¹⁸ (2006), la Ley de Financiamiento Educativo N.º 26.075 (2005) y la Ley N.º 26.061 de Promoción y Protección Integral de Derechos de Niñas Niños y Adolescentes, enmarcada en la Convención Internacional de los Derechos del Niño; y la Ley de Educación Sexual Integral N.º 26.150 (la cual más adelante abordaremos de forma puntual), entre muchas otras normativas que adhieren y contribuyen a este cambio de mirada y a la incorporación de más derechos, como lo son la Ley de identidad de género N°26.743 (2012), la Ley del matrimonio igualitario N° 26.618 (2010), Ley de acceso a la interrupción voluntaria del embarazo N° 27.610 (2020), entre otras.

El nuevo paradigma parte de reconocer a la educación como un derecho social, y como tal, es responsabilidad del Estado¹⁹ garantizarlo a través de la gestión de políticas educativas y del financiamiento hacia este sector. Ello se tradujo a través del aumento del presupuesto destinado a infraestructura y salarios, inversión en ciencia y tecnología, e implementación y refuerzo en becas y programas como la AUH²⁰, PROGRESAR²¹, PLAN FINES²², entre otros. Estos cambios son parte de un proceso que duró aproximadamente 20 años, donde se buscó efectivizar el derecho a la educación, a través de las políticas públicas, procurando restituir el tejido educativo que habría sido desarticulado con implementaciones del neoliberalismo.

Sin embargo, este período de reparación se interrumpe en el año 2015 donde se introduce nuevamente la derecha al poder a través de la asunción del gobierno de Mauricio Macri. Aunque no reconocía filiación con el peronismo ni con el radicalismo, sí quedaba en evidencia la cercanía con los principales grupos económicos del país, como también, un fin que lejos estaba de ser distributivo o de reducir la desigualdad. Se afianza de este modo, la crisis económica a través del crecimiento de la inflación, la precariedad laboral, el desempleo, la suba de las tarifas de los

18 La Ley Nacional de Educación N° 26.206 plantea la necesidad de otorgar mayor unidad al sistema, de reconocer derechos de participación de lxs estudiantes, docentes, xadres, referentes familiares y comunitarios, en la dinámica institucional.

19 Estos cambios vinieron emparentados también con un nuevo cambio de gobierno (Néstor Kirchner, entre 2003 y 2007 y Cristina Fernández de Kirchner, entre 2007 y 2015).

20 La AUH contempla la situación de aquellxs niñxs, pertenecientes a grupos familiares que no se encuentren amparadxs por el Régimen de Asignaciones Familiares instituido por la Ley N° 24.714/96, brindando una cobertura a NNA en situación de vulnerabilidad social, aplicando el principio de igualdad y no discriminación (Decreto 1602/09).

21 Las becas PROGRESAR constan de un apoyo económico destinado a acompañar a estudiantes mayores de 16 años del nivel secundario, y estudiantes del nivel superior y formación profesional.

22 El Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FINES) está diseñado para jóvenes y adultxs mayores de 18 años, que no han podido terminar su escolaridad, brindándoles el apoyo y las herramientas necesarias para culminar sus estudios.

servicios públicos, como también el precio de los alimentos, sumándose a esas condiciones, que se recurre al Fondo Monetario Internacional para obtener un préstamo de cincuenta mil millones de dólares -el más grande de la historia del organismo- sobre endeudando al país por 100 años.

El espacio educativo se vio vulnerado por la desfinanciación de distintas políticas públicas, y a través de la “federalización” que trasladaba la responsabilidad de las políticas en cuestión a las provincias, sin otorgarles los fondos para sustentarlas, demostrando de este modo, un desinterés por la educación pública. Un ejemplo de esto se dio cuando Macri se refirió a quienes “caen” en la escuela pública.²³ Finalmente, tras no cumplir ninguna de sus promesas y sólo recrudecer los cimientos neoliberales que empobrecieron crecientemente a toda la población, el 10 de diciembre de 2019 entregó el mando a Alberto Fernández.

A menos de 4 meses de su asunción, Fernández, tuvo que enfrentarse a la crisis socioeconómica que había dejado el anterior gobierno, adicionando un nuevo fenómeno que se transformaba en hito de la historia de la humanidad, a partir de la pandemia declarada por el virus SARS-Cov2 en el año 2020, que ponía en jaque no sólo a la salud y la economía, sino también las emociones, la salud mental, los procesos de socialización, los espacios y derechos, viéndose esto reflejado en la vida cotidiana de todxs.

Por su parte, el aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO), el distanciamiento social preventivo y obligatorio (DISPO) y la imposibilidad de dictado de clases presenciales obligaron a repensar los modos de “educar” buscando nuevas alternativas para llegar a cada niñx en sus hogares. Ello requirió la comprensión de que el proceso de educación es mucho más que impartir conocimientos, ya que había que pensar nuevas estrategias, potenciando así, por ejemplo, el uso de la tecnología, a través de las redes sociales, reuniones vía web, clases online, classroom, etc. tomadas como herramientas pedagógicas para lograr la continuidad de las clases, en un proceso de educación de emergencia. Al respecto, Pereyra expresa:

Como consecuencia de ello, las formas de establecer vínculos humanos -en zonas urbanas y/o con acceso a internet- se vieron sometidas, obligatoria e inevitablemente, a nuevos procesos intersubjetivos mediados por pantallas y algoritmos. Una nueva forma de sociabilidad emergió con la llegada del virus. (Pereyra, 2022, p. 86)

Claramente, no todxs contamos con la misma suerte de transcurrir esa etapa rodeadxs de recursos, y es allí donde más había que utilizar la creatividad, para poder llegar no sólo con la tarea, sino también con los alimentos, el módulo y la escucha. Pues entonces, tanto en el ASPO, como en

23 En una conferencia acerca de la comprensión de textos en chicxs de sexto grado, Macri comentaba la diferencia de resultados entre estudiantes de escuelas públicas y de escuelas privadas, argumentando que había una terrible inequidad entre “los que pueden ir a escuela privada y aquel que tiene que *caer* en la escuela pública”, dejando entrever un “desprecio” un por esta última.

el DISPO, acompañar y reforzar el tejido socio-comunitario era tan importante como que lxs niñxs atravesaran sus trayectorias educativas, fundamentalmente teniendo en cuenta que la vulnerabilidad social se vió agudizada en los estratos sociales más desfavorecidos en esos tiempos.

Antes de concluir este recorrido histórico, es fundamental mencionar el contexto actual del gobierno de Javier Milei quien asumió en diciembre del 2023. Su gestión se caracteriza por el enfoque neoliberal, priorizando los intereses económicos empresariales e internacionales. Esto lo ha llevado a tomar medidas que amenazan los patrimonios culturales, ambientales, territoriales y materiales de la Argentina; y a instalar acciones deliberadas dispuestas a desaparecer la presencia estatal de instituciones democráticas. En este sentido, el gobierno de Milei ha sido criticado por su estrategia de desregulación y privatización, que beneficia a los sectores económicos más poderosos en detrimento de la mayoría de la población. La designación de funcionarios con vínculos estrechos con el sector empresarial y la eliminación de ministerios y dependencias estatales han generado preocupación sobre la capacidad del Estado para proteger los derechos y necesidades de todxs lxs ciudadanxs.

Las medidas más emblemáticas anunciadas fueron a través de un DNU (Decreto de Necesidad de Urgencia) que contenía 664 artículos en donde se modificaban diversas normativas, siendo éste rechazado y transformándose -en su versión reducida con 232 artículos- en el proyecto Ley Bases, con temáticas controversiales como por ejemplo, la privatización de empresas estatales, la facultades delegadas al poder ejecutivo, reformas en la Ley Laboral, desregulaciones y cambios en la fórmula para calcular las jubilaciones, etc; la cual ha sido sancionada en junio del 2024.

En lo que respecta a la Educación, ésta parecería no ser prioridad, pues la normativa no hace referencia (sin embargo en el DNU incorporaba un capítulo vinculado a esta área). Aún así, Milei ha expresado discursos, en torno a eliminar la obligatoriedad de la educación presencial proponiendo la modalidad a distancia; la imposición de exámenes estandarizados; el vaciamiento de las bibliotecas escolares y la posibilidad de instituciones educativas privadas a realizar negociados con la educación pública, entre otros.

Ante estos discursos, Puiggrós (como se citó en Vales, 2024)²⁴ reflexiona en que la no obligatoriedad es una medida que no sólo atenta contra la connotación social (fundamental) que contiene la educación sino que, en el actual contexto de crisis socioeconómica, sólo fomentaría una mayor deserción escolar, que si bien se aborda como alternativa la educación a distancia, no se habla de ninguna obligación estatal para financiarla, brindar conectividad o dispositivos de acceso. Por otro lado, en base a lo que se plantea acerca de la obligatoriedad de un examen al finalizar el

24 Vales, L. (23 de Abril del 2024). “Sileoni, Puiggrós y Oliva refutan el proyecto de escuelas de Milei”. Página 12. (<https://www.pagina12.com.ar/543152-sileoni-puiggros-y-oliva-refutan-el-proyecto-de-escuelas-de->)

secundario para “medir” estandarizadamente los conocimientos adquiridos, Puiggrós plantea que de esta manera se deja de lado la concepción de educación como proceso socialmente situado. En torno al establecimiento de vouchers educativos -con el fin de lograr un pseudo alivio para la clase media y las escuelas privadas- se genera una competencia en donde gana otra vez, el que más posibilidades tiene. En referencia a esto, Adriana Puiggrós posee una mirada crítica:

Lo que está proponiendo Milei es que lo regule el mercado, mediante la oferta y la demanda; esto inhabilita la responsabilidad del Estado y los acuerdos sociales que son indispensables para convivir, los acuerdos sobre cómo educar a las generaciones para el futuro (...) Con lo cual la idea de que con los vouchers cada familia pueda elegir cualquier escuela y que cada escuela pueda enseñar lo que decida, implica que no solamente habría un retiro del Estado en la planificación educativa, sino que también afectaría a las escuelas privadas, en la medida en que las decisiones no serían tomadas por conducciones pedagógicas sino por la ley de oferta y de demanda del mercado. (Puiggrós, como se citó en Vales, 2024)

Más allá de estos discursos, que con el transcurrir del tiempo daremos cuenta si sólo quedaron en meras intenciones o si se transformaron en cambios normativos; existe una consecuencia real en las actuales decisiones políticas acerca del ámbito educativo en torno al recorte presupuestario. Abarcando todas las áreas y niveles del sistema, como así también, universidades, trabajadorxs de este ámbito y comedores escolares los cuales denuncian que no están recibiendo alimentos.

Salen a la luz consecuencias en el plano laboral para la docencia con la disminución en recursos de capacitación, del FONID²⁵, adicionando el deseo expreso de prohibir su derecho a huelga²⁶, vulnerando de este modo, no sólo a la educación en sí, sino también los derechos laborales de quienes la sostienen. Resaltamos que el marcado desfinanciamiento económico también sucede en las universidades públicas, como también los discursos que amenazan la libertad de cátedra (acusando de adoctrinamiento) y la autonomía, que representa una forma de sostener una enseñanza de calidad a pesar de las arremetidas de los gobiernos de turno.

En lo que respecta a la ESI, (que más adelante describiremos en su apartado) el gobierno de Milei también ha profundizado el ataque contra ésta a través de medidas que recortan su programa y restringen el acceso a materiales educativos. La puesta en revisión y eliminación de contenidos (por ejemplo, en el portal Educ.ar, que incluyen recursos fundamentales para la prevención del abuso

25 El Fondo Nacional de Incentivo Docente fue creado en 2021 y representa el 13% del salario docente inicial, según datos del *Informe indicativo del salario docente* (Ministerio de Capital Humano, 2023).

26 Mediante el art. 97 del DNU y una modificación de la Ley de Régimen Laboral N°25.877 se pretendía declarar a la educación en todos sus niveles como un servicio esencial, así en caso de surgir un conflicto, sería ilegal cualquier huelga en la que participara más del 25% de las trabajadorxs de educación.

infantil y para lograr una educación que respete la diversidad), evidencia una estrategia que busca debilitar la enseñanza de la ESI en las escuelas.

Para Morgade (como se citó en Carbajal, 2024), estas decisiones responden a un giro hacia sectores ultraconservadores²⁷. Mientras tanto, un relevamiento realizado por el Movimiento Federal x Más ESI, detectó que el panorama en las 23 provincias evidencia la ausencia casi total de acciones de alcance nacional con consecuencias en el fuerte desfinanciamiento del Programa Nacional. Señalando que sólo trece provincias han decidido sostener la implementación de la ESI, mientras que otras han desmantelado equipos de trabajo o los han reubicado en áreas ajenas a la temática²⁸.

Sin embargo, sostenemos que la ESI no es adoctrinamiento, sino un derecho respaldado por la Ley 26.150, con bases científicas y curriculares sólidas. Su debilitamiento compromete otras normativas fundamentales en materia de derechos humanos y equidad de género. Frente a este panorama, docentes, organizaciones y activistas redoblan esfuerzos para garantizar que el acceso a la educación no dependa de la coyuntura política, sino del compromiso con la formación de las nuevas generaciones.

Agregamos también que, al ir realizando en esta investigación un recorrido por los hechos que acontecieron dentro del ámbito educativo a lo largo de la historia argentina (por ejemplo, al haber mencionado experiencias de gobiernos de corte capitalistas y neoliberales que sólo han traído más crisis económicas y sociales) nos proporciona cierta ventaja para desmontar falacias que este gobierno pretende instalar en el pueblo argentino. Por eso también creemos que justamente, uno de los puntos de su ataque son los espacios de transmisión y producción de conocimiento, como escuelas y universidades públicas, donde se puede palpar, conocer y estudiar lo que realmente sucede en materia de políticas públicas en relación a la educación en pos de tener una conciencia crítica y social.

Actualmente, aún cuando la Constitución garantiza el derecho a la educación gratuita y también la Ley Nacional de Educación expresa que la educación es un bien personal y social que debe ser garantizado por el Estado, las no-respuestas y el desfinanciamiento que circula ante las instituciones educativas, es alarmante, haciendo caso omiso a la historia que nuestro país tiene en torno a la democratización de la educación. Aún así, creemos que Milei es sólo la cara visible de la

27Carbajal, M. (7 de Enero del 2025). “El Gobierno porteño pone en “revisión” todos los contenidos de la ESI”. Página 12. (<https://www.pagina12.com.ar/795109-el-gobierno-porteno-pone-en-revision-todos-los-contenidos-de>)

28 En el estudio se determinó que las jurisdicciones de Córdoba, Corrientes, Entre Ríos, Formosa, Jujuy, La Pampa, La Rioja, Mendoza, Provincia de Buenos Aires, Salta, San Luis, Santa Fe y Tierra del Fuego garantizaron la continuidad de la ESI durante el ciclo lectivo 2025. En contraste, Tucumán, Santiago del Estero, Santa Cruz y Río Negro desmantelaron los equipos de ESI, mientras que Chaco, Chubut, Neuquén, Misiones y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) reasignaron a los profesionales del área de Educación Sexual Integral a otras como Trayectorias Escolares, Contenidos Transversales, Convivencia Escolar y Educación Emocional. (Movimiento Federal x más ESI, 2024)

ultraderecha compuesta por grupos socioeconómicos -del plano nacional como internacional- con intenciones de retrotraer los contratos sociales, traducidos en derechos, que las mayorías populares supimos conseguir con años de lucha. Por esto, nos aferramos a la defensa del derecho a la educación pública, porque ésta sigue -y necesita seguir siendo- un espacio que promueva el desarrollo de un pensamiento (nuestro) plural y crítico, invitando al activismo colectivo y a los movimientos sociales a expresar lo que sientan y piensen, en pos de seguir escribiendo la historia de las posibilidades de igualdad y futuro para todxs.

Coincidimos en que las políticas educativas en estas últimas décadas han traído grandes avances, y que aún siguen vigentes siempre y cuando las podamos defender. Más aún, queda un largo camino para poder pensar en erradicar la desigualdad en el ámbito escolar. Ya que, si bien la igualdad se sostiene en términos legales -reconociendo a todas las personas con los mismos derechos, posibilidades y oportunidades en cuanto a la educación- cotidianamente, el pueblo vivencia una realidad marcada por lógicas del mercado; en el cual se dispone de un capital económico, social, simbólico y cultural desigualmente distribuido (Bourdieu y Passeron, 1980). Esto nos conforma como grupos sumamente heterogéneos, con diferentes posibilidades en la apropiación de los saberes que la escuela imparte y comparte, en función de las posiciones ocupadas en el campo social. Y mientras tanto, la postura del gobierno nacional actual es de “sálvese quien pueda”.

En palabras de Terigi (2020):

¿Qué buscaba la educación? Producir un tipo de sujeto, y ese tipo de sujeto es, bajo cierta concepción, homogéneo. Hoy podemos discutir si la meta del trabajo escolar debe ser la homogeneización, pero en otro momento histórico pudo significar un gesto que se proponía producir una igualdad allí donde no existía. (...) Hoy podemos discutir si *lo mismo con todos al mismo tiempo* produce el efecto de igualdad que se buscaba. (p. 242)

Aquí creemos que es necesario también apelar a la equidad (que no es lo mismo que la igualdad). Ésta puede reconocer un trato contextualizado según las diferencias establecidas en el acceso a las condiciones de acceso al saber, intentando compensar, sin embargo la misma no garantiza. Por eso es necesario tomarla sólo como prerequisite de la igualdad y de la justicia social (Carballeda, 2014). Esto no es fácil, ya que requiere un proceso complejo de construcción de criterios que busquen recursos y oportunidades de manera situada y territorial, para que las políticas públicas basadas en la igualdad educativa se encuentren efectivamente implementadas y los derechos, debidamente garantizados en beneficio de todo el pueblo y no sólo de las clases dominantes.

Porque “lo mismo para todxs” no funciona si no se pueden poner en reales condiciones de igualdad a niñeces de distintos sectores sociales (con menos o más herramientas a disposición), ya que de esa manera, se estigmatiza a docentes y estudiantes bajo el nombre de una supuesta “libertad”; invisibilizando la existencia de desigualdades profundas y cancelando la posibilidad de pensar a la educación como un encuentro con lxs otrxs. Desde esta perspectiva, quizás no lleguemos a revertir la desigualdad educativa, en ese caso entonces, para fortalecer el acceso a la educación, se tendrá que interpelar crítica y constantemente el papel que ésta representa en el entorno político, económico, histórico y social, y el fin al que queremos llegar con ella. Para hacer frente a estos embates sociales y políticos que afectan de manera directa a la educación, apelamos a pensar en una educación en términos de una nueva igualdad, donde podamos luchar por re-aprender de ella de manera situada, diversa y entramada colectivamente.

1.2. La educación como campo:

La institución educativa, para diversxs autorxs críticxs, sería entendida como aparato ideológico del Estado, que reproduce (o no) relaciones sociales desiguales. Y es a partir de estas influencias que destacamos la dimensión cuestionadora y transformadora que la educación puede desarrollar en la construcción de relaciones sociales más democráticas e igualitarias.

De esta manera, la educación también se puede interpretar como “campo”²⁹ (Bourdieu, 1979) comprendiéndola como espacio para el ejercicio del aprendizaje, pero más aún, como un terreno de disputa en donde cada persona tiene un lugar en el mismo, y donde cada posición dentro del sistema será concebida en términos de mayor o menor poder: poder de decisión, de libertad, de voz, etc.

Es así que se reconoce a la educación como un espacio estratégico, donde las acciones realizadas por lxs distintxs agentes no pueden tener un accionar neutral. Cada una de las prácticas realizadas por lxs integrantes de este campo (directivxs, profesionales del EOE, docentes, auxiliares y estudiantes) están mediadas por un contexto social e histórico que les permite interiorizar ciertas categorías, las que luego se reflejan en la forma de ver al mundo y de desarrollarse cotidianamente; perpetuando o transformando el poder que las configura. Formando un juego de luchas a partir de las diferentes posiciones ocupadas y prácticas desarrolladas, donde circula y se disputa el poder a través de negociaciones, consensos y rupturas. De manera, el habitus (Bourdieu, 1979) que

29 Bourdieu define a los campos como “espacios de juego históricamente constituidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias” (1979, p.108) en los que se disputan distintas posiciones y relaciones entre éstas. De esta manera, la posición dentro del campo dependería del tipo y volumen de capital y hábitus que adquieren dentro de su trayectoria de vida, conforme por las reglas impuestas por los intereses dominantes. En este caso, el capital sería “cultural” y podría ser adquirido por lxs estudiantes y legitimado por las instituciones educativas.

reproduce la institución escolar, conformado por este trabajo pedagógico, puede ser tanto reproductor de la estructura social cuando el mismo es impuesto desde una lógica unidireccional o bien, cuestionador, resignificando sentidos desde un lugar activo.

Si bien lxs profesionales y las instituciones que se encuentran dentro de este campo responden a una estructura jerarquizada y a programas escolares impuestos por el sistema educativo, creemos también que éstxs podrían partir por revisar sus propias prácticas e interrogarse respecto a la forma en que conciben a lxs educandxs, al lugar que se les atribuye en la institución escolar y en lo que se les solicita; posicionándose desde lugares estratégicos para lograr obtener resultados contra-hegemónicos respecto de lo que el sistema espera o reproduce; volviéndose su trabajo un aporte fundamental en la vida cotidiana de lxs estudiantes como de toda la comunidad educativa³⁰.

En este sentido, también lo refiere la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social cuando menciona a la institución educativa como:

Instancia socializadora, compleja y dinámica (...) es un ámbito de lucha, resistencia y creación de normativas, valores y prácticas “legítimas”, “normales” y “transgresoras”. Más que un espacio social cristalizado, la escuela puede comprenderse como ámbito que construye y reconstruye significados socioculturales y nuevos sentidos. (Comunicación 6/15, p.2)

Como sostiene Freire (1970), educar(se) no es aprender a repetir palabras, sino a decir nuestra propia palabra, creadora de cultura. Interpretamos así, a la educación como una práctica política que reclama un posicionamiento ético, ya sea para la transformación o el sostenimiento del modelo de sociedad en el cual participa la institución educativa; donde es nuestra mirada sobre el mundo y sobre las cosas la que demandamos interrogar.

1.3. El Sistema Educativo:

En la provincia de Buenos Aires, es el Sistema Educativo Provincial el ente organizador de instituciones y acciones educativas reguladas por el Estado, que posibilitan la educación (Ley N.º 13.688, art 5). Se encuentra integrado por establecimientos educativos de distintos ámbitos, niveles

30 La Ley de Educación Nacional 26.206, establece que lxs actorxs que constituyen la comunidad educativa son directivxs, docentes, xadres y/o tutores, alumnxs, ex alumnxs, personal administrativo y auxiliar, profesionales de los EOE, cooperadoras escolares y otras organizaciones vinculadas a la institución. Estxs “actorxs”, conllevan una idea de acción, intervención y/o participación hacia dicha comunidad. “De este modo, la institución educativa es la unidad pedagógica del sistema, portadora de diversos componentes y niveles, responsable de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, que favorece y articula la participación de los miembros de la comunidad educativa, en tanto sujetos que conforman, habitan y dan vida a la institución”. (Cruz y Vicentes, 2020, p. 41)

y modalidades; encargándose de asegurar el ordenamiento, la cohesión, la organización y articulación de los mismos y la validez nacional de los títulos y certificados que éstos expidan.

La estructura del Sistema Educativo Provincial contiene cuatro *niveles*: Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Superior. También nueve *modalidades*: Educación Técnico-Profesional, Educación Artística, Educación Especial, Educación Permanente de Jóvenes, Adultxs, Adultxs Mayores, Educación Intercultural, Educación Física, Educación Ambiental, Psicología Comunitaria y Pedagogía Social y Educación en Contexto de Privación de Libertad. A su vez, se encuentran los *ámbitos* rurales, continentales y de islas, urbanos, virtuales, domiciliarios y hospitalarios (Ley N.º 13.688, art 19).

Como se menciona, dentro de este Sistema, se encuentra la modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, de la cual dependen lxs Trabajadorxs Sociales en su labor en el campo educativo, siendo éstxs Orientadorxs Sociales insertxs en los EOE. Si bien más adelante ahondaremos en este tema, podemos decir en sintético modo que, según la Dirección General de Cultura y Educación, esta modalidad contiene un abordaje basado en acciones llevadas a cabo por diversxs profesionales gestadas en comunidad dentro del espacio escolar, en pos de mejores trayectorias de vida y de aprendizaje; basándose en un marco de derechos y del principio de igualdad de oportunidades.

En lo que respecta al ámbito municipal en el cual nos interesa profundizar, el nivel inicial está conformado por 33 jardines, de los cuales 20 de ellos cuentan con EOE institucional. Siendo en realidad once equipos que toman un cargo en once instituciones pero que además, cada uno de ellos articula (a excepción de dos jardines) con otras nueve instituciones; es decir, que en su mayoría, cada equipo trabaja en 2 jardines, en turnos y días alternados. A su vez, los 13 jardines restantes, que no cuentan con EOE institucional, cuentan con un EOE itinerante perteneciente a la Secretaría de Educación Municipal, el cual alterna sus intervenciones a diario, según la demanda institucional de cada jardín. De esta manera, todas las instituciones cuentan con el acompañamiento de estos grupos de profesionales tan importantes para sostener las trayectorias educativas y de vida.

Puesto que, como mencionamos anteriormente, el paradigma de la educación ha mutado a lo largo de la historia, y actualmente, el sistema educativo de la provincia de Buenos Aires -y las leyes que lo sustentan- se enmarcan en un fuerte compromiso con la protección y promoción de los Derechos Humanos, así como con un ideal de educación distante de un modelo bancario³¹. Marcado por una nueva concepción de aprendizaje, basándose en un proceso dialéctico y democrático que

31 El “modelo bancario”, según Freire (1970), conceptualiza a la educación como un proceso unidireccional donde lxs docentes “depositan” el conocimiento en lxs “alumnxs”.

involucra a toda la comunidad educativa, que busca fomentar un enfoque más participativo y reflexivo en la enseñanza-aprendizaje.

Podemos identificar esta idea, por ejemplo, en la Ley de Educación Nacional, la cual expresa refiriéndose a los objetivos: “asegurar la participación democrática de docentes, familias y estudiantes en las instituciones educativas de todos los niveles” (Ley N° 26.206, art. 11, inc. i); como así también, cuando proyecta incentivar el desarrollo de habilidades y competencias que acompañen trayectorias educativas con conciencia crítica y democrática. Formando “sujetos responsables, que sean capaces de utilizar el conocimiento como herramienta para comprender y transformar constructivamente su entorno social, económico, ambiental y cultural, y de situarse como participantes activos/as en un mundo en permanente cambio” (Ley N° 26.206, art 30, inc. c).

1.4. El Nivel Inicial:

Dentro del sistema educativo provincial, nos enfocaremos en el nivel inicial, también conocido como “jardín”. El mismo constituye una unidad pedagógica comprendiendo “desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad inclusive, siendo a partir de los 4 años obligatoria su asistencia” (Ley 26.206, art. 18).³²

Dicha unidad pedagógica se organiza en dos ciclos: el jardín maternal (45 días a 2 años) y el de infantes (3 a 5 años). Favoreciendo así, la integración de los primeros años de educación al nivel inicial, y promoviendo la continuidad pedagógica de ambos ciclos.³³

Creemos que el nivel inicial es, probablemente, el más heterogéneo del sistema educativo en relación al formato de su organización: la extensión de la jornada (simple o extendida); el agrupamiento de lxs niñxs (sala que comprende niñxs de una edad determinada o multiedad); y la extensión de la franja etaria (sólo jardín maternal o sólo salas obligatorias, o ambos).

Los objetivos del nivel inicial son fundamentalmente pedagógicos y socializadores (Ley 26.206, art 20). Los objetivos pedagógicos (en relación a la enseñanza de contenidos curriculares) incluyen la promoción del juego, de la capacidad creativa, de comunicación y expresión, y la formación corporal y motriz. Así mismo, en los objetivos socializadores (en relación con la transmisión de normas de convivencia y hábitos de alimentación e higiene) se evidencia el fomento de valores como solidaridad, confianza, cuidado, amistad y respeto; la integración plena de lxs

32 La Provincia garantiza el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a través de condiciones institucionales, materiales, pedagógicas y de promoción de derechos, mediante acciones que aseguren educación de igual calidad en todas las situaciones sociales.

33 La Ley de Educación Nacional N.º 26.206 le otorga especificidad al nivel inicial, dedicándole un capítulo de ocho artículos. Si bien la educación infantil había estado presente en las leyes previas, éstas se habían concentrado en lxs niñxs mayores de 3 años, por lo cual las instituciones que recibían a niñxs menores de esa edad, quedaban excluidxs del sistema educativo, por considerarse “guarderías”.

estudiantes teniendo en cuenta las desigualdades educativas de origen social y familiar; y el interés superior de lxs niñxs como sujetxs de derecho.³⁴

En este sentido resulta interesante el aporte de Esquivel (2013) quien sostiene que, en esta primer etapa escolar, lxs profesionales en el campo de la educación pueden contribuir a la formación de las personalidades; a través del acompañamiento como pilares afectivos y cognitivos concretos de todxs lxs niñxs. Repercutiendo, a su vez, en la manera en cómo se vinculan socialmente, cómo pueden percibir, construir, comprender y transformar sus experiencias. En consecuencia, consideramos que el objetivo principal de este nivel educativo, es acompañar de manera integral el desarrollo de habilidades, hábitos y valores de cada niñx en sus infancias tempranas.

Este proceso de aprendizaje se lleva a cabo, por la puesta en marcha de prácticas pedagógicas, por ejemplo, a través del juego. Entendiendo el espacio lúdico como factor fundamental para el desarrollo de la comprensión, la expresión e incorporación del conocimiento. A nuestro criterio, este tipo de actividades concentran una importante cuota de complejidad, pues desencadenan procesos pedagógicos alternativos y cuidadosos desde las instituciones.

Como veremos más adelante, las prácticas educativas en el nivel inicial tienen como disparador la escucha y el respeto por la libre expresión de lxs niñxs. Reflexionar acerca de esta complejidad y diversidad en las prácticas, nos corre del pensamiento simplista del significado de la educación inicial. Y nos lleva también a descubrir esos susurros de las niñeces en el aula, buscando transformarse en voces que (nos) motoricen hacia formas diversas de enseñanza-aprendizaje.

34 Dispone la Ley N° 26.206:

Son objetivos de la Educación Inicial: a) Promover el aprendizaje y desarrollo de los/as niños/as de cuarenta y cinco (45) días a cinco (5) años inclusive, como sujetos de derechos y partícipes activos/as de un proceso de formación integral, miembros de una familia y de una comunidad. b) Promover en los/as niños/as la solidaridad, confianza, cuidado, amistad y respeto a sí mismo y a los/as otros/as. c) Desarrollar su capacidad creativa y el placer por el conocimiento en las experiencias de aprendizaje. d) Promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social. e) Desarrollar la capacidad de expresión y comunicación a través de los distintos lenguajes, verbales y no verbales: el movimiento, la música, la expresión plástica y la literatura. f) Favorecer la formación corporal y motriz a través de la educación física. g) Propiciar la participación de las familias en el cuidado y la tarea educativa promoviendo la comunicación y el respeto mutuo. h) Atender a las desigualdades educativas de origen social y familiar para favorecer una integración plena de todos/as los/as niños/as en el sistema educativo. i) Prevenir y atender necesidades especiales y dificultades de aprendizaje. (art. 20)

Capítulo 2

PRÁCTICAS EDUCATIVAS

2. Prácticas Educativas:

Valladares (2017) define a las prácticas educativas como “forma de abordaje y unidad onto-epistemológica y socio histórica en el estudio de los procesos educativos” (p. 187). A su vez, las toma como un medio de abordaje analítico, orientado a enriquecer el entendimiento de los procesos educativos y la dinámica del cambio en la educación³⁵. Entendiéndolas así, como “la confluencia, en un proyecto educativo coherente, de nuevas formas de entender (decires), nuevos modos de acción (haceres) y nuevas maneras en las cuales las personas se relacionan unas con otras (relaciones) en espacios de intersubjetividad” (Valladares, 2017, p. 195).

Olivé (2007) describe las prácticas educativas como sistemas dinámicos compuestos por elementos que interactúan entre sí. Estos elementos incluyen a lxs agentes (personas) con capacidades y propósitos comunes que interactúan entre sí y con el medio; las formas de participación, expresadas en acciones dentro del contexto (investigar, observar, enunciar, demostrar, evaluar, enseñar, aprender, planear, disponer, etc.); las representaciones, creencias y valores que guían estas acciones; los fines perseguidos; el medio o entorno que forma parte de la práctica; y los recursos (herramientas, tecnologías, etc.) utilizados para lograr propósitos.

Por nuestra parte, agregamos que relacionamos estas prácticas con el legado de Paulo Freire y la Educación Popular (1970), vinculando experiencias participativas situadas que contienen finalidades específicas, con acciones pedagógicas horizontales que fomentan el derecho al aprendizaje de las mayorías en Nuestra América. Pensando así, en una educación que se da a través de un proceso colectivo de aprendizaje, fortaleciendo acciones grupales e individuales que busquen una transformación en la mejora de su realidad social; integrando la reflexión crítica con el saber popular acumulado en la praxis social (Korol, 2021). De esta manera, se construyen formas democráticas de participación que respetan la diversidad de saberes y culturas, expresadas en prácticas que se desarrollan en comun-unidad desde la institución, en un ida y vuelta con lxs educandxs pero también con el resto de la comunidad educativa.

En concordancia, según Carr (2006) la educación se genera *en* las prácticas educativas, y éstas son entonces, el producto final de un proceso complejo e histórico gestado por todxs estxs agentes, sufriendo transformaciones y modificaciones graduales a lo largo del tiempo. En base a esto último, creemos que es importante abrir un paréntesis y expresar la conveniencia de recordar que para llegar a la instancia de conceptualización de estas prácticas educativas, es necesario

35 “La noción de “práctica” hace referencia a un conjunto de actividades complejas, colaborativas, socialmente organizadas, sostenibles y orientadas por fines. Muchas actividades humanas pueden ser entendidas como prácticas, y entre ellas destacan las actividades educativas y las ciencias” (Valladares, 2017, p. 193).

comprender previamente las transformaciones del paradigma educativo; en tanto no podemos entender dichas prácticas, si no comprendemos los espacios intersubjetivos que le brindan soporte.

Dentro de estos términos, sospechamos que las prácticas educativas tradicionales que se han arraigado a lo largo de la historia, pues interpretamos que se pueden relacionar con una educación (neo)colonial, a la que Freire denominó “educación bancaria” (Freire, 1970), entendiéndose como práctica de depósito, repetición y memorización, llevada a cabo por un sistema injusto y opresor (Fernández Mouján, 2021). Proponemos un cambio de enfoque basándonos en un tipo de práctica desalienante (Korol, 2021), permitiéndonos así, pensar en otra forma de teorizar, antagónica a la recién mencionada; una que realice un análisis crítico sobre el paradigma institucional escolar que ha funcionado (y en ocasiones, funciona) impregnado por una lógica homogeneizadora. Puesto que, como menciona Terigi (2020), la escuela en su sentido estructural, es una institución cuya forma nunca estuvo preparada para el uno a uno, sino todo lo contrario. Y actualmente, si queremos avanzar hacia otras formas superadoras de educación, la misma necesita pensarse situadamente y desde la diversidad de quienes la componen.

Esta concepción nos orienta a la búsqueda de otro tipo de prácticas de creación colectiva de conocimientos (Korol, 2021), las cuales interpretamos como actos pedagógicos que se emparentan con un paradigma educativo abocado a lograr la autonomía individual y colectiva, configurándose con el fin de permitir un proceso de formación integral a través de enseñar, socializar y reflexionar sobre las experiencias de la vida cotidiana, evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje y más aún, de relacionarse en comunidad.

Como mencionamos, un elemento clave de las prácticas educativas es su horizontalidad. Ante esto, Freire sostiene que es elemental “propiciar las condiciones para que los educandos en sus relaciones entre sí y de todos con el profesor o profesora puedan ensayar la experiencia profunda de asumirse” (1996, p. 46). En este sentido, asumir no significa aceptar o ceder sino que, por el contrario, está relacionado con el reconocimiento de la identidad cultural y de la igualdad con la que nos podemos mirar unos a otros. En este caso, entonces, podemos asumirnos como iguales: “asumirse como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, creador, realizador de sueños, capaz de sentir rabia porque es capaz de amar” (Freire, 1996, p. 46). De esta manera, entendemos que encontraremos esperanza en la educación, siempre y cuando asumamos el compromiso de vernos a nosotros mismos y los otros como agentes de cambio social.

Para esto, Carr (2006) argumenta que es también fundamental conocer la visión que tienen los agentes de la institución, ya que la práctica al no ser individual, conlleva a que la responsabilidad de gestar y construir la misma, sea de toda la comunidad educativa (componente fundamental de dicha práctica). Necesitando que la institución promueva ese momento de

intercambio, para que se den los procesos, técnicas, fines, expectativas, frustraciones individuales y también colectivas; permitiendo así, que todxs participen de una manera activa para generar nuevos conocimientos y experiencias que enriquezcan también su capacidad de tomar decisiones de manera democrática.

Por consiguiente, se experimenta un proceso más complejo que compartir información y conocimientos; al compartir sus vidas, dialogar sobre sus ideas, se crean espacios mutuos de enseñanza y aprendizaje, estableciendo un proceso de retroalimentación constante: donde, “quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender” (Freire, 1996, p. 25). En decir, las prácticas educativas son entonces prácticas horizontales que tienen el propósito expreso de habilitar espacios y herramientas para acompañar(nos) a ser más libres.

Según Valladares (2017), otra característica de este tipo de prácticas es la permanente tensión entre la teoría y la práctica, que se presenta para “el avance del conocimiento” (Valladares, 2017, p. 192), expresada en un proceso dialéctico y ontológico entre ambas, donde se reflexiona sobre la realidad y las inquietudes diarias, pero a tal punto que no se puede entender al proceso de aprendizaje disociado de lo que son los sentimientos, los deseos, las inseguridades y los miedos (tanto de lxs estudiantes como de lxs docentes). Como señalamos, esto se debe a que los componentes fundamentales de los procesos de aprendizaje no se limitan a fines académicos ni objetivos, sino que involucran aspectos más amplios. De esta manera, se busca actuar sobre la realidad como un todo, con el objetivo de transformarla, y luego reflexionar sobre el proceso, creando un ciclo continuo de reflexión y acción.

Para que este proceso ocurra de tal modo, una parte importante depende del desempeño de lxs profesionales de la institución educativa, y se encuentra relacionado con disminuir la brecha entre el decir y el hacer, entre el discurso y la práctica. Construyendo un conocimiento consciente y brindando respeto a lxs educandxs sobre lo que pretendemos conocer o saber más.

Como lo enuncia Freire (1992):

...de ahí la cautela vigilante con que deben actuar, con que deben vivir intensamente su práctica educativa; de ahí que sus ojos deban estar abiertos, sus oídos también, su cuerpo entero abierto a las trampas de que está lleno el llamado ‘currículum oculto’. De ahí la exigencia que deben imponerse de ir tornándose cada vez más tolerantes, de ir poniéndose cada vez más transparentes, de ir volviéndose cada vez más críticos, de ir haciéndose cada vez más curiosos. Cuanto más tolerantes, cuanto más transparentes, cuanto más críticos, cuanto más curiosos y humildes sean, tanto más auténticamente estarán asumiendo la práctica docente. (p. 104)

Se busca entonces, a través de la constante crítica, lograr construir una educación problematizadora (Freire, 1992), tomándola como opuesta a la educación bancaria. Es decir, si esta última sirve a la dominación, la problematizadora sirve a la liberación, buscando la superación a través del aprendizaje donde lxs educandxs y lxs educadorxs se transforman en investigadorxs críticxs, en busca de una sociedad más democrática.

En palabras de Ovelar (2005):

La educación problematizadora es una preparación de los ciudadanos que busca fortalecerlos en su capacidad y juicio crítico (...) donde se privilegian los espacios para el debate y la discusión en torno a alternativas para los diferentes problemas de la sociedad. (párr. 28)

En definitiva, el componente crítico es fundamental para aprender mutuamente en un proceso constructivo que se enriquezca a través de la reflexión sobre la situación social, evitando caer en los esquemas de una educación tradicional o una práctica unidireccional. Esto nos permite construir una relación pedagógica colectiva, dialéctica y compleja. Sin embargo, para que esta experiencia sea plena, es fundamental reconocer que estas prácticas tienen raíces profundamente políticas y que solo estarán completas si aceptamos y abordamos este aspecto.

2.1. Enseñar es mucho más que transmitir conocimientos: Prácticas educativas como práctica política:

La educación es (y será) un recurso que posibilita el transmitir una visión del mundo, la cual puede estar en función de consolidar y preservar un modelo específico de sociedad; o, por el contrario, crear acciones que procuren su transformación; donde enseñar constituye un acto deliberado, de carácter político e ideológico que va más allá de la emisión de información.

Expresa Freire (1990):

Se requiere una propuesta educativa que entienda que el conocimiento no es algo concluido, terminado y donado por el educador, que se hace necesario repensar nuevas formas de educar, una perspectiva revolucionaria en la que los alfabetizados ahonden la noción de que lo fundamental es sentirse sujetos de la historia, hacer historia con otros para transformar la realidad injusta en la que viven (como se citó en Fernández Mouján, 2021, p. 49).

En este sentido, es necesario que nuestro enfoque sobre las prácticas educativas profundice en su naturaleza política, considerando que, debido a las circunstancias sociales y políticas que ha enfrentado la educación (y la sociedad) argentina, lo político ha adquirido diferentes significados según los intereses dominantes y momentos históricos, impactando de diversas maneras en las prácticas. Esto nos lleva a explorar nuevas formas de entender el mundo a través de nuevos

discursos, enfoques y recursos que sustenten estas prácticas, así como nuevas formas de relacionarnos con lo social, político, económico e ideológico que nos configura (Valladares, 2017). Ya que, sostenemos que la construcción del conocimiento depende de diversas experiencias y de la capacidad de articularlas con otros saberes, por lo tanto, la práctica pedagógica va más allá de la mera transmisión de conocimiento.

Freire (1992) refiere que este tipo de educación es una intervención que no puede ser neutral, sino que es política por naturaleza. “Enseñar exige la convicción de que el cambio es posible” (p. 35). Desde esta perspectiva, la educación se entiende como una práctica que reclama un posicionamiento ético, ya sea para transformar o mantener el modelo de sociedad en el que se inserta la institución educativa. Su dimensión política es innegable, dado el profundo impacto que ejerce en las personas y su papel fundamental en la vida humana.

Esto implica pensar en la educación como una experiencia pedagógica compleja, democrática e inclusiva, “...no sólo como un proceso formativo y educativo del docente al alumno sino como un espacio de información y reflexión [...] desde sus dimensiones políticas en tanto derechos inalienables de todas las personas...” (Wainerman y Chami, 2014, p. 10).

Son numerosas las discusiones sobre la posibilidad real de que la práctica política sea un instrumento de transformación social. Unxs defienden la necesidad de que ella “forme” para la adaptación, y otrxs para que sea un instrumento de cambio. Y, como pudimos ver en el primer apartado de este marco teórico, en sus inicios, la educación no era vista como una alternativa de cambio, sino todo lo contrario. Al respecto, Zaccagnini (2003) afirma que el paradigma fundante de la educación que otorgaba una aparente “neutralidad”, se caracterizaba por concebir al conocimiento como algo acabado y cerrado, *bajado* por lxs docentes hacia lxs *alumnxs*.

Al alumno se lo concibe como un ente pasivo, imbuido en un quietismo (control de los cuerpos) garante para la inculcación del conocimiento; es pensado asimismo como un recipiente vacío (...) a ser llenado con los conocimientos puestos en juego. Por supuesto que ni los intereses ni las ideas del alumno son tenidas en cuenta. (Zaccagnini, 2003, p.12)

Aún así, debajo de esa supuesta neutralidad se encontraba un fin político e ideológico marcado por el objetivo de “civilizar” moralmente a la sociedad, puesto que siempre se actúa en función de un modo determinado de concebir el mundo.

Entonces, considerar que la educación es ajena a la política o que es neutra, también implica un fin político.³⁶ Desde esta perspectiva, un espacio pedagógico como es la escuela, si fuera

36 Considerándolo objetivo político intencionado por sectores dominantes, con el fin de bloquear la emergencia de una conciencia crítica en las personas, generando lo que Freire denomina el “*analfabeto político*” como “aquel o aquella

totalmente neutro, adiestraría a lxs estudiantes hacia prácticas apolíticas, como si la intervención humana en el mundo pudiera ser de alguna manera neutral (Freire, 1996). Esto ignora que la educación siempre está imbuida de valores y perspectivas políticas, y que la neutralidad es en sí misma una postura política.

En esta línea, para Cerletti (2008) la cuestión política de la educación radica en la contradicción que se produce entre lo que una sociedad considera como valioso conservar y transmitir y el espacio que se le quiere dar a lo nuevo para que ocurra. En aquella tensión, entre las grietas, es por donde deja entrever la práctica política. También Rochetti (2010) adhiere a esta postura, agregando:

...los regímenes de veridicción obligan a poner la mirada en las reglas que rigen el juego que posibilita la visualización de objetos, acontecimientos y procesos que antes no eran visibles y que surgen en la tensión entre lo que se quiere conservar y lo que se presenta como novedoso. (Rochetti, 2010, párr. 19)

De esta manera, la práctica política es una manera de intervenir en el mundo (Ovelar, 2005). Y en este sentido, la práctica educativa se convierte en una instancia clave para llevar a cabo esta intervención. Esto subraya la importancia de distinguir entre una educación que forma seres adaptados al status quo presente en un momento histórico-social determinado, y una educación que fomenta la libertad, el pensamiento crítico y la participación democrática como seres libres. Realizar este ejercicio de distinción es parte fundamental en el trabajo socioeducativo (Comunicación N° 6/15), que requiere un horizonte ético que oriente nuevas estrategias, las cuales deben ser delineadas, como sugieren Cruz y Vicentes (2020), desde un marco de apertura a las contingencias, pero fundamentalmente, desde un enfoque comunitario, de luchas sociales situadas y de claros e incorruptibles objetivos aún bajo nuevas coordenadas políticas.

3.2. Prácticas educativas en el nivel inicial: Aportes y resistencias

Las prácticas educativas se enmarcan a través de una educación problematizadora o crítica que pone en tensión sentidos que pueden pasar inadvertidamente por toda la comunidad educativa. Por lo cual, desarrollar este tipo de educación en el nivel inicial, es el camino para construir entornos colectivos y amorosos, que combatan las adversidades escolares, fomentando el respeto y garantizando los derechos de todxs desde los primeros momentos de la vida. En esta línea, desde diversos ámbitos de la educación, se busca día a día delinear nuevas prácticas fundamentadas en

que tiene una percepción ingenua de los seres humanos en sus relaciones con el mundo, una percepción ingenua de la realidad social que, para él o ella, es un hecho dado, algo que es y no que está siendo.” (Freire, 1996, p.2)

estos principios, las cuales deben implementarse desde un enfoque de derechos humanos y equidad (Pereyra, 2023).

Para acompañar a lxs niñeces a través de este proceso, Magistris y Morales (2021) sostienen que se requiere principalmente considerar a lxs niñxs como portadorxs de derechos y seres autónomxs, con el fin de integrarse en el mundo. Deben ser contempladxs como seres pensantes, que sienten y perciben el mundo de manera particular y única; también es necesario que tengan la oportunidad de relacionarse con su entorno inmediato, a través del juego y la recreación, en pos de desarrollar sus facultades reflexivas; como también en el diálogo con lxs otrxs, ejercitando su capacidad de escucha, de pregunta y de respeto hacia lxs demás.

Sin embargo, llevar a cabo este tipo de prácticas puede realzar tensiones tanto dentro de la institución como fuera de ella. Según Britzman (2002), si en la actualidad, se hallan tensiones en torno a las prácticas educativas que abordan algún tema en especial, es porque quizás, esos temas desafían nuestra capacidad de interpelarnos de una manera más profunda a la que imaginamos. De acuerdo con aquello, esto se debe a que muchxs adultxs están arraigadxs a normas morales tradicionales (y patriarcales), y los nuevos paradigmas y marcos normativos aún lxs incomodan. En este sentido, es crucial reconocer la relación preocupante entre estas tensiones y el impacto negativo que puede generar en las trayectorias escolares y vitales de lxs estudiantes, ya que la resistencia a cambios en la educación puede perpetuar estructuras de poder opresivas, limitando oportunidades y futuros. Es esencial abordar estas tensiones de manera reflexiva y crítica, fomentando un diálogo abierto y respetuoso que permita reconstruir nuestra comprensión individual y colectiva, y para ello, se deben (re)inventar los modos de conocimiento, a través de otras prácticas pedagógicas emancipatorias y democráticas (Britzman, 2002). Por ejemplo, cuando unx niñx dice que quiere ser peluquerx, no se deben emitir juicios valorativos sobre su deseo, aún cuando lxs docentes se hayan criado entre concepciones estereotipadas. Al respecto, expone Britzman (2002):

¿Cuántas veces nuestras palabras o silencios son incitadores de vergüenza o desprecio cuando los niños o niñas asumen conductas que no se corresponden con el género normativo? ¿Qué sentimos ante niños que no muestran agresividad o que les gusta la bijouterie, frente a niñas que toman la palabra en público o que les gustan los deportes bruscos o los héroes infantiles? ¿Cuántas veces hemos dicho a las niñas “parecés un varón” y a los varones “eso es de nenas” para reprenderlos en su género? (p. 232)

La heteronormatividad es una de las tensiones que se presentan en las prácticas educativas desde los primeros ciclos escolares, y promueve constantemente efectos sobre los modos de interpretar y vivir la corporalidad y el género, lo cual hace peligrar las posibilidades de expandir y recrear -tanto en niñxs como en adultxs- sus comportamientos, sensibilidades y deseos. En este

sentido, Magistris y Morales (2021) también sostienen que es importante que lxs niñxs sientan sus palabras significativas frente a adultxs, ya que esto fomenta a que hagan realidad sus anhelos, aspiraciones, pasiones. Más aún, lxs autorxs agregan también, que de lo contrario, lxs adultxs pueden llegar a tener un carácter opresivo con las niñeces. Esto lo podemos encontrar en la imagen expresada en donde lxs niñxs son tomadx como propiedad de las familias, o en el hecho de considerarlx como “futura sujetxs” y no sujetxs del presente, negándoles así, participación pública y política.

Nótese también cómo el adjetivo “infantil” es utilizado cotidiana y naturalmente como forma de insulto, como algo peyorativo, inferior, como modo de desvalorizar actitudes o cualidades de las personas en general, volviendo a la infancia un mero sinónimo de una etapa biológica que hay que superar (...) que es necesario dejar atrás para lograr el status deseado y valorado de adultez. (Magistris y Morales, 2021, p. 16)

Según estxs autorxs, aquello se podría empezar a resolver llevando a cabo prácticas educativas que problematicen las instancias en las que “lo adulto” niega a “lo niño”, posibilitando así, considerar plenamente a lxs niñxs y adolescentes como personas capaces y con derechos. En este plano, lxs niñxs que concurren al nivel inicial son centrales en la práctica educativa, pues es fundamental habilitarlx en sus capacidades desde edades tempranas; ese es el primer paso para ser parte del aprendizaje y no sólo “destinatarixs”.

Magistris y Morales también señalan que si bien la concepción freireana de la opresión fue elaborada problematizando relaciones sociales entre adultxs, “su lógica dialéctica puede ayudarnos a analizar el carácter opresivo del modo en que tienen lugar los vínculos intergeneracionales” (Magistris y Morales, 2021, p. 14). Como mencionamos, éste es una de las mayores resistencias a la hora de abordar prácticas educativas en el nivel inicial; por eso resulta fundamental descolonizarlas de todo vestigio de adultocentrismo. “Los niños necesitan crecer ejerciendo esta capacidad de pensar, de indagarse y de indagar, de dudar, de experimentar hipótesis de acción, de programar y no sólo seguir los programas impuestos antes que propuestos” (Freire, 1996, p. 71). De lo contrario, afirman Magistris y Morales, a lo largo del proceso de socialización, lxs niñxs van introyectando la conciencia adultista que establece que lxs más grandes piensan mejor, que saben qué es mejor para ellxs, y que son lxs que toman las decisiones por ellxs; atribuyéndoles una falta de capacidad para decidir sobre sus vidas, y afirmándolxs en su condición de vulnerables. “Al no ser reconocidos como sujetos políticos por el mundo adulto de la época en general, prácticamente no tenían lugar en los procesos de transformación de la realidad” (Magistris y Morales, 2021, p.17). Sin embargo, resulta importante señalar que problematizar el carácter opresivo del vínculo intergeneracional para

abordar prácticas educativas conscientes, no implica desdibujar las responsabilidades adultas vinculadas al cuidado de lxs niñxs.

De esta manera, acompañar a lxs niñeces, implica vigilar permanentemente la tensión entre protección/promoción de la autonomía. Como también conlleva, repensar qué se tiene incorporado (de manera consciente o no), y qué efectos producen estos componentes en las prácticas áulicas, involucrando así, pedagógicamente las interpelaciones. Así, lxs adultxs que les cuidan, tanto dentro como fuera del jardín, deben superar el “adultocentrismo heteronormativo bancario” y asumir el rol de “acompañantes” en el proceso del descubrimiento. Para lograrlo, es decisivo que las familias y lxs docentes reaprendan a escuchar a las infancias y establezcan prácticas respetuosas e intergeneracionales. Freire nos invita a hacerlo: “...es escuchando como aprendemos a hablar con ellos. Sólo quien escucha paciente y críticamente al otro, habla con él” (Freire, 1996, p.107). Escuchar, significa entonces, un proceso dialógico donde una persona oye, pero que también está abiertx al habla, al gesto e incluso a las diferencias; basándose en el total respeto hacia las niñeces; ya que sin escucha verdadera, no hay práctica posible. Como afirman Magistris y Morales (2021) “Respetar sus sueños, sus preocupaciones, sus miedos, sus saberes, sus críticas, sus dificultades, sus propuestas, sin subestimarles” (p. 25).

Y cuando referimos al respeto, también implica “corporificar las palabras en el ejemplo” (Freire, 1996, p. 97-98), ya que muchas veces se menosprecia la capacidad que tienen lxs niñxs desde edad temprana, de percibir que lo que se les pide, explica o enseña, no coincide con lo que hace la persona responsable de llevar a cabo la práctica educativa. Debemos mostrar, con el ejemplo, que existe la libertad de situarnos desde otra perspectiva, de hacer preguntas y no temer a pensarnos a nosotrxs mismxs como hacedorxs del mundo.

Como sostienen Magistris y Morales (2021):

Lxs niñes observan constantemente y minuciosamente la coherencia/incoherencia entre la palabra y el obrar de las personas adultas. Así, van aprendiendo desde muy pequeños que el mundo adulto goza del privilegio (entre muchos otros) popularmente conocido como haz lo que yo digo, pero no lo que yo hago. (p. 25)

Por ello, en este apartado hemos identificado primeramente, sus contradicciones más profundas, porque al situar sinceramente a la práctica dentro de aquellas tensiones, llegamos a replantear aportes tendientes a su transformación. Y transformar la realidad, desde esta perspectiva, significa también transformar a las personas que las lleven adelante, siendo así lxs docentes, a su vez, sujetxs y objetos de conocimiento.

Por su parte, el concepto de “docente” trasciende la idea de un simple transmisor de conocimientos, ya que se compone “de la circulación de los discursos que regulan y organizan el

trabajo de enseñar, y se refiere a los múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella” (Dome, 2020, p. 58). Por lo tanto, al considerar quiénes abordan las prácticas educativas, nos referimos a un proceso complejo que involucra a toda la comunidad educativa, no solo a lxs “docentes” frente al aula. Desde nuestra perspectiva, sus integrantes están invitados a reflexionar sobre lo que conlleva la práctica educativa, porque todxs ellxs la componen desde su posición como agentes de cambio social. Independientemente de su funciones, su labor debe estar orientada en procurar que lxs niñxs alcancen la autonomía para el aprendizaje. Esto es posible si se desenvuelven dentro del marco de un modelo educativo que contenga características de la Metodología de la Educación Popular (Freire, 1996), como la dialéctica, la participación, la crítica y el diálogo³⁷; prácticas educativas que deben ser elaboradas en colaboración con diversxs actorxs, como lxs niñxs, las familias, lxs educadorxs, entre otrxs.

Partiendo de esto, planteamos que las estrategias educativas son planificadas mayormente por personal docente (maestrxs y EOE), quienes buscan involucrar a otrxs actorxs en su implementación y en lugar de adoptar un enfoque directivo, buscan acompañar a lxs estudiantes a través de dinámicas que fomenten la participación y el aprendizaje. Estas, como sugiere Zaccagnini (2003), pueden incluir actividades que promuevan la confianza y cohesión grupal, la comunicación efectiva y la resolución de conflictos. No solo buscando desarrollar capacidades en lxs niñxs, sino también comprender su mundo; es decir, lo que les pasa, qué sienten, en qué situación se encuentran fuera del jardín y demás.

Cabe recordar, como mencionamos en el primer capítulo, que una herramienta primordial para lograr esto es a través del juego, el cual según Pereyra (2023) no es sólo eso, sino que promueve muchas habilidades cognitivas, sociales y emocionales. Haciendo simple cualquier temática compleja que interese abordar, permitiendo desarmar prejuicios, mitos e ideas equivocadas que comienzan a arraigarse, habilitando el error sin hacerlo incómodo porque es *un lugar sin riesgos*, en un espacio donde el error, el no saber, la puesta a prueba es posible. Morgade (2006) afirma que es fundamental que ello se dé en el proceso de aprendizaje desde los primeros años de vida.

37 Se recurre a la *dialéctica* a través de una relación entre la reflexión acerca de lo que la comunidad educativa sabe, piensa y siente sobre los problemas que a diario afronta, con la finalidad de transformar la realidad (volver a la práctica) en un círculo dialéctico. Esto se logra *participando* activamente e incentivando a que lxs demás participen, en pos de construir colectivamente los conocimientos, fomentando actitudes democráticas. Aprendiendo mutuamente por medio de *críticas* constructivas, reflexionando sobre situaciones puntuales y profundizando sobre problemas sociales. Y por último, es fundamental promover la comunicación entre lxs niñxs, las familias, y lxs educadores, tomando en cuenta las cualidades y habilidades de cada unx; puesto que, las prácticas educativas son *dialógicas*, es decir que las personas pueden discutir y dialogar en condiciones de igualdad. Es a través de la presencia de estas características que se puede hablar de la construcción colectiva de prácticas educativas en el nivel inicial.

A su vez, según la Dirección General de Cultura y Educación (2022) es menester también tomar a la observación como una práctica, y por ende, darle un significado a aquello que se observa, comprenderlo, atribuirle un sentido a través de notas e informes. Los dibujos a esta edad temprana, también permiten comprender qué sucede con el aprendizaje de lxs niñxs, sus modos de resolver, de pensar, de participar, de hacerse preguntas. Desde esa perspectiva, debemos entender que elaborar prácticas educativas en el nivel inicial no es transferir contenidos, sino como expresan Magistris y Morales (2021), es crear las posibilidades para su propia producción. Y a su vez, este proceso se debe dar vinculándolo con situaciones reales compartidas con el grupo escolar; interactuando así, la teoría y la práctica (praxis), “desarrollando en ellos la curiosidad ingenua que al ser asociada a un saber de sentido común; se convierte en una curiosidad epistemológica, y por ende, a un saber crítico, analítico y reflexivo” (Magistris y Morales, 2021, p.18).

Argumentamos también, que apelar a una educación popular y comunitaria, invita a pensar estrategias pedagógicas en relación con las familias. Una de ellas es a través del dispositivo taller, pensado para que las familias estén informadas de lo que se trabaja desde el jardín, siendo parte de la construcción del conocimiento, si se lo interpreta como “dispositivo metodológico interactivo reflexivo, donde se conjugan la palabra y la acción para posibilitar encuentros dialógicos de saberes e intercambios comunicacionales” (Vélez Restrepo, 2003, p.53). Por ejemplo, en torno al abordaje de la ESI, si bien la ley refiere a que las familias no deben autorizar su implementación, sí se considera fundamental que las familias estén informadas y participen activamente y una de las formas de acercarse podría ser a través de la realización de un taller donde se intercambien diferentes concepciones acerca del tema o sobre lo que se espera que se trate en el abordaje de la ESI, generando así, desde el ejercicio colectivo, espacios grupales de circulación de la palabra, la escucha y dinámicas corpo-expresivas.

Además de estos dispositivos, Pereyra (2023) sostiene que es fundamental que las propuestas para el nivel inicial incluyan interpelar los discursos, las normas institucionales, las prácticas e intervenciones pedagógicas en sí, como también la reorganización de espacios dentro de las instituciones educativas, los modos de nombrar a lxs estudiantes, la comunicación con las familias, las carteleras, los actos y celebraciones. Aspectos cotidianos y cruciales que permiten esbozar una sociedad más respetuosa, más democrática y por lo tanto, más inclusiva. Fomentando así, que lxs niñxs formulen nuevos interrogantes, busquen distintos caminos a los ya conocidos para solucionar problemas a través de nuevas ideas y formas de expresión. Siendo capaces de respetar lo que ellxs dicen, su originalidad, interpretando sus deseos sin caer en ideas preconcebidas o estereotipos. De modo que, las prácticas educativas en el nivel inicial sean parte de un proceso social que adquiere su sentido en el marco de un conjunto de acciones y actividades dirigidas a

preservar y/o transformar la tradición, la cultura, la vida social (Valladares, 2017) desplegadas en el hacer cotidiano de lxs estudiantes, lxs familias, lxs educadorxs y todas las instituciones que conforman el entramado social de la institución educativa.

Esto se asemeja a la lógica planteada por los lineamientos curriculares del nivel inicial (2022), los cuales sostienen que es a través de estas alternativas pedagógicas, donde se logra el compromiso con los valores democráticos y con las construcciones colectivas. “Promoviendo el desarrollo de hábitos y actitudes que reconozcan los derechos de cada sujeto, favorezcan la protección del ambiente y fomenten la construcción de pautas justas, inclusivas y solidarias de vida en sociedad” (Dirección General de Cultura y Educación, 2022, p. 87).

Desde este plano, la comunidad docente debe aceptar, con humildad, que no tiene el conocimiento completo, que debe investigar día a día cómo adquirirlo, contextualizarlo y compartirlo con lxs demás. Esto es fundamental, porque permite relacionar el contenido específico que se enseña con las distintas realidades que podrían encontrarse en las aulas; de ahí la idea de Freire acerca de que en todo acto educativo, el enseñar e investigar están íntimamente relacionados (Freire, 1970).

Por su parte, la Actualización del diseño curricular para la Educación Inicial (2022), expresa que estos procesos de democratización son los objetivos principales de la enseñanza del nivel inicial, donde lxs protagonistas del oficio de enseñar son parte activa en la construcción de esta propuesta. La misma dispone:

La enseñanza es una práctica social, cultural e histórica, en la cual las y los docentes asumen la responsabilidad de transmitir conocimientos de manera contextualizada, con la clara intención de intervenir en el proceso de aprendizaje de niñas y niños (...) tendiendo puentes con el universo social y cultural”. (Dirección General de Cultura y Educación., 2022, p. 55)

Aquí, la contextualización no se refiere únicamente al detalle de las condiciones materiales, sociales y económicas que enfrentan lxs integrantes del acto educativo; sino más bien significa darle significatividad al entorno, reconocer el acervo cultural del que tanto docentes como estudiantes y familias son partícipes. Para ello, se busca una integración del ámbito institucional del jardín con el contexto, logrando captar la participación y el interés de las familias y el barrio en donde éste se halla inserto. Esto es fundamental para que el proceso de aprendizaje no quede estanco en el ámbito institucional, sino que sea abierto y dinámico en todos los espacios en donde se desarrollen lxs niñxs. Al respecto, la Dirección General de Cultura y Educación (2022) expresa que es necesario asumir una posición de hospitalidad para con las inquietudes de las familias; acercando espacios, instituciones y organizaciones de la sociedad civil (de salud, desarrollo social, derechos humanos, justicia, etc.) en pos de aportar saberes y recursos.

Entonces, comprendemos que el aprendizaje adquirido desde la práctica debe ser valorado en toda su amplitud, ya que no se construye de espaldas a la comunidad, sino con el apoyo crítico y solidario de todxs. Esto implica generar estrategias que comprometen a lxs participantes con el cambio y la transformación. En este sentido, coincidimos con Britzman (2002) cuando señala que la educación no consiste en transmitir el sentido de la vida, sino en narrar sentidos e imaginaciones en plural, porque no existe un único significado si la educación se construye de manera colectiva. “Se trata de una especie de apertura de lo que es la educación” (Britzman, 2002, p. 212). Y para que esto sea posible, es fundamental experimentar la otredad, ya que este tipo de pedagogía ya no se basa en normalización o clasificación, es una experiencia viva que se construye con lxs otrxs (adultxs y niñxs).

Capítulo 3

EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

3. Breve historia de la Educación Sexual en Argentina: Del enfoque moralista al enfoque integrador y de derechos.

En este apartado, intentaremos aportar indicios generales de cómo se ha desarrollado la educación sexual con el devenir histórico; y de los diferentes modelos o enfoques que dan cuenta de la diversidad de improntas ideológicas, marcos teóricos y visiones (Wainerman y Chami, 2014) que fueron acompañando este proceso educativo. Advertimos que los mismos no son modelos estancos ni que unos a otros se fueron superando, sino que realizar un recorrido por los mismos facilita desarmar críticamente las visiones sobre la educación sexual a lo largo del tiempo.

Además, el situar de manera crítica e histórica a la educación (como lo hemos hecho anteriormente) marca el camino para comprender su relación con la educación sexual, interpretando que tanto la educación en sí, como la educación sexual están marcadas por procesos socio-históricos que las fueron (re)definiendo y ubicando, en base al lugar que le han atribuido al acceso del saber y al ejercicio de la sexualidad. Pues bien, como afirma Morgade (2016) la sexualidad, lejos de ser un instinto natural o biológico, es una construcción social, y por lo tanto, es histórica.

Afirmamos entonces que la ESI vino a cambiar los paradigmas -que ya transitaban cambios históricos- rompiendo con modelos educativos conservadores, tradicionalistas, patriarcales que tendían (y tienden) a homogeneizar a las niñeces y a naturalizar el sistema binario.

Por su parte, Boccardi (2008) argumenta que, paralelamente a la consolidación de las sociedades modernas se instauraron limitaciones, estigmatizaciones y tabúes en torno a temas relacionados con la sexualidad; creando miedos y mitos, algunos de los cuales nos siguen acompañando hasta el día de hoy. Esto dio lugar a diversas perspectivas que han generado debates y tensiones entre actorxs sociales como el Estado, la Iglesia Católica, pedagogs, políticxs, grupos no hegemónicos como los movimientos feministas, entre otrxs. Más adelante, exploraremos con mayor profundidad estas dinámicas.

Según Wainerman y Chami (2014) los debates acerca de la educación sexual, históricamente giraron en torno a quién debe impartir ese saber, desde qué edad se debe trabajar, cuáles serían sus contenidos, y la potestad del Estado y la familia, (entre lo público y lo privado) en la toma de decisiones respecto a estos interrogantes, ubicándose todo esto en la intersección de la cuestión social de cada momento histórico. De esta manera, a lo largo del tiempo han surgido distintos enfoques sobre la educación sexual (moral, afectivo, patológico, biológico y de derechos e integrador), cada uno con sus propias finalidades y sentidos. Estos enfoques han ido conformando un campo de disputas y, a su vez, se han agrupado bajo el término de “educación sexual”, dando lugar a una variedad de objetivos y prácticas (Boccardi, 2008).

Comenzaremos ubicándonos en Argentina hacia fines del siglo XIX con la naciente educación pública. En ese momento la sexualidad representó una preocupación, donde todos los fenómenos asociados a ella podían ser contemplados como peligrosos para el desarrollo de la mente, el cuerpo y la moral (Puiggrós, 2008). Este modelo *moralista* de la educación sexual está basado en la visión católica y en la imposición de normas morales acerca de la sexualidad, relacionándolas con los pecados y la perversión; a excepción de que se la interprete hacia fines netamente reproductivos dentro del “sagrado matrimonio”, “enseñándole” a la persona, lo que la sociedad espera que haga, y estableciendo reglas (explícitas o implícitas) para cumplir con estas normas. Esto explica los juicios de valores acerca de lo que está “bien” o “mal”, independiente del deseo o los derechos individuales de cada persona.

Sostiene Puiggrós (2008) que en esta época, la educación sexual pretendía resolver problemas sociales como el alcoholismo, la prostitución, la delincuencia y la mortalidad infantil, basándose en los principios católicos, con el objetivo de crear vidas “normales y sanas”. Este enfoque se constituyó sobre la base de un discurso que fundamentaba propuestas educativas relacionadas a la formación de valores (Esquivel, 2013) tales como la unión de la pareja heterosexual o la abstinencia sexual como único modo de prevención de “los males”.

A su vez, Puiggrós encuentra que el tratamiento de la sexualidad no se abordaba de manera explícita:

Se alude a ella a través de la higiene y la moral. Se trata de evitar el conocimiento de la sexualidad y, si bien se puntualizan con claridad los objetivos del aparato reproductor, se le define como “un mal necesario”. (Puiggrós, 2008, p. 121)

Aquí lejos de contribuir a la igualdad, se identifican diferentes discursos en base a los géneros destinatarios. Por ejemplo, *las niñas* eran “beneficiarias” de un tipo de educación orientado hacia la preparación de la maternidad, con currículas educativas como la de “tareas domésticas”. “La educación sexual de las niñas y jóvenes quedaba confundida con una suerte de ‘maternología’” (Puiggrós, 2008, p. 201), mientras que *los niños* tenían el privilegio de recibir enseñanzas basadas en la agricultura, ganadería y ejercicios militares; marcando el destino en base a su biología. Quedando expuesto de esta manera, un modelo de educación binario que con el pasar del tiempo se fue naturalizando a través de las prácticas cotidianas, reflejadas por ejemplo, en la separación de *nenas* y *nenes* en dos filas de formación; o en los espacios lúdicos y recreativos, donde las niñas jugaban con muñecas y artículos del hogar, mientras los niños lo hacían con autitos o a la pelota. Si bien actualmente, desde el ámbito educativo se intenta modificar estas prácticas, aún sigue existiendo la presencia de este tipo de enfoque binario y patriarcal en las personas e instituciones.

En otro plano, a partir de la problemática social acerca de la expansión de las enfermedades venéreas a principios del siglo XX, se crearon políticas y acciones institucionales de profilaxis social a través de la educación sexual (Puiggrós, 2008). El higienismo³⁸ se constituyó como el mecanismo más efectivo (por parte de las elites nacionales) para el control de este problema, en el contexto de un Estado naciente donde “lo nacional” quedaría limitado según la distinción entre salud y enfermedad, lo “normal” y “patológico”. Lo central de esta corriente es la moralización de ciertas conductas relacionadas con el cuidado del propio cuerpo, los hábitos de higiene y la prevención de enfermedades, fusionando de esta manera, prácticas sanitarias y comportamientos éticos y morales, nutridos de saberes provenientes de la fisiología, la antropometría y la criminología³⁹. Puntualmente, con respecto a la enseñanza de la educación sexual, se limitará a su control “por el bien de la población” (Puiggrós, 2008, p. 210), continuando reflejada la connotación *moral* a través de la decisión de omitir hablar de temas tabúes, para dejar esa responsabilidad en manos de Dios y -en el mejor de los casos- de la familia, lo que también será algo que parte de la sociedad y de las aulas arrastrarán hasta nuestros días. Como sostiene Pereyra (2023), lo “sexual” continuará siendo tabú para parte de la sociedad, en la medida en que se piense erróneamente en ello, y se cuestione si es o no nuestro deber moral hablar de aquello.

Por otro lado, a partir de 1920, se fueron creando instituciones oficiales ligadas a la intervención y control de la sexualidad para el mejoramiento de esta nueva población, que tenía la mixtura de la élite, criollos, nativos y migrantes. Así, la eugenesia⁴⁰, también operó como mecanismo de control social médico-político sobre la configuración de identidades “patológicas”, “peligrosas” o “desviadas” (Esquivel, 2008). Por ejemplo, las enfermedades venéreas fueron uno de los focos de atención en las propuestas de educación sexual, instalando el lenguaje médico en la trama escolar. En parte, “los rituales que constituyen el discurso de la medicina fueron utilizados para tratar de sustituir los rituales eclesásticos y de tal manera quitar poder a los intelectuales vinculados a la Iglesia” (Puiggrós, 2008, 118).

Felitti señala también la diferenciación por género en la educación sexual en este período, en las cuales con los varones se trataban valores morales como la “prudencia” y la desconfianza hacia las “mujeres fáciles”; y con las mujeres se hablaba del aparato reproductor, la menstruación, los

38 Corriente médico-política de la elite local que “ordenaría” los problemas de la salud pública a principios del siglo XX en Argentina, y se encargaría de generar un discurso hegemónico llegando a penetrar en todas las relaciones sociales y ámbitos institucionales (Puiggrós, 2008).

39 Para éstas las cualidades de las personas derivaban de la apariencia morfológica, enfatizando en el tamaño del cráneo y las capacidades intelectuales, clasificando y jerarquizando cuerpos.

40 Las ideas eugenésicas (1920-1930) a través de diversas organizaciones en Argentina, como señala Esquivel (2008), fueron de carácter preventivo (profilaxis social) y se ocuparon de los problemas asociados a la sexualidad, con el objetivo de modificar el ambiente de sus aspectos degenerativos para proteger la procreación, la maternidad y la infancia.

cuidados en la manera de desenvolverse socialmente y de vestirse para no llevar a cabo “actitudes inmorales”. “Los bailes, las novelas, las vitrinas, los carteles, hasta las estatuas, todo conspiraba para propiciar la “caída” y el peligro radicaba no sólo en la vergüenza y la decadencia moral sino en las enfermedades que así podían transmitirse” (Felitti, 2009, p. 3).

En 1936, se institucionalizó el pensamiento eugenésico en la educación sexual en las escuelas a través de la sanción de la Ley de Profilaxis de las Enfermedades Venéreas⁴¹ (reglamentada en 1937 con el decreto 102.466), creándose el Instituto de Profilaxis, encargado de llevar a cabo la educación sexual en todo el país y el cual tenía entre sus objetivos: “Organizar el servicio de asistencia social ejercido por un cuerpo de agentes diplomados en las escuelas del país y que habrían de recibir con este objeto una enseñanza especializada en venereología” (Decreto 102.466, art. 3, inc. e). En palabras de Felitti (2009) “se publicaron varios manuales y folletos que apuntaban a la formación de la juventud y de las parejas casadas o próximas a hacerlo” (p. 2) los cuales expresaban su preocupación acerca de la expansión de los males venéreos, la caída de la natalidad y sus correlatos eugenésicos. Por ejemplo, uno de los folletos reconstruía el diálogo de una madre con su hija, donde la madre explicaba las funciones del aparato reproductor -aludiendo al mecanismo de las flores-, las características de la menstruación, cómo se debía vestir para no adoptar una actitud inmoral, el desarrollo del parto y hasta se introducía el tema del aborto y se condenaba a quienes “en el amor buscan el placer y rechazan el deber” (Felitti, 2009, p. 2).

Avanzado algunas décadas (entre 1950 y 1970), se fue desarrollando en el país otro enfoque acerca de la sexualidad, cambiando también los sentidos y funciones atribuidos a la educación sexual, donde la masificación de la escuela secundaria tuvo un papel central, influyendo en lxs jóvenes, lxs cuales empezaron a tener nuevos vínculos y relaciones (Acosta, Buongiorno y Fernández Rovitto, 2008); lejos de la mirada de la generación de adultxs, apareciendo las salidas y los vínculos afectivos fuera del hogar. El incremento de las actividades de ocio y del consumo cultural catalogaron a lxs más jóvenes como lxs principales consumidorxs culturales, por ejemplo a través del “rock”, como forma de expresión e identificación de la época.

En este contexto, surge un enfoque alternativo sobre la sexualidad, el *afectivo*, que aborda temas como el amor, la afectividad y el placer sexual. Esta perspectiva es poco común en entornos educativos formales como las escuelas, ya que trata temas considerados tabúes (como las relaciones sexuales, la satisfacción sexual y la atracción sexual) que a menudo lxs educadorxs no se sienten preparados para abordar. Según Morgade (2006) este enfoque era tratado más bien por la sexología y el psicoanálisis, que han colaborado para abordar dimensiones hasta ese momento negadas, como

41 Esta normativa fue abolida en 1954 mediante un decreto del entonces presidente Juan D. Perón.

el placer, la vida sexual fuera del matrimonio, la masturbación, o la exploración sexual. Sin embargo, la UNESCO (2014) advierte que esta concepción social de la sexualidad era influenciada por una visión genitalista, evolutiva y heterosexual, reproducida por ejemplo, en los medios de comunicación masivos reiterando sentidos en torno al cuerpo y la sexualidad, como si éstos fueran meros productos del mercado. Además, Acosta, Buongiorno y Fernández Rovitto (2008) señalan que la forma educativa que iba adquiriendo la educación sexual cotidianamente en el imaginario social, tenía que ver principalmente con la iniciación sexual de los varones reforzada por prácticas sociales que involucraban a adultxs (padres, amigxs mayores) sin conocimientos adecuados que aconsejaban o acompañaban a lxs jóvenes en su iniciación sexual no amorosa. Esto perpetuaba una visión limitada y sexista de la sexualidad, excluyendo otros aspectos de la sexualidad, otros géneros y orientaciones sexuales.

La década de 1980 marcó un punto de inflexión en la historia de la educación sexual. La propagación del VIH-Sida generó un nuevo interés en los gobiernos por implementar políticas públicas destinadas a la salud sexual y reproductiva, puesto que se había implantado el miedo a perder la salud, responsabilizando de aquello a la sexualidad. Sin embargo, la preocupación se centró en la prevención de enfermedades y no en la promoción de una sexualidad saludable y plena. La aparición de casos de VIH en *hombres homosexuales* inició una construcción social, que lxs catalogaba como “grupo de riesgo”, incentivando el estigma patológico y homofóbico. Este enfoque patológico se reflejó en la educación sexual, limitándose a impartir información preventiva sobre las consecuencias negativas del ejercicio de la sexualidad, como enfermedades de transmisión sexual, y embarazos no deseados.

Con la restauración de la democracia de la mano del gobierno de Alfonsín en 1983, si bien hubo avances legales (como con la ratificación de la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de discriminación contra la Mujer de las Naciones Unidas en 1984), en materia de salud sexual y reproductiva, los avances quedaron abocados sólo dentro del campo de la salud. Según Wainerman y Chami (2014), “el esfuerzo por sancionar leyes de salud reproductiva retrasó el avance de políticas de educación sexual, marcando la falta de articulación entre la educación y la salud en la sexualidad” (p. 31).

Es así como el enfoque *patológico* a nivel pedagógico, fue teniendo paulatinamente como objetivo impartir información, de manera preventiva, respecto a las consecuencias negativas del ejercicio de la sexualidad -entendida como el acto sexual-, donde sus propuestas se acotaban a charlas o talleres dictados por unx “especialista” (médicx, enfermerx, ginecólogx) que impartía la información mientras lxs estudiantes escuchaban. Sin embargo, siguiendo a Morgade (2008) este enfoque se ve limitado, ya que sólo enfatiza en las consecuencias de las conductas sexuales

(físicas), sin implicar otros aspectos de la sexualidad; estableciendo una asociación entre sexualidad y riesgo/enfermedad donde pareciera que la educación sexual no tendría más dimensiones que mostrar los “riesgos” no deseados para la salud.

En la década del ‘90, ya se evidenciaba un consenso social y político entre los organismos internacionales y los gobiernos, quienes pudieron concebir a la salud sexual y la salud reproductiva como derechos de las personas y como responsabilidad del Estado. Como hitos fundamentales se puede referenciar en 1990, la sanción de la Ley Nacional de SIDA (N° 23.798) donde se indicaba como objetivo una “educación para la población” como medida básica para evitar la propagación del virus del VIH. También, la reforma de la Carta Magna (1994) que incorpora a la Constitución Nacional los tratados internacionales, entre ellos, la Declaración de los Derechos Humanos los cuales tratan los Derechos Reproductivos y Sexuales. Desde esta década en adelante, en Argentina se fueron dando distintos avances legislativos en base a la sexualidad y la vida reproductiva (Esquivel, 2013). En el ámbito educativo, las reformas implementadas durante los gobiernos de Menem (1989-1999) incluyeron abordajes en torno a la educación sexual en los Contenidos Básicos Comunes (CBC).

Vale aclarar que estos avances no fueron del todo lineales, en tanto, grupos católicos como feministas de organismos estatales, pujaron por tener cada quien su cuota más alta de participación. Aún así, ambos sectores contribuyeron al incluir en la reforma educativa de la Ley Federal de Educación (1993) aspectos afines a sus propios marcos culturales. Mientras que las jerarquías católicas demandaron y vieron expreso en el marco normativo la subsidiariedad del Estado y la inclusión de la dimensión religiosa de la persona, el PRIOM⁴² reivindicó el uso de un lenguaje no sexista, y el principio de no discriminación según sexo (Álvarez, 2018). Sin embargo, en la definición de los Contenidos Básicos Curriculares las demandas de estos dos grupos no fueron contempladas de manera equitativa. “Allí el intento relativamente exitoso de incluir algunas dimensiones de la perspectiva de género se encontraría con una resistencia activa por parte de la jerarquía católica” (Álvarez, 2018, p.20), quedando en evidencia la consolidada relación entre la Iglesia y el gobierno, estableciendo en este documento, por ejemplo, una definición unívoca de familia y eliminando el concepto de género por considerarlo contrario a la naturaleza sexuada del hombre, mientras que la propuesta del PRIOM, de incorporar la perspectiva de género de forma transversal en el currículum, encontraba su límite.

42 En 1991, mediante un consenso entre el Consejo Nacional de la Mujer, el Ministerio de Educación y el Instituto Nacional de la Administración Pública, se creó el Programa de Igualdad De Oportunidades para la Mujer en el Área Educativa (PRIOM), que contaba con el objetivo de incorporar la equidad de género en la reforma educativa, a través de programas de sensibilización y capacitación, elaboración de proyectos de investigación, difusión de un nuevo material educativo y un nuevo enfoque en la formación docente (Álvarez, 2018), en donde se explicita la necesidad de la inclusión de la igualdad de género.

Como sostiene Álvarez:

Así, si la Ley Federal de Educación podía incorporar sentidos diversos, tanto de las jerarquías católicas como de las feministas en organismos estatales, en la definición de los CBC se expresó con claridad la hegemonía de los primeros, y su capacidad para instalar su visión como dominante, la fragilidad de los organismos en que se insertan las segundas, y las posibilidades de sostener sus conquistas. (2018, p.21)

Se da paso así, a un nuevo modelo de educación sexual, que no llegaba a abarcar al nivel inicial ni a tener un grado de obligatoriedad (Morgade, 2008), denominado *biológico*. Históricamente, éste fue el modelo que mayormente impregnó las escuelas, siendo los contenidos abordados por las materias de Ciencias Naturales, Biología o Educación física; consistiendo en informar (mayormente dirigido hacia lxs jóvenes) respecto a cómo es el cuerpo, cómo funcionan los cambios hormonales y físicos del proceso de pubertad y en cómo es el proceso de fecundación, embarazo y parto.

Desde este enfoque, la sexualidad se reduce a lo físico, centrándose exclusivamente en la genitalidad y los cambios fisiológicos, anatómicos y hormonales asociados a la heterosexualidad. Compartimos la inquietud de Morgade (2008) respecto a la importancia otorgada a los órganos genitales heterosexualizados, considerados desde este enfoque, como "reproductivos" y con una única finalidad impuesta. Esta visión restringida vuelve a imponer una perspectiva "moralista", deslegitimando el placer y marginando otras formas de corporalidades no binarias, además de ignorar la sexualidad de niñxs y adultxs mayores como seres sexuadxs.

Por último, a partir del año 2003, el Estado argentino se posiciona políticamente desde un nuevo paradigma caracterizado como enfoque basado en derechos o enfoque de Derechos. Así encontramos el decreto reglamentario nacional N° 1.282/2003, que crea el Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable, y que tiene como principal objetivo: "Alcanzar para la población el nivel más elevado de salud sexual y procreación responsable con el fin de que pueda adoptar decisiones libres de discriminación, coacciones o violencia" (Ley Nacional N° 25.673, art 2, inc a). El mencionado programa amplía un nuevo panorama en términos de derechos y necesidades hacia otra redefinición de la sexualidad (Esquivel, 2013) exponiendo la emergencia de un nuevo enfoque caracterizado por ser de *derechos e integrador*, marcando un evidente avance social y político en torno a los derechos sexuales y a la educación.

De esta manera, a comienzos del año 2004, se configura un espacio de disputas en torno a la educación sexual, donde se entrecruzan discursos de partidos políticos, movimientos feministas y la Iglesia católica. Esta disputa resurge en la agenda política, centrada en el modo de enseñar educación sexual en las escuelas (Boccardi, 2008). En este contexto, se encontraban por un lado,

los movimientos feministas, que tenían como principal demanda los Derechos Sexuales y Reproductivos. Un ejemplo de sus formas de organización son los encuentros plurinacionales de mujeres⁴³, allí estos grupos organizaron en el 2005 la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto, la cual tenía como lema: “*Educación sexual para decidir, anticonceptivos para no abortar, aborto legal para no morir*”. Este lema histórico, como destaca Boccardi (2018), exige al Estado garantizar derechos (no) reproductivos para las mujeres, posicionando así, a la educación sexual “en un lugar estratégico cardinal” (Boccardi, 2018, p.149).

Por otro lado, la Iglesia católica, se enfocó en publicar diversos documentos con el objeto de incidir en las propuestas de educación sexual que se iban a debatir en los espacios legislativos (previo a la sanción de la ley de ESI). En ese entonces, este sector planteaba que la educación sexual propuesta implicaba una intromisión por parte del Estado en el ámbito privado familiar (Boccardi, 2018) y que prescribir obligatoriamente contenidos relativos a la sexualidad en todas las escuelas “violaba la patria potestad de los padres y la libertad de enseñanza de los colegios confesionales” (Esquivel, 2013, p.49). Aún así, durante este período, el gobierno nacional mantuvo una actitud distante con la Iglesia (Álvarez, 2018), a diferencia de lo ocurrido una década atrás donde la injerencia de ésta última había sido muy profunda; en cambio, en este período la capacidad eclesial de influir en las políticas se debilitó.

En el marco de este debate, el cuerpo de la Ley de Educación Sexual Integral -que obtendría previamente media sanción- desplazaría paradigmas biologicistas y sanitaristas para centrarse en los derechos de las personas. Posteriormente, en octubre de 2006, la ESI adquirió estatus legal casi por unanimidad en la cámara alta; aún así, continuaron las objeciones por parte de ciertos sectores que, desde diferentes perspectivas, no estuvieron de acuerdo con la totalidad del cuerpo normativo. Demostrando una vez más, que la política educativa no es una entidad homogénea, sino que aloja sentidos contrastantes resultantes de años de disputas entre diversxs actorxs. A nuestro entender, esto posibilita visibilizar el esfuerzo sostenido por múltiples sectores, entre quienes se destacan los movimientos feministas y transfeministas en su lucha contra el poder opresor y patriarcal que

43 Los encuentros plurinacionales de mujeres se llevan a cabo anualmente en Argentina desde 1986. Son autoconvocados, horizontales, plurales y democráticos, y en ellos año tras año, aumenta la participación. “Al encontrarnos intercambiamos nuestras vidas, nuestras experiencias y convertimos problemas que parecen individuales en un problema de todas. Eso nos ayuda a encontrar los caminos para resolver nuestros sufrimientos. En el encuentro también expresamos nuestras luchas, la que damos en la fábrica, la casa, el barrio, el campo, la escuela, la facultad, la ciudad, etc.” (Extraído de: <https://encuentroplurimujeresydisidencias.com.ar/con-voces-de-todo-el-pais-desde-jujuy-renovaron-la-invitation-a-inscribirse-al-37encuentro-de-mujeres-y-disidencias/>)

deslegítima -y muchas veces obstruye- las prácticas educativas relacionadas con la ESI y todo lo que esto conlleva en materia de derechos humanos⁴⁴.

En consonancia con aquello, Pereyra (2023) argumenta que el paradigma educativo se ha ido resignificando con el paso de los años, y que esto se debe a su relación dialéctica con las transformaciones ideológicas, políticas, económicas y socioculturales, como así también a todas las luchas llevadas a cabo por movimientos sociales y feministas. Es más, actualmente se está llevando una contienda marcada desde estos frentes en pos de no perder años de conquistas y esfuerzos.

Como referenciamos en el recorrido histórico educativo, las políticas de gobierno actuales son lo bastante antagónicas como para desestabilizar determinadas políticas públicas como es en el caso de la ESI, encontrándose ésta desfinanciada a nivel nacional, con el fin de que pierda impulso y que dependa de los gobiernos provinciales la calidad de su permanencia. Boccardi (2024) sostiene al respecto que, la misma corre riesgo al vaciar el programa a través de la proporción de bajo presupuesto y el despido de trabajadorxs que la llevan adelante interinstitucionalmente así como a capacitadorxs, a lxs que no se les renovó el contrato, poniendo en juego la legitimidad de este derecho.

Desde este contexto, expresamos que militar la ESI tal vez sea uno de los frentes más efectivos para combatir el recrudescimiento patriarcal, por su componente crítico y emancipatorio del conocimiento. Desde ella, podemos defender la democracia, cuestionando y erradicando mandatos, prejuicios y estereotipos que justifican la opresión sexual, de género y la vulneración de derechos. Sostiene Boccardi que para esto, se necesita exigirle al Estado que intervenga con políticas públicas sistemáticas y sostenidas. “Hay que defender la ESI porque necesitamos un Estado que garantice la equidad, que desarme la violencia de la cultura patriarcal” (Boccardi, 2024, párr. 4). Por su parte, Pereyra (2024) afirma que “la no existencia de una agenda feminista nos confirma que se trata de gobiernos que no apuestan a la igualdad en materia de derechos y, en el peor de los casos fomentan la violencia” (Pereyra, 2024, p. 22).

En resumen, las disputas en torno a la educación sexual argentina han configurado sus sentidos, objetivos, prácticas y definiciones temporales. Y en el contexto de inestabilidad política actual, enfatizamos aún más en la importancia de los derechos humanos y la perspectiva de género, buscando fortalecer el desarrollo y la autonomía de todxs para que puedan ejercer sus derechos (no solo sexuales y reproductivos). Por ello, es fundamental posicionarse a favor de una Educación Sexual desde una perspectiva multidimensional (Pereyra, 2023), que permita una comprensión

⁴⁴ La ESI surge producto de las luchas llevadas a cabo por diferentes sectores políticos y sociales. Como mencionamos, Álvarez (2018) indica dos actorxs claves en la disputa por las orientaciones respecto al género y la sexualidad en política educativa: la Iglesia Católica y los movimientos feministas.

integral de la sexualidad humana. Si bien reconocemos que la educación sexual no comienza con la ESI, y coincidimos con Pereyra (2023) en que históricamente ha sido utilizada como un dispositivo de control social, regulando conductas e imponiendo un régimen de verdad sobre lo que “está bien” y lo que no, insistimos en que lo que ha cambiado con la llegada de la ESI es, precisamente, la transformación del enfoque: aunque sigue siendo parte de un dispositivo de poder, ahora se sustenta en los derechos humanos. En este nuevo paradigma, el acceso al conocimiento y la participación en su construcción son clave, ya que permiten un ejercicio de poder diferente: ahora, se trata de la posibilidad de decidir, disponer, elegir, disfrutar, expresar y respetar nuestra sexualidad de forma integral, en todas las etapas de la vida y ante cualquier gobierno y persona.

3.1. Ley de Educación Sexual Integral N.º 26.150:

Como mencionamos, durante los últimos años, en Argentina, se han producido cambios paradigmáticos drásticos en relación al modo de concebir a la familia y a la sexualidad, que vienen en consonancia con una nueva manera de entender las políticas públicas, basadas en una perspectiva de derechos. Esto trajo aparejado modificaciones y conquistas legislativas en consonancia con la perspectiva adoptada por el estado argentino entre las que se destacan: Ley N.º 25.673 Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable (2002); Ley N.º 25.929 de Parto Respetado (2004); Ley N.º 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2005); Ley N.º 26.150 Programa Nacional de Educación Sexual Integral (2006); Ley N.º 26.485 de Protección Integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres (2009); Ley N.º 26.618 de Matrimonio Igualitario (2010); Ley N.º 26.743 de Identidad de Género (2012), Ley N.º 27.610 de Interrupción voluntaria del embarazo (2020), entre otras.

Con respecto a la Ley de Educación Sexual Integral, Faur (2016) contempla que, antes de que se promulgue la misma, ya existía un marco jurídico preliminar que instauraba el derecho de lxs niñxs a recibir información, permitiendo fortalecer su autonomía, su salud y la igualdad de género. Sin embargo, fue necesario la promulgación de la Ley de la ESI para pasar de esa interpretación jurídica a una política pública concreta, marcando el inicio de nuevos cambios normativos, como los ya mencionados. La Ley 26.150 promulgada en octubre del 2006, tiene por objetivo central “garantizar el acceso universal de los estudiantes a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal” (Ley 26.150, 2006, art. 1).

El paradigma que sustenta la perspectiva de la ESI, incorpora el acceso a la educación sexual como un derecho y establece entre los fines y objetivos de esta política educativa: “Brindar conocimientos y promover valores que fortalezcan la formación integral de una sexualidad

responsable” (Ley N° 26.206, 2006). A la vez, como refiere Boccardi (2018), convergen por primera vez el reconocimiento de los Derechos Sexuales y Reproductivos como derechos humanos y el reconocimiento de lxs educandxs como personas con tales derechos. Ello demanda también, considerar el abordaje de la educación sexual de manera *Integral*, y llevarse a cabo de manera compleja e interrelacionada desde sus diferentes ejes, disponiendo: “A los efectos de esta ley, entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos” (Ley N° 26.150, 2006, art 1).

Además, la promulgación de este marco normativo, creó el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, con la finalidad de que se implemente la ESI en todos los establecimientos educativos, desde el nivel inicial hasta el nivel superior de formación docente y de educación técnica no universitaria. El Programa declara que la ley 26.150 recoge los principios constitucionales de igualdad y de no discriminación, y promueve el pleno acceso y participación de los procesos de comunicación y educación, fortaleciendo las capacidades de todxs lxs niñxs y adolescentes para asumir una vida plena, tal como lo ordena la Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes (N° 26.061). Por otra parte, si bien el Programa Nacional de Educación Sexual Integral brinda ciertas pautas y permite la flexibilidad para poder llevarlas a cabo, el mismo recomienda “organizar espacios transversales de formación desde la educación inicial y primaria, para luego considerar la apertura en la educación secundaria de espacios específicos, que puedan formar parte de asignaturas ya existentes en el currículo, o de nuevos espacios a incorporar” (Programa Nacional de Educación Sexual Integral, 2008, p. 14).

Dos años después, de la sanción de la Ley 26.150, se consensúan los Lineamientos Curriculares Básicos enunciando propósitos formativos y contenidos básicos para todos los niveles y modalidades del sistema educativo, relacionándolos con los ejes transversales fundamentales de trabajo y abordaje de la ESI. En los Lineamientos “se expresan los acuerdos y los consensos que han sido producto de extensas consultas y profundos intercambios entre expertos y expertas, representantes de las distintas comunidades religiosas, equipos técnicos jurisdiccionales, organismos de Derechos Humanos, entre otros actores” (Programa Nacional de Educación Sexual Integral, 2008, p.10). En ellos se marcan caminos en relación al abordaje de los contenidos necesarios de garantizar; pero a la vez suponen la posibilidad de adecuarlos según el contexto (Ley N.º 26.150, art 5); es decir, que a partir de éstos, las autoridades educativas jurisdiccionales pueden realizar las adecuaciones necesarias en relación a las diversas realidades y necesidades de su comunidad educativa, intentando ampliar los conocimientos y derechos de lxs niñxs de manera situada.

En este marco, surgen las puertas de entrada de la ESI, entendidas como herramientas clave para reflexionar y orientar su implementación en las escuelas. Estas puertas permiten abordar la sexualidad desde múltiples enfoques y promueven aprendizajes tanto para docentes como para estudiantes (Programa Nacional de Educación Sexual Integral, 2008).

Una de estas puertas es *la reflexión sobre nosotrxs mismxs*, que invita a pensar cómo la ESI interpela nuestra subjetividad, ya que nuestras creencias, valores y experiencias influyen en cada acto pedagógico. Este proceso de revisión no sólo es individual, sino también colectivo, en diálogo con otrxs integrantes de la comunidad educativa. Ya que, cuestionar los propios supuestos resulta fundamental para garantizar un enfoque basado en derechos y evitar que prejuicios personales limiten el aprendizaje.

Otra dimensión central es la *responsabilidad institucional en la enseñanza de la ESI*, que implica asumir su incorporación sistemática en la vida escolar. Esto abarca tres ámbitos: el desarrollo curricular (la incorporación de contenidos de ESI en las planificaciones pedagógicas curriculares); la organización de la vida cotidiana institucional (el lenguaje utilizado, el uso de los espacios y las formas de agrupamiento habituales, las expectativas de aprendizaje, conducta y juego de lxs niñxs, etc.) y la actuación frente a episodios que irrumpen en la escuela.

Asimismo, la ESI trasciende los límites de la escuela y requiere una *articulación activa con las familias y la comunidad*, incluyendo otras instituciones del Estado y organizaciones de la sociedad civil que también participan en la promoción de derechos. Esto se debe a que la sexualidad es una dimensión compleja, por lo que su abordaje necesita del trabajo conjunto con sectores como salud, desarrollo social o justicia. A la vez, es importante que las familias estén informadas sobre el marco normativo que garantiza los derechos de niñxs y adolescentes, y que se generen espacios genuinos de diálogo para reflexionar sobre las tensiones o contradicciones que puedan surgir entre los enfoques escolares y familiares con respecto a la ESI.

En definitiva, estas puertas de entrada ofrecen diferentes caminos para trabajar la ESI de manera integral y transversal, asegurando su presencia en la vida escolar y su impacto en la comunidad. Ahora bien, para acompañar estas dimensiones de abordaje de forma adecuada a la etapa de desarrollo de lxs niñxs, el Consejo Federal de Educación (CFE) estableció los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) para cada nivel educativo (Resolución 340/18). Estos núcleos buscan garantizar una implementación progresiva y adecuada de los lineamientos curriculares, considerando la edad, los intereses y las necesidades de lxs estudiantes. Permitiendo, de este modo, acompañar afectiva, pedagógica y legítimamente a las niñeces y adolescencias, guiarlas con respeto y libertad en el proceso de consolidación de su identidad, de su crecimiento y cuidado.

Para esto, es preciso insistir en que no basta con apoyarse en ejes y lineamientos para desarrollar la ESI; como señala Pereyra (2023), es necesario también reconocerla como una práctica socioeducativa cargada de *justicia social* y de respeto por la integridad y los derechos de todas las personas. Donde se requiere de personas comprometidas con un rol ético y político al momento de interpretar y llevar a cabo estos lineamientos, así como también de una red que sostenga a las instituciones y a sus actorxs. Entonces, si nos preguntamos ¿cuál es la finalidad de esta ley? Afirmar Pereyra (2023):

La ESI “sirve” para formar, básicamente, sujetos libres, capaces de discernir, de cuidarse, de cuidar al otro, de conocer su propio cuerpo y sus derechos, incluso sus afectos. El conocimiento de los derechos, desde este enfoque, posibilita al ser humano a comprenderlos y exigirlos, o al menos, que se garanticen. (p. 89)

Pero también, posibilita interpelarnos sobre nuestras formas de llevar a cabo las prácticas educativas; cuestionar discursos y acciones establecidas profesional, personal e institucionalmente. Invitándonos a reflexionar acerca de cómo nos paramos frente a la educación, frente a las instituciones y frente a las infancias. Sólo de esta forma se podrá considerar a la ESI como potencia transformadora y emancipatoria, es decir, “como una nueva matriz de pensamiento que podría integrarse en las prácticas pedagógicas e institucionales como prácticas sociales y políticas de tendencia liberadora” (Pereyra, 2022, p. 2).

3.2. Ejes de la ESI:

Con el objetivo de lograr total cumplimiento de la Ley, la misma propone cinco ejes de abordaje, los cuales desarrollaremos a continuación para su mejor comprensión:

- El valor de la afectividad.
- Garantizar la equidad de género.
- Cuidar el cuerpo y la salud.
- Ejercer nuestros derechos.
- Respetar la diversidad.

3.2.1. Eje “valor de la afectividad”:

Parafraseando a Pereyra (2023), debemos pensar en lxs niñxs y adolescentes no sólo como “seres pensantes” sino como personas -como todxs- atravesadas por las emociones. Consecuentemente, si interpretamos a la educación como un acto pedagógico que se da en el encuentro de las personas, entonces la afectividad realza las experiencias que le suceden a unx

mismx y también las que suceden con lxs otrxs. De esta manera, relacionar los vínculos sociales y los sentimientos es una de las cuestiones fundamentales del enfoque integral de la sexualidad. Esto es un gran desafío que plantea romper con el tabú y con los silenciamientos personales y sociales, poniendo en palabras lo que les (nos) pasa, valorando la posibilidad de construir un espacio de respeto, cuidado y contención. Por eso, urge que la escuela genere momentos para reflexionar sobre actitudes como la escucha, la empatía, la solidaridad, la inclusión, el respeto y el amor, ya que son la base del crecimiento y del intercambio de aprendizajes.

Rescatamos también la reflexión que nos deja Pereyra (2023) quien sostiene que, para que la “afectividad” aflore, se necesita ser coherentes entre lo que la escuela “hace” y lo que “dice”. Es decir, lxs profesionales educadores deben poder trabajar también su afectividad y su forma de expresarse que, en ocasiones, es más complejo en lxs adultxs que en lxs niñxs.

3.2.2. Eje “garantizar la equidad de género”:

En primer lugar, debemos entender qué es el género: diversxs autorxs demuestran que es una categoría construida, que atraviesa tanto el ámbito individual como el social. No se trata, entonces, de una construcción identitaria individual relacionada con los modos de vivir la femineidad o la masculinidad, sino que refiere críticamente a la división sexual del trabajo, la distribución de los recursos y a las jerarquías entre hombres y mujeres. De modo que, “la configuración de la organización social de relaciones de género incide sustantivamente en el ejercicio pleno de los derechos humanos de mujeres y varones” (Faur, 2016, p. 23).

Entonces, la perspectiva de género permite analizar cómo influyen las representaciones sociales, los prejuicios y estereotipos cotidianos, desenmascarando falsas ideas acerca de que las diferencias biológicas puedan ser determinantes en la construcción subjetiva de las personas⁴⁵. De esta manera, la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social indica que al institucionalizar el enfoque de género, se apunta a desnaturalizar aquello que ha estado históricamente instituido, desde la concepción biológica de la sexualidad hasta todo tipo de representaciones sociales en torno al género, con el fin de “habilitar la igualdad de trato y oportunidades” (Comunicación N° 6/15, p.8). Como también sostiene que “La escuela es un espacio privilegiado para el abordaje pedagógico de la diversidad humana en cuanto a la identidad de género y la problematización del paradigma de la ‘normalidad’” (Comunicación Conjunta 1/23, p.137) que jerarquiza unas experiencias por sobre otras. En este marco, entonces, reconocer la

45 A través del trabajo llevado a cabo por las Ciencias Sociales y las Teorías de Género fue posible derribar el mito del determinismo biológico.

perspectiva de género⁴⁶ desde la ESI significa reflexionar, interpelar y deconstruir los mandatos sociales acerca de estos estereotipos, promoviendo aquellos cambios que busquen garantizar la igualdad de derechos y responsabilidades entre los distintos géneros. Esta revisión crítica es elemental para hacer de la institución educativa un espacio abierto al acompañamiento y al cuidado de todxs.

3.2.3. Eje “cuidar el cuerpo y la salud”:

Desde hace décadas, las instituciones educativas han ido transformando su enfoque hacia el cuerpo, pasando de una perspectiva centrada en su regulación, vigilancia y disciplinamiento (Foucault, 1976) a una que promueve su expresividad, autopercepción y cuidado. En la actualidad, esto implica reconocer que el cuerpo no se limita a su dimensión biológica ni hegemónica. En este sentido, Morgade (2008) destaca que la corporeidad y la salud son construidas por significados y valoraciones sociales, que se reproducen a través de las instituciones que atraviesan la vida de las personas, incluyendo la escuela. Así, las prácticas sociales y el contexto social influyen en la forma en que se percibe y cuida la salud y el cuerpo.

En consonancia, este eje promueve la desnaturalización tanto de prejuicios y estereotipos vinculados con el cuerpo y la salud, como acerca de la concepción tradicional, patriarcal y hegemónica de lo “corporal”. Con ello, se invita a reflexionar acerca de prácticas cotidianas institucionales, como por ejemplo, acerca de la existencia de normas -implícitas o explícitas- sobre la disposición corporal en la formación para el ingreso al aula (si hay criterios que separen *nenes de nenas*; si se permiten o censuran ciertas prácticas corporales en base al género o particularidades físicas, etc). Y consecuentemente, se intenta construir concepciones acerca de cuerpos constituidos por una diversidad física pero también, como mencionamos, por pensamientos, afectividades, cuidados y derechos.

3.2.4. Eje “ejercer nuestros derechos”:

El enfoque de derechos relacionado con la ESI en las escuelas, puede pensarse desde dos aspectos: primeramente, refiere al derecho a que se implementen prácticas de ESI en todas las escuelas y hacia todxs lxs niñxs, adolescentes y adultxs; es decir, a recibir información adecuada que contribuya al ejercicio de una sexualidad sana, plena y responsable. Y por otro lado, se basa en considerar a todas las personas como sujetxs de derecho, para habilitar el espacio a la palabra, al

46 Los temas a abordar irán acompañados por la Ley Nacional de Identidad de Género N° 26.743, la cual establece que la identidad de género es la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente (puede o no corresponder al sexo asignado al momento de nacer), y no necesariamente involucra la modificación de la apariencia corporal. Tanto adultxs como NNAyJ se encuentran amparadxs por esta normativa.

diálogo y al debate de preocupaciones, dudas, temáticas; dirigidas siempre desde el respeto por las diferentes creencias. Pero, por sobre todo, creemos que la supremacía de este enfoque, se basa en reivindicar los derechos que les debemos a las niñeces y adolescencias como grupos vulnerados (Pereyra, 2023), visibilizándolxs y reconociéndolxs como seres capaces.

3.2.5. Eje “respetar la Diversidad”:

Abordar la diversidad en los establecimientos educativos, suele presentar temores e inseguridades por parte de algunxs docentes, estudiantes y/o familiares; debido a que, históricamente, estos temas han sido silenciados u omitidos, y además, porque se asocia el término “diversidad” únicamente con lo genital y sexual. Sin embargo, trabajar la diversidad desde la escuela, habilita a acompañar las historias particulares de cada niñx, como así también, y respetar aquello que nos es diferente, construyendo una educación verdaderamente inclusiva. Esto no sólo se enseña (y aprende) a través de prácticas educativas planificadas, sino también, como refiere Pereyra (2023) a través de la manera en la que se resuelven situaciones inesperadas que irrumpen la vida cotidiana del aula. Por ejemplo, cuando se responde (o no) a las preguntas que lxs niñxs formulan acerca de estos temas, o cuando se reflexiona sobre los propios prejuicios y temores para poder trabajarlos y enfocarlos en los derechos y las necesidades de lxs estudiantes.

En este sentido, abordar la diversidad, implica aprender a convivir en una sociedad tal cual es, -valga la redundancia- diversa. Para ello, es necesario revisar cuáles van a ser aquellas estrategias de intervención y cómo se hará uso de la creatividad para poder llevar a cabo el complejo abordaje de la ESI, lo cual se torna fundamental para que cada persona pueda desarrollar su propia subjetividad, habilitando espacios para todas las maneras de manifestarse, actuar, pensar y amar.

3.3. La Educación Sexual Integral en el Nivel Inicial:

Anteriormente a la sanción de la Ley 26.150, la educación sexual no estaba contemplada para ser impartida en la primera infancia, la misma estaba pensada para períodos más avanzados de la vida como la pubertad o la adolescencia (Faur, 2016). Se abordaba a la educación sexual desde un enfoque biologicista, dando prioridad a los cambios corporales o a la reproducción humana de lxs jóvenes y por ello, los contenidos aparecían en el nivel secundario o en los últimos dos años de la primaria.

La implementación de la Educación Sexual en la infancia temprana ha sido uno de los temas controversiales en el debate previo a la sanción de la Ley (Boccardi, 2018), ya que algunos sectores alegaban que no era necesario abordar la “sexualidad” con niñxs pequeñxs. Según esta postura,

implementar en esta etapa la ESI podría “sexualizar tempranamente” e inducirlos a prácticas inapropiadas. Un ejemplo conocido al respecto es el movimiento “Con mis hijos no te metas”, liderado por madres, padres, representantes de iglesias cristianas y sectores conservadores, preocupados por la influencia del Estado sobre la educación sexual de sus hijos. Sin embargo, estos argumentos están lejos de los verdaderos objetivos de la ESI.

La misma, como hemos visto, se enmarca en el paradigma de Derechos y se caracteriza por su *integralidad*, habilitando espacios seguros donde los niños puedan expresarse libremente, verbal y corporalmente, en un marco de respeto, diversidad y libre de violencia. Más aún, enfocándonos en su implementación en el nivel inicial, Pereyra (2022) sostiene que aquí se juega un rol fundamental en la vida de los niños, ya que supone un segundo espacio de socialización -luego de la familia-, de encuentro con otros pares y con adultos desconocidos que se convierten así en nuevos referentes. Es decir que, un lugar donde se da el ejercicio de derechos a través del aprendizaje y la socialización, no puede quedar desligado del abordaje de la ESI. Este espacio es clave para implementar la ESI, por ejemplo, como ya lo hemos mencionado, a través de actividades lúdicas⁴⁷, que permiten abrir puertas sobre la identidad y el autoconocimiento, enseñar a conocer y respetar nuestros cuerpos, las diversidades y conocer otras realidades. En la implementación de estas actividades pedagógicas, es notoria la posibilidad -y obligación- de incluir una Educación Sexual abordada desde la integralidad.

En vinculación con ello, a partir de la mencionada Resolución N° 340/18 del CFE, donde se establecen criterios de abordaje que se traducen en prácticas cotidianas dentro del jardín, se busca promover el conocimiento y cuidado del propio cuerpo y el de los demás, como también el respeto a la intimidad propia y ajena. Además, logra reconocer la diversidad de familias y fomentar la libertad y seguridad para expresar ideas; no guardar secretos que los hacen sentir incómodos; enseñarles que pueden expresar si quieren dar o recibir actos de cariño; que conozcan sus derechos y responsabilidades, apropiándose así día a día del enfoque de género y de los derechos humanos. De esta manera, se busca construir un entorno donde los niños se sientan seguros y respetados, y

47 Según la Actualización del diseño curricular para la Educación Inicial:

El juego dramático se organiza de manera no explícita ni planificada, a través de la interdependencia de roles imaginarios, las acciones, los gestos y los diálogos propios de la situación representada y la combinación de materiales. Estos juegos pueden referirse tanto a un campo de lo real como ficcional, y sólo a través del análisis de las escenas, los diálogos y las acciones, es posible identificar el conocimiento y la comprensión de niñas y niños sobre las situaciones sociales que representan (...) Por su relación con las experiencias sociales y culturales, las escenas y los diálogos de los juegos dramáticos configuran oportunidades para analizar desde la perspectiva de la Educación Sexual Integral. La observación de las situaciones y escenas en este tipo de juego puede colaborar en una lectura sobre los sentidos y las prácticas culturales en torno a la corporalidad, los vínculos, la diversidad y el género. (Dirección General de Cultura y Educación, 2022, p. 246)

donde puedan desarrollar una comprensión saludable de su sexualidad. Esto se alinea con el Diseño curricular para el nivel inicial, que establece:

La Educación Sexual Integral en este nivel (inicial), favorece e incluye el conocimiento y el cuidado del propio cuerpo y el de los demás; la valoración de las emociones y expresiones; la información básica sobre la dimensión biológica de la sexualidad; la reflexión sobre las relaciones interpersonales; el fomento de valores y actitudes relacionados con el amor, la solidaridad, el respeto por la vida y la integridad de las personas; y el ejercicio de los derechos relacionados con la sexualidad; la construcción de normas de convivencia y las relaciones igualitarias entre varones y mujeres. (Dirección General de Cultura y Educación, 2022, art. 12)

La implementación de la ESI en la cotidianeidad, como expresamos anteriormente acerca de *las puertas de entrada*, también implica desmontar prácticas no previstas, lo que permite revelar el lugar que se le atribuye en la vida diaria. Su flexibilidad permite adaptarse a situaciones imprevistas y espontáneas, lo cual revela una gran ventaja, para poder trabajarla desde el jardín y como respuestas ante incertidumbres o situaciones espontáneas, que realizan lxs niñxs o sus referentes familiares en las interacciones cotidianas, que no por eso tienen menor valor que los contenidos planificados. Al respecto Catalina Gonzalez del Cerro reafirma que estos escenarios efectivamente pueden representar la puerta de entrada con la que contamos para enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje e introducir una posición crítica y feminista en la cotidianeidad del jardín, “ámbito que reconocemos como potente terreno de construcción de sentidos antipatriarcales” (González del Cerro, 2017, p.71). Así, la ESI se conforma como un llamado a dialogar con los problemas sociales que afectan a todxs lxs niñxs. Graciela Morgade (2008) también lo señala:

El acceso a la educación sexual constituye la puerta de entrada para la articulación de la escuela en situaciones de vulneración de derechos, como violencia, abuso, maltrato contra los niños, que orientan hacia la búsqueda de medidas de protección y reparación necesarias (p.44).

Resaltamos que esto implica un trabajo diario de revisión crítica de prácticas y relaciones institucionales, desde una perspectiva de género y derechos. No se trata de intervenir sólo cuando se trabaja con lxs niñxs, para que puedan desarrollar un pensamiento crítico propio y alertar experiencias a las cuales se encuentran expuestxs; también es necesario revisar el propio posicionamiento.

Como hemos mencionado, estas prácticas se configuran a partir de cómo nos posicionamos como adultxs ante estos temas, con nuestras creencias, tradiciones culturales e historias de vida. De esta manera queda en evidencia que la ESI está presente de manera compleja desde el momento que

se ingresa al jardín, en el modo en que pensamos y nos dirigimos hacia las infancias, tanto dentro como fuera de la institución. Esto nos interpela directamente: tenemos la responsabilidad de acompañar e involucrarnos crítica y sostenidamente en el cumplimiento de esta política pública ante cada situación emergente. Sin embargo, como la ESI es un derecho, sería insuficiente si su abordaje quedara contenido sólo en dar respuestas ante situaciones espontáneas.

Entonces, implementar la ESI, según lo establecido en la Ley N° 26.150 y en los lineamientos curriculares, requiere abordar sus contenidos desde todas las puertas de entrada posibles. Estas, constituyen una herramienta de análisis institucional para comprender fenómenos que ocurren -o pueden ocurrir- de forma simultánea, aunque a veces contradictoria, en la vida cotidiana. Donde solo el alineamiento coherente entre la ética institucional, las decisiones pedagógicas, los enfoques desde donde nos posicionamos y las estrategias operativas que implementamos, permitirá construir un abordaje certero y ayudará a construir una identidad institucional en consonancia con el enfoque de la ESI. Por eso, tal como señala la Dirección General de Cultura y Educación en su Actualización del diseño curricular para la educación inicial: “Es indispensable, entonces, inscribirla en un proceso más amplio de selección de contenidos y diseño de propuestas pedagógicas” (2022, p.32).

En este sentido, considerar a todxs lxs niñxs como sujetxs de derecho, a través de los Derechos Humanos, pactos internacionales y la legislación nacional⁴⁸, es fundamental para abordar la ESI de manera temprana desde -al menos- el inicio de la actividad escolar. En esa dirección, la Actualización del diseño curricular para la Educación Inicial afirma que “la ESI es una apuesta a construir mayor justicia, más igualdad desde el reconocimiento y la resignificación de las diferencias y las diversidades, con más y mejores oportunidades para todas las niñas y todos los niños” (Dirección General de Cultura y Educación, 2022, p. 29). Esto implica actuar planificada y consecuentemente para garantizar que los derechos se cumplan desde el ámbito educativo, a través de un trabajo colaborativo, fomentando la participación de toda la comunidad educativa (personal docente, no docente, EOE, directivos y familias) hacia un diálogo permanente para buscar nuevas estrategias que garanticen el consenso y respeto necesario para implementar de manera real e integral la educación sexual desde los inicios de las infancias.

48 Formarán parte de los contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones: [...] d) El conocimiento de los derechos de los niños, niñas y adolescentes establecidos en la Convención sobre los Derechos del Niño y en la Ley N° 26.061. f) Los contenidos y enfoques que contribuyan a generar relaciones basadas en la igualdad, la solidaridad y el respeto entre los sexos, en concordancia con la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, con rango constitucional, y las Leyes N° 24.632 y N° 26.171. (Ley 26.206, 2006, art 92)

Consideramos así, al Jardín como un espacio que educa, cuida, sostiene, acompaña y defiende derechos de todas las niñas, donde la experiencia de crecer libres es fundamental desde los primeros momentos de la vida y en la cotidianeidad. La utilización de esta política pública como herramienta para responder (y generar más preguntas) a las demandas en el ámbito educativo nos impulsa a buscar prácticas pedagógicas alternativas, apostando por una educación centrada en el abordaje colectivo, con intervenciones interdisciplinarias, intersectoriales y horizontales orientadas a promover la ESI y los derechos en general, que no siempre tienen que estar mediatizadas por la existencia de un problema, por lo que urge tejer redes y creatividades. Como veremos seguidamente, algunas de estas estrategias de intervención, pueden estar co-construidas interdisciplinariamente con el aporte del Trabajo Social, desde el saber específico -su competencia teórica, metodológica, territorial y política- tanto del campo educativo como del campo de los derechos, donde se encuentran las raíces de la ESI.

Capítulo 4

INTERVENCIONES DEL TRABAJO SOCIAL

4. Intervenciones del Trabajo Social:

El Trabajo Social, como profesión y disciplina, surge precisamente de la necesidad de preguntarse por el origen de los problemas sociales, la desigualdad social y las formas posibles de intervención. Para comprender estas intervenciones, resulta fundamental vincularlas con la “cuestión social” de nuestro continente, entendida como el entramado de procesos que configuran la vida social cotidiana, expresándose en múltiples manifestaciones de desigualdad. Como señala Carballada (2023), la intervención “se construye desde la producción y reproducción cotidiana de la vida social, explicitada a través de múltiples expresiones de la cuestión social” (p. 113).

Aunque se vincula estrechamente con los efectos de la modernidad, sus raíces se encuentran en la fragmentación de las sociedades conformadas por las culturas originarias. Carballada (2008) sostiene que los problemas sociales emergieron precisamente como consecuencia de esta fragmentación, donde lo “diferente” se transformó en “desigual” debido a factores económicos, políticos, culturales y sociales que generaron profundos desencuentros entre distintos grupos sociales. A partir de la llegada de lxs colonizadorxs europeos a América, se manifestó una hecatombe demográfica que dejó secuelas de empobrecimiento y disgregación, producto de diversas formas de explotación y violencia, cuya recuperación tomó más de tres siglos (Carballada, 2008).

Con el tiempo, la cuestión social fue ganando en complejidad. Las antiguas formas de solidaridad, como la caridad religiosa o su versión laica, la filantropía, resultaron insuficientes para enfrentar los nuevos desafíos. Como advierte Miranda Aranda (2003), “los problemas sociales adquirieron tal dimensión que obligaron a desplegar nuevas estrategias de intervención y también forzaron al Estado a asumir un papel más activo en la función de prestar asistencia a las víctimas del primer capitalismo” (p. 76). Así, la intervención dejó de ser una acción individual o de beneficencia y pasó a implicar respuestas estructurales y colectivas.

Coincidimos con Carballada (2023) en que las nuevas manifestaciones de la cuestión social exigen “la creciente interpelación sobre las intervenciones en los nuevos escenarios sociales o por la necesidad de dar respuesta de manera novedosa o apropiada a las circunstancias” (p. 9). De este modo, comprender la realidad social y responder a sus demandas requiere pensar las intervenciones como construcciones históricas y contextualizadas. Cada intervención debe surgir de un pensamiento situado, capaz de formular nuevas preguntas y de afrontar desafíos con un enfoque dinámico y flexible.

En esta línea, Martínez y Agüero (2020) refuerzan la idea de que las intervenciones son prácticas políticas, que implican repensar críticamente la significación de la cuestión social y del

orden social⁴⁹ establecido, con el propósito de transformarlos. Según estxs autorxs, la intervención debe analizarse por su impacto en la historicidad de la vida cotidiana y en las relaciones de poder, entendiendo que no se trata de una acción puntual, sino de un proceso de análisis situado del conflicto:

(La intervención) debe analizar su impacto en la historicidad del mundo de la vida y la vida cotidiana de los sujetos sociales y en las relaciones de conocimiento, información, lenguaje y comunicación que éstos llevan a cabo, mediante procesos de búsqueda de entendimiento que no están exentos de conflictos, contradicciones, diferencias, desacuerdos y luchas por intereses contrapuestos. (Martínez y Agüero, 2020, p. 114-115)

Lejos de constituir una práctica neutra, la intervención se configura como una herramienta política que desafía las estructuras conservadoras del orden social. Se convierte en un dispositivo que, ante una demanda social, desnaturaliza la realidad para poder transformarla. Como señala Carballada (2023), la intervención “es un procedimiento que actúa y hace actuar, que produce expectativas y consecuencias” (p. 107).

En este sentido, entendemos las intervenciones sociales como herramientas críticas y emancipadoras, orientadas a dismantelar y transformar estructuras injustas, abriendo paso a nuevas formas de relaciones sociales más equitativas. Se reconoce así que el campo problemático donde se desenvuelven lxs trabajadorxs sociales requiere construir estrategias colectivas para modificar las condiciones que generan desigualdad y exclusión. Carballada (2023) reafirma esta visión al sostener que la intervención es “un ámbito de gestación de nuevas preguntas, en el que aquello construido desde la injusticia, la desigualdad y los problemas sociales puede desarmarse, rehacerse y básicamente transformarse” (p. 192). Reconocer las tensiones particulares e históricas -laborales, familiares, escolares, de poder- permite visibilizar también desigualdades culturales, de etnia y de género.

Este enfoque exige sostener una mirada profesional emancipadora, comprometida con la promoción y protección de los Derechos Humanos. Lxs trabajadorxs sociales están legitimadxs para intervenir en el reconocimiento y la garantía de derechos (Carballada, 2023), comprendiendo que estos son conquistas populares producto de la lucha por mejores condiciones de vida. Su participación activa en este proceso es clave, ya que las decisiones profesionales pueden favorecer o limitar la transformación social, dependiendo de los intereses que defiendan.

49 Sostienen Martínez y Agüero (2020):

Nosotros apuntamos a la comprensión, interpretación, crítica y transformación del orden social. Se basa en un saber situado, transdisciplinario, intersubjetivo, decolonial y rescata los saberes populares y el conocimiento de los grupos oprimidos (...) desde un trabajo social emancipador que apunta a desentrañar la construcción del orden social, desde una perspectiva feminista, decolonial y anticapitalista. (p. 106)

Por ello, es crucial definir con claridad el papel del Trabajo Social en la sociedad: nuestras intervenciones deben orientarse desde una perspectiva emancipadora, integrando enfoques de derechos, feministas y de diversidad cultural que permitan desentrañar la complejidad de lo social. Como señala Ojeda (2022), el ejercicio profesional no está desligado de sus contextos (familiar, comunitario y socio-político), sino que produce y reproduce significados a través de discursos y prácticas que marcan diferencias entre personas, géneros y culturas. Incorporar estas perspectivas implica problematizar las desigualdades naturalizadas, muchas veces replicadas incluso en la propia práctica profesional, bajo las lógicas del sistema patriarcal. Se trata, entonces, de desarrollar intervenciones que se sitúen en contextos de vulneración, co-construyendo autonomía tanto para el quehacer profesional como para las personas con las que se trabaja.

Como sostiene Miranda Aranda (2010), "no se trata sólo de conocer y encontrar soluciones (...) se trata de trabajar con ellos, codo a codo. No de trabajar para ellos de manera paternalista" (p. 188). Por eso las intervenciones requieren la participación activa de lxs sujetxs sociales en la definición de sus propios problemas, promoviendo espacios democráticos, de diálogo y consenso. Entendiendo que intervenir implica reflexionar sobre las estrategias a desarrollar desde una mirada compleja (Morin, 2004) rescatando las voces de lxs "otrxs" y transformando las realidades que perpetúan la desigualdad. También compartimos la visión de Carballeda cuando afirma que la intervención debe ser considerada como "un espacio de libertad" (Carballeda, 2023, p. 39). Acerca de la misma, enuncia:

Se construye en pequeños hiatos, intersticios, lugares donde es posible reconstruir historicidad, entender a ese otro no como un sujeto a moldear sino como un portador de historia social, de cultura, de relaciones interpersonales. Tal vez la intervención en lo social no implique agregar ni quitar nada sino solamente "hacer ver" aquello que el contexto, el escenario, el clima de época impiden visualizar. Y acaso permita hacer que ese otro recupere historicidad, ubicándolo en el lugar de la verdad, corriéndolo del banquillo de la sospecha, entendiendo que se es en tanto efecto de la cultura, que es imposible pensarse separado de los otros y que la diferenciación estriba en lo singular de las inscripciones de cada cuerpo. (Carballeda, 2023, p.39)

Consideramos que para sostener este sustento ético, no solo es necesario partir de lo enunciativo, sino que, es imperioso traducir esos valores en un proyecto profesional colectivamente construido e históricamente situado, orientado en desprenderse de prácticas acríicas, patriarcales y colonialistas. Esto implica el desafío constante de repensarnos a nosotrxs mismxs, de revisar discursos o prejuicios previos. De este modo, la profesión puede deconstruir lo instituido y dar lugar a lo nuevo.

4.1. La educación como espacio socio ocupacional del Trabajo Social:

Partimos considerando que la práctica socioeducativa es una característica transversal que debe estar presente en cualquier espacio de intervención. Según Oliva (2007), todos los campos de acción profesional del Trabajo Social requieren del desarrollo de una labor socioeducativa. Esto implica acompañar a otras personas en el aprendizaje de conocimientos y habilidades, fomentando la efectivización de derechos y la toma de decisiones autónomas.

Sin embargo, el Trabajo Social no sólo tiene la posibilidad, sino también el compromiso de trabajar de manera específica para que la educación se consolide como una herramienta de emancipación y transformación social, particularmente a través del espacio socio-ocupacional en el ámbito educativo. En este sentido, como mencionamos anteriormente, el tipo de compromiso ético-político que cada profesional asume, influye en el modo en cómo dirige su intervención hacia la realidad educativa. Esto puede resultar en prácticas más acríicas y burocratizadas, o bien en intervenciones que apunten a desnaturalizar e interpelar los espacios y situaciones.

Desde este abanico de posibilidades, consideramos que es responsabilidad de lxs trabajadorxs sociales llevar adelante sus intervenciones dentro de un marco de promoción de derechos. Esto implica participar en relaciones socio-pedagógicas junto a otrxs integrantes de la comunidad educativa, contribuyendo a la creación colectiva de escenarios escolares que puedan ser considerados círculos de cultura.

En este contexto, los EOE (Ley N°13688, art. 48) desempeñan un papel fundamental. Estos equipos están conformados -en sus diferentes variantes- por diversxs profesionales, que cumplen funciones de Orientadorxs Educativos, Orientadorxs de los Aprendizajes, Médicxs Orientadorxs, Fonoaudiólogxs y Orientadorxs Sociales, quienes proponen un abordaje especializado desde cada disciplina. Su objetivo es fortalecer los vínculos que humanizan la enseñanza y el aprendizaje, promoviendo y protegiendo el desarrollo educativo de todxs lxs niñxs y adolescentes (Dirección Provincial Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, 2022, Disposición n° 185/22).

Los EOE dependen de La Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (DPCyPS)⁵⁰ organismo que trabaja para generar las condiciones adecuadas dentro de un marco de derechos, para que los procesos de enseñanza-aprendizaje y de convivencia escolar se desarrollen. Para ello, abordan estas temáticas mediante políticas integrales e institucionales de cuidado (Disposición n° 185/22), desde los diferentes dispositivos con que cuenta la DPCyPS: Equipos Interdisciplinarios de Primera Infancia (EIPRI), Equipos de Infancia y Adolescencia (EDIA),

⁵⁰ La DPCyPS tiene sus orígenes en el año 1949, que si bien a lo largo de los años fue mutando de denominación (inicialmente se llamó "Psicología y Asistencia Social Escolar"; en el año 2007 se transformó en la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social). También fue cambiando su perspectiva y forma de trabajo, en consonancia con la política educativa de cada gobierno.

Equipos de Inclusión (EDI), Centros de Orientación Familiar (COF), Equipos de Orientación Escolar (EOE) e instituciones propias de la Modalidad denominadas Centros Educativos Complementarios (CEC).

No obstante, dentro del ámbito municipal, el cual es el que nos interesa conocer, hallamos ciertas particularidades, como por ejemplo, que sólo existen EOE y no se dispone del apoyo de otros dispositivos que sí funcionan en el espacio institucional provincial. Otra de las particularidades es que no todas las instituciones cuentan con EOE institucional, algunas tienen uno itinerante⁵¹ dependiente de la Secretaría de Educación Municipal, mientras que en el ámbito propiamente provincial, la atención de situaciones de complejidad en jardines que no cuentan con EOE, son atendidas por los EIPRI.

Aún así, el enfoque de trabajo de dicha modalidad se refleja en la perspectiva propuesta por Maritza Montero (2004), quien sostiene que éste se encuentra dirigido hacia la resolución de los problemas de forma colectiva, mediante estrategias participativas, ubicando a lxs profesionales como facilitadorxs de procesos de transformación social. Esto se logra a través de diversas intervenciones socioeducativas complejas e interdisciplinarias, como las mesas de participación, el trabajo en red, las mesas de inclusión, los mapeos territoriales y talleres colectivos y participativos. Permitiendo así, construir prácticas educativas desde diversos contextos y espacios sociales, con el fin de promover el desarrollo integral de las personas, la mejora de la convivencia social, la participación democrática, la construcción comunitaria y la reflexión crítica.

La Disposición N° 185/22, reemplaza la Disposición N° 76/08, definiendo las tareas docentes y especificidades de cada puesto de trabajo docente de lxs integrantes de los Equipos de Orientación Escolar de la Modalidad en las instituciones educativas. Este cambio normativo introduce una nueva concepción sobre lxs EOE y sus funciones, basada en un enfoque que considera la educación y el conocimiento como bienes públicos y derechos personales y sociales que deben ser garantizados por el Estado (Disposición N° 185/22). Este cambio refuerza un paradigma gestado desde hace años, permitiendo un abordaje más integral de la realidad educativa comunitaria, enfocado en la complejidad, la interdisciplinariedad y la corresponsabilidad⁵². De esta

51 Como aclaramos anteriormente, existen 33 jardines municipales en la ciudad de Mar del Plata, de los cuales 20 de ellos cuentan con EOE institucional. A excepción de dos de éstos, el resto funciona en articulación con otros jardines. Es decir, cada equipo funciona en dos instituciones a la vez (en días y horarios alternados). Los 13 jardines restantes, cuentan con un EOE itinerante que funciona a demanda. Vale aclarar, que sólo 6 EOE se encuentran conformados por Fonoudiólogx, Orientadorx Educacional (OE) y Orientadorx Social (OS). El resto sólo está compuesto por OE y OS.

52 Cabe mencionar que en esos años se sancionó en la provincia de Buenos Aires la Ley 13.298 de Promoción y Protección Integral de Derechos de NNyA, en el marco del paradigma de la Convención Internacional de los Derechos del Niño. Algunos puntos fundamentales de esta ley fueron tomados en la Ley Provincial de Educación, como: Reconocer la importancia del abordaje comunitario, el trabajo en lo local, la interdisciplinariedad y la intervención enfocada en la inclusión de lxs niñxs en las aulas como sujetxs de derechos, reconociendo el interés superior de éstxs.

manera, se busca garantizar una educación más inclusiva, equitativa y de calidad, que responda a las necesidades de la comunidad y promueva el desarrollo social y personal de todxs. En este marco, los EOE adquieren una importante función en la implementación de la nueva concepción de educación integral. Sus funciones se centran en brindar apoyo y orientación a lxs estudiantes, docentes y familias, para garantizar una educación que responda a las necesidades de todxs.

Es importante destacar aquello que sostiene DPCYPS acerca de la función que desarrollan los EOE:

Es función de los Equipos de Orientación Escolar, orientar y acompañar a familias, grupos de crianza y personas adultas referentes, en la garantía, promoción y restitución de derechos de las estudiantes y los estudiantes, considerando los enfoques de derecho, género e interseccionalidad, así como la perspectiva constructivista de la enseñanza. (Disposición n° 185/22, art. 7)

De esta manera, los EOE se convierten en un actor clave en la construcción de una educación más justa y equitativa, que promueva el desarrollo integral de todxs lxs estudiantes. Y dentro de este marco, creemos que las intervenciones de lxs OS, son fundamentales en la implementación de esta nueva concepción. Sus intervenciones en el Sistema Educativo de la Provincia de Buenos Aires, se redefinen desde una perspectiva de complejidad, enmarcadas normativamente por diversas leyes, como la Ley Nacional de Educación N° 26.206, la Ley Federal de Trabajo social N°27.072 (regula el ejercicio profesional del Trabajo social a nivel Nacional), Ley de Educación Provincial N° 13.688 (Art. 43), la Ley N° 10579 (Estatuto Docente), la Ley N° 10.751 (regula el ejercicio de la profesión en el ámbito de la Provincia de Bs As), entre otros documentos que le dan sustento.

La DPSCYPS argumenta que, lxs Trabajadorxs Sociales, en colaboración con lxs otrxs integrantes del EOE, elaboran estrategias pedagógicas para enriquecer la trayectoria de lxs estudiantes en el intercambio de saberes (Disposición n° 185/22). En este proceso, se identifican necesidades y fortalezas tanto de lxs estudiantes como de las comunidades educativas, articulando con otros servicios y recursos comunitarios para garantizar una atención integral. Así, no sólo se trabaja para facilitar el acceso a las condiciones necesarias para el aprendizaje, sino también para atender las subjetividades, mediante intervenciones colectivas (Carballeda, 2014) y empáticas que fortalezcan el vínculo y el bienestar de toda la comunidad educativa.

En base a estas ideas, se deja entrever que el término “orientación” en el área educativa no es el mismo que el de hace unos años, ya que éste fue cobrando diversos significados a lo largo del tiempo según el contexto. Hoy, desde los actuales lineamientos de la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, considerar la intervención del Trabajo Social como práctica

enfocada hacia “x” estudiante, sería un reduccionismo que ignora la complejidad de lo que abarca “Orientar”. Ya que, en la actualidad, la función “orientadora” amplía el campo de intervención. Ser OS ya no es la respuesta ante "situaciones difíciles" con estudiantes "difíciles", sino que implica un enfoque más amplio y complejo. Oliva (2007) sostiene que actualmente lxs profesionales del Trabajo Social interpelan y desafían la idea de qué es ser “OS”, alejándose de la connotación negativa que vinculaba su tarea profesional a un rol, el de orientar (a lxs estudiantes, a las familias, al resto de la comunidad educativa) acerca de lo que es “lo correcto” o lo que deben hacer ante cada situación. En lugar de eso, hoy se busca corregir la errónea percepción de que los EOE realizan funciones “subsidiarias” de los procesos educativos o que su trabajo se basa solo en abordar “problemáticas”.

En línea con ello, Carroza, Lopez y Monticelli (2006) plantean que “el T.S. debe ubicarse desde un particular punto de partida que le permita *visualizar desde otro lugar la intervención*” (p. 82). De este modo, “Orientar” implica visibilizar la compleja trama de relaciones, espacios, tiempos, instancias institucionales y dispositivos que se ponen en juego (Cruz y Vicentes, 2020), siempre con base en la promoción de los derechos. Esta perspectiva redefine las percepciones sobre el quehacer del Trabajo Social en el ámbito educativo, y a la vez, favorece un vínculo que no está necesariamente condicionado por la existencia de un problema, sino que genera las condiciones y mediaciones institucionales necesarias para que la enseñanza y el aprendizaje integral simplemente sucedan.

Asimismo, la Disposición 185/22 también establece que la “orientación” no sólo se enfoca en lxs estudiantes sino que abarca tres dimensiones: áulica, institucional y comunitaria (art 8), interpretando al aula como una comunidad de aprendizaje, a lo institucional como una comunidad de prácticas y a la esfera comunitaria como un espacio central de trabajo, compuesto por lo familiar, lo barrial, lo interinstitucional e intersectorial; “no entender este concepto lleva a tener una mirada parcial de lo que le sucede con el niño y su cotidianeidad” (Carroza, Lopez y Monticelli, 2006, p. 113).

Cabe destacar, que para acompañar la nueva noción de “orientar”, la planificación de estrategias se realiza de manera interdisciplinaria a través de proyectos. Al referirnos al trabajo interdisciplinario⁵³, es importante considerar su connotación compleja, como expresa Alicia Stolkiner (1987) quien sostiene que es imposible abordar los problemas y las relaciones sociales

53 Corresponde: Establecer que los Equipos de Orientación Escolar, siempre asentados en instituciones educativas, realicen sus intervenciones socioeducativas en forma interdisciplinaria, intrainstitucional, interinstitucional e intersectorial, tendiendo conjuntamente con los demás docentes del Sistema Educativo Provincial, familias y comunidad, al logro de los aprendizaje y objetivos educativos, a la defensa, promoción y restitución de derechos de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y personas adultas. (Disposición 185/22, art. 3)

desde una sola mirada. “La interdisciplina nace, para ser exactos, de la incontrolable indisciplina de los problemas (...), de la dificultad de encasillarlos. Los problemas no se presentan como objetos, sino como demandas complejas y difusas” (Stolkiner, 1987, p. 313). Esto no implica que cada participante aporte su mirada de manera aislada y desvinculada, sino que se busca avanzar hacia el intercambio y la discusión desde el saber específico acerca de la situación analizada y de las estrategias que se pretendan llevar a cabo.

Estas relaciones son fundamentales para el intercambio de estrategias y experiencias ante situaciones emergentes cotidianas. En este plano, la elaboración de proyectos interdisciplinarios, como el PII, constituye una herramienta clave para llevar a cabo intervenciones corresponsables e integrales, en consonancia con las políticas públicas vinculadas a la defensa de los derechos (Guía de orientación para la intervención en situaciones conflictivas y de vulneración de derechos en el escenario escolar, Actualización 2022/2023).

Los PII refieren a dispositivos de intervención que articulan diferentes recursos, estrategias y actividades, de los cuales se desprenden otros proyectos orientados a lograr objetivos socioeducativos específicos. Estos se definen según las características particulares de los grupos de niños, niñas y adolescentes, sus inquietudes y las de sus familias, así como los contenidos que se consideren pertinentes para su desarrollo. Se construyen a partir de la horizontalidad del diálogo y el trabajo conjunto, principalmente en las Reuniones de Equipo Escolar Básico (REEB), integrando también la participación de las familias y espacios comunitarios. Cada PII es único, ya que los objetivos y estrategias propuestos dan respuesta a una institución educativa específica, considerando sus necesidades, desafíos y contexto sociocultural, lo que permite planificar intervenciones situadas y transformadoras. Se encuentran enmarcados en la Definición de tareas docentes de los Orientadores de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, y deben ser elaborados en forma conjunta “respetando la especificidad de cada puesto de trabajo docente, las características institucionales, comunitarias y el Nivel Educativo y/o Modalidad en el que se desempeña” (Disposición 185/22, art 4).

Por otro lado, otro recurso fundamental para sostener acciones de cuidado y acompañamiento basados en la promoción y protección de derechos, como en el caso del acceso a la educación, es la articulación con otras instituciones. El trabajo intersectorial y en red implica reconocer la corresponsabilidad entre instituciones y organismos, tales como las organizaciones barriales, CAPS, Servicios locales y zonales de promoción y protección de derechos de niños, niñas y adolescentes, entre otros. Aunque cada entidad tiene enfoques y niveles de abordaje diferentes, comparten objetivos relacionados con el trabajo territorial y el apoyo a las familias. En esta misma línea, la Dirección de PCYPS establece como objetivos concretos para el puesto de trabajo docente

de los OS: “Promover el trabajo en red con otras instituciones, planes, programas y organizaciones sociales existentes en el distrito, la región y las jurisdicciones provincial y nacional...” (Disposición 185/22, art. 10, inc. g) e “Impulsar la participación institucional en mesas de trabajo comunitarias o intersectoriales de carácter territorial, que permitan construir lazos con instituciones, organizaciones comunitarias y que aporten al análisis y resolución de distintas necesidades y/o problemáticas” (Disposición 185/22, art. 10, inc. h). De este modo, se refuerza la importancia de que las instituciones educativas cuenten con redes comunitarias e institucionales sólidas, que potencien y agilicen la acción estratégica frente a situaciones de vulneración de derechos.

4.2. El abordaje de la ESI desde las intervenciones profesionales:

Como se mencionó previamente en el apartado sobre la Educación Sexual Integral (Ley N.º 26.150), la misma conforma un eslabón dentro de una cadena normativa enfocada en lxs niñxs como sujetxs de derecho. Sostenemos que para garantizar efectivamente estos derechos, es esencial la activa participación de diferentes actorxs. En el caso de la ESI, resulta necesario involucrar tanto a lxs trabajadorxs sociales como a toda la comunidad educativa, promoviendo consensos y asegurando el respeto en su implementación. Este enfoque implica una interacción entre la labor profesional específica y el trabajo colectivo, destacando cómo los problemas macrosociales impactan las realidades microsociales (Carballeda, 2014), abriendo múltiples posibilidades de intervención.

Además, trabajar bajo el marco de la ESI implica abordar diversas normativas que respaldan prácticas pedagógicas orientadas a la igualdad, equidad y justicia social. Según la Dirección Provincial Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, que define las tareas docentes del EOE, es responsabilidad de todxs sus integrantes incorporar la ESI “como parte de la política curricular de base” (Disposición 185/22, art. 8, inc. 20). En este sentido, lxs trabajadorxs sociales en su función docente, deben estar capacitadxs para planificar y ejecutar estrategias que fomenten la comunicación entre la escuela y las familias, promoviendo procesos de enseñanza-aprendizaje que incluyan contenidos de ESI y favorezcan la convivencia áulica e institucional.

Asimismo, según la Dirección General de Cultura y Educación, para abordar la ESI, todo el equipo docente (incluidxs lxs Trabajadorxs Sociales, integrantes del EOE) debe asumir un compromiso ético que implique primeramente, reflexionar sobre ellxs mismxs y sus saberes, e invitar a lxs demás a hacer lo mismo. Este proceso acompaña la comprensión de sentimientos y pensamientos, facilitando así la construcción colectiva de conocimientos (Comunicación conjunta 1/23).

La integralidad de esta política pública se complementa con las intervenciones complejas que caracterizan a la profesión, donde, desde el Trabajo Social emancipador, se destaca la importancia de la conciencia histórica en la práctica profesional. Esta se compromete con el contexto y la realidad construyendo saberes y acciones junto a lxs demás. Esta mirada otorga sentido a las prácticas sociales, favoreciendo un conocimiento más profundo y una mejor comprensión de las realidades cotidianas de lxs sujetxs sociales. Al respecto, Martínez y Agüero (2020) sostienen que uno de los indicadores más elocuentes del tipo de intervención social que se lleva a cabo es a través del grado de involucramiento del profesional, tanto en relación con el tipo de trabajadorx social que se desea ser, como con la vida cotidiana de lxs sujetxs sociales. “Cuando es alto el involucramiento (...) también lo es el nivel de conocimiento y comprensión de la situación, lo que mejora las posibilidades de la intervención social de desencadenar procesos de emancipación social” (Martínez y Agüero, 2020, p. 114). Desde esta concepción profesional, se asumen teórica, práctica y políticamente las posibilidades reales y concretas que se presentan en lo cotidiano con el objetivo de efectivizar los derechos del pueblo.

En este sentido, la ESI se convierte en una herramienta clave para fomentar este involucramiento profesional, permitiendo respuestas críticas y situadas, y otorgándole a la intervención un encuadre teórico-metodológico con sustento legal. Al respecto, sostiene Pereyra:

La ESI se transforma en una herramienta política necesaria para la intervención profesional de las, les y los trabajadores sociales porque además de promover el conocimiento, la accesibilidad y exigibilidad de derechos contribuye a la transformación social. Intervenir y/o educar desde el paradigma de la Educación Sexual Integral, implica cuestionar el sistema dicotómico de la sociedad y, a su vez, repensar los efectos de la cuestión social. (2022, p. 3)

El rol que desarrollan lxs Trabajadorxs Sociales dentro de la institución educativa y con la implementación de la ESI es indudablemente ético-político (Pereyra, 2022), tanto hacia lxs estudiantes como hacia la propia institución. Esto se debe a que los fundamentos de las prácticas del Trabajo Social, no tratan de “enseñar” verdades, sino de habilitar espacios de emancipación; traspasando el discurso de la mera denuncia para pensar colectivamente, desde el respeto por las diferentes formas de vivir las realidades. Así se delinean estrategias cotidianas para establecer mejores vínculos, garantizar los derechos de lxs estudiantes, promover la igualdad de géneros, prevenir el abuso sexual infantil y todas las formas de violencia (Disposición 185/22), entre otros aspectos.

En esta línea, la propuesta de transversalidad en la ESI permite desplegar también prácticas educativas que habiliten espacios de reflexión sobre temas que afectan el quehacer cotidiano en las aulas. Desde este enfoque dinámico, el Trabajo Social puede convertir su espacio de trabajo en un

lugar privilegiado, ya que consideramos que la profesión también tiene un rol “transversal” dentro de la institución educativa. Como se señaló anteriormente, la ESI no se “enseña” sólo dentro del aula: se construye a través de pequeñas prácticas educativas, como el lenguaje que utilizamos, la información que difundimos a través de carteles o informes, la colaboración en la organización de actos escolares o la manera en que nos dirigimos hacia las familias. Estas prácticas contribuyen a que lxs niñxs se sientan cómodxs y protagonistas de sus historias; donde puedan pensar el mundo desde su propia perspectiva. Utilizar la ESI como herramienta central para diseñar estos espacios invita, además, a revisar críticamente el currículum institucional, las estrategias de intervención profesional y su impacto en la construcción de las subjetividades de lxs niñxs y jóvenes. De esta manera, la transversalidad, entendida como un dispositivo que articula saberes y reflexiones entre estudiantes, docentes, familias e instituciones locales, habilita recursos valiosos para el ejercicio pleno de nuestros derechos (Beratz, 2021).

4.3. Prácticas educativas en el trabajo docente de lxs Orientadorxs Sociales:

Entendemos al espacio escolar como “un ámbito de construcción de derechos” (Carroza, Lopez y Monticelli, 2006, p. 157), es decir, un espacio donde el Trabajo Social tiene un rol integrador, articulando el contexto que rodea la institución educativa con estrategias de intervención orientadas a garantizar el acceso al derecho a la educación para toda la comunidad, en diálogo con otros saberes disciplinares.

En este marco, la Disposición 185/22 establece tareas específicas para el puesto de Orientación Social (OS), que incluyen la construcción de subproyectos del PII, la elaboración de informes, la participación en espacios colectivos e institucionales, y la articulación con redes interinstitucionales para abordar necesidades y problemáticas, entre otras. Para llevar adelante estas intervenciones, resulta crucial identificar tres cuestiones clave: cuál es la situación a intervenir, cuál es la red de actorxs institucionales y comunitarios para su abordaje, y cuál es la propuesta de acciones a desarrollar (Guía de Orientación para la Intervención en Situaciones Conflictivas en el Escenario Escolar, 2012).

En coincidencia con el desarrollo de estas funciones en el quehacer cotidiano, la educación popular se presenta como una alternativa que enriquece las estrategias profesionales, aportando una mirada crítica que busca construir relaciones menos asimétricas con lxs estudiantes y demás integrantes de la comunidad educativa. Incorporando sus intereses y saberes como pilares de la intervención, estas prácticas educativas se entienden como procesos colectivos y dinámicos de construcción de conocimiento (Korol, 2021). Esto se alinea con los fundamentos del Trabajo Social,

que priorizan el enfoque de derechos y la transformación de realidades educativas mediante la inclusión de múltiples perspectivas.

En la práctica cotidiana, esto requiere reorganizar tiempos, saberes específicos y recursos disponibles. Así, estas herramientas se ponen al alcance no sólo de lxs trabajadorxs sociales⁵⁴, sino también del conjunto de la comunidad educativa, permitiendo que cada quien imprima su propia impronta. En particular, lxs OS participan desde su aporte específico en los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de las comunidades educativas, tanto en espacios grupales como individuales (Disposición 185/22), lo cual implica reflexionar constantemente sobre la propia práctica pedagógica y su contexto, con el objetivo de mejorarla y fortalecerla. Como sostiene Basto-Torrado (2011), se trata de poner en juego el conocimiento disciplinar, práctico, investigativo y ético para comprender la correlación entre el discurso institucional, las acciones pedagógicas y las realidades con las que se trabaja.

Complementariamente, Duschatzky y Redondo (2000) advierten que, además del sentido netamente pedagógico de las prácticas, existe un sentido particular y situado -a menudo impulsado por lxs OS en articulación con otrxs profesionales y/o docentes- relacionado con lo “no escolar”⁵⁵. Este concepto abarca otros factores de la práctica educativa, que son tan relevantes como el crecimiento de las capacidades y saberes. Reconocer esta dimensión permite evitar el encierro en modelos ideales que desconocen la complejidad de la realidad cotidiana. Desde nuestra mirada, el enfoque de lo “no escolar” resulta fundamental en las prácticas educativas de lxs OS, ya que permite construir intervenciones que integran a todxs lxs actorxs del jardín -docentes, no docentes, estudiantes, familias- reconociendo sus valores y experiencias, muchas veces desatendidos por la institución educativa tradicional.

Un ejemplo de este tipo de prácticas es el trabajo que habilita la ESI, al visibilizar temas como la igualdad de género, la diversidad de familias y la interculturalidad. Estas iniciativas contribuyen a superar prejuicios, consolidar el respeto por las diferencias y garantizar el goce de derechos. Esto implica también, abordar la ESI como puerta de entrada para detectar situaciones de posible vulneración de derechos, facilitando la articulación con redes de protección y reparación. Además, permite acercarse cotidianamente a la diversidad de costumbres y lenguajes presentes en la comunidad, construyendo así prácticas educativas horizontales que revelan la interrelación entre lo escolar y lo no escolar.

54 Según Korol (2021) es preciso considerar también como tremendamente pedagógicas las prácticas que se llevan a cabo a través de intervenciones de trabajadorxs sociales en otros espacios que no son sólo instituciones educativas como en los barrios, territorios comunitarios, encuentros, asambleas, emprendimientos que son acompañados por este gestar.

55 Para Para Duschatzky y Redondo (2000), lo “no escolar” irrumpe en la escuela a través de las trayectorias de vida de lxs sujetxs, visibilizando aspectos que la institución muchas veces excluye, como desigualdades sociales, saberes informales y experiencias cotidianas que afectan el proceso educativo.

La consideración de lo "no escolar" invita a superar la visión restringida de la función del OS dentro del EOE ya que el Trabajo Social no se limita a resolver situaciones puntuales, sino a que acompaña procesos reflexivos en distintos espacios, incluido el áulico, aprovechando tanto situaciones espontáneas que surgen en el encuentro con lxs estudiantes y familias como oportunidades para desarrollar prácticas educativas significativas.

Por ello, es fundamental que el intercambio de experiencias, saberes y recursos construyan a nuevas maneras de entender la realidad, transformando también los modos de intervención de lxs trabajadorxs sociales, ya que acompañando tanto a quienes enseñan como a quienes aprenden, se promueve la creación de espacios de cuidado, circulación de saberes y voces diversas. Desde esta perspectiva, lxs trabajadorxs sociales están llamados a contribuir a una educación emancipadora y transformadora, que haga del jardín un verdadero espacio de posibilidad.

TERCERA PARTE

Capítulo 5

INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE NIVEL INICIAL EN MAR DEL PLATA

5.1. Instituciones relevadas:

El presente apartado reúne una caracterización de tres jardines municipales de la ciudad de Mar del Plata, seleccionados para el análisis: el Jardín Municipal N° 6 “Carlos Camet”, el Jardín Municipal N° 8 “Máximo Jour” y el Jardín Municipal N° 21 “Ricardo Güiraldes”. Cada una de estas instituciones se encuentra inserta en contextos barriales diversos, con realidades sociocomunitarias que imprimen particularidades a su dinámica cotidiana y a sus propuestas pedagógicas.

La descripción de cada jardín contempla aspectos generales, tales como su ubicación, organización de las salas y características de los EOE que los acompañan. Asimismo, se incluyen las misiones y visiones institucionales que orientan el trabajo educativo de cada espacio, permitiendo reconocer las prioridades, enfoques y objetivos que guían sus prácticas.

La presente información es un resumen de los datos recabados a partir de las observaciones y entrevistas realizadas a lxs OS, así como de la información brindada por lxs directivos de cada institución, la Secretaría de Educación Municipal de Mar del Plata y documentos institucionales (PEI y PII). Este recorrido busca no solo ofrecer un panorama de los objetivos pedagógicos de cada jardín, sino también visibilizar los principales vínculos comunitarios que fortalecen la inclusión y el desarrollo integral de lxs niñxs en sus primeros años de escolaridad.

5.1.1. Jardín Municipal N° 6 “Carlos Camet”

Descripción General:

La institución se encuentra ubicada en el Barrio Estación Camet, en las calles Viedma y Ushuaia de la ciudad de Mar del Plata. El jardín cuenta por la mañana, con una sala multiedad (para niñxs de tres y cuatro años de edad) y un aula destinada a niñxs de cinco años. Por la tarde, se organiza en una sala para niñxs de tres años, otra para cuatro y una más para cinco años. Lxs niñxs provienen mayormente de barrios de la zona, como 2 de abril, Estación Camet, El Sosiego, La Laura, La Trinidad, El Casal, Los zarzales, Cobo, La Armonía, entre otros. Cabe destacar que el jardín cuenta con un comedor escolar y forma parte de una sólida red barrial.

El EOE perteneciente a esta institución, está conformado por unx OE y unx OS. Estxs profesionales trabajan en colaboración con el Jardín N°17, en modalidad de extensión. En cuanto a los Proyectos integrados de intervención (PII) que organizan las intervenciones socioeducativas del equipo, éstos tratan temáticas como:

- Cumpleaños Mar del plata (lineamiento de la Secretaría de Educación) a través del conocimiento del territorio, que incluyeron salidas educativas al puerto.
- La ESI, con foco en el cuidado del cuerpo como punto de partida para trabajar cuidados, vínculos, derechos, diversidad de familias, entre otros aspectos.

- Puesta en marcha anual y seguimiento del comedor.
- Seguimiento de los Proyectos Pedagógicos Individuales (PPI) que proponen la inclusión mediante estímulos de los aprendizajes.
- Priorización de matrículas relacionadas con niños con ausentismo.

Misión y Visión Institucional:

La institución expresa como misión brindar una educación integral y de calidad a niños de 3 a 5 años, fomentando su desarrollo físico, emocional, social y cognitivo. Según sus directivos, el espacio educativo busca generar oportunidades para la creatividad, la autoestima y la inteligencia, con un enfoque inclusivo y respetuoso de la diversidad. Se trabaja en estrecha colaboración y participación con las familias y la comunidad para fomentar el pleno desarrollo integral de los niños.



5.1.2. Jardín Municipal N° 8 “Máximo Jour”

Descripción general:

El Jardín se encuentra en el barrio Fortunato de la Plaza, ubicado en la calle Udine 1435, de la ciudad de Mar del Plata. La Institución cuenta con dos secciones multiedad en el turno mañana (una con niños de 3 y 4 años y otra con niños de 4 y 5 años) y tres secciones en el turno tarde para niños de 3, 4, y 5 años cada una. Los niños provienen mayormente de barrios como Villa Evita, Santa Rita, Pueyrredón, el Martillo, Cerrito Sur, entre otros.

56 Jardín Municipal N° 6 “Carlos Camet”. La imagen fue obtenida a través del sitio oficial del Municipio de General Pueyrredón (2024). (<https://www.mardelplata.gob.ar/Contenido/jardin-6>)

La institución no cuenta con servicio de comedor, pero mantiene un vínculo comunitario con los polideportivos municipales barriales, a través del cual lxs niñxs tienen la oportunidad de asistir a clases de natación, con un total de 6 clases semanales durante el año escolar.

El EOE de esta institución, está conformado por OE y OS. Lxs mismxs trabajan en modalidad de extensión con el Jardín N° 10. En cuanto a los PII del equipo, algunos de los ejes son:

- Atención en las diferencias, familias diversas, culturas diversas.
- Acompañamiento a las familias en la crianza mediante talleres relacionados con la alimentación saludable y autocuidado.
- Garantizar el derecho a la educación de todxs en las mejores condiciones posibles, lo cual implica tareas de articulación con otros jardines y escuelas por temas como matriculaciones y pases, así como con otros efectores, como centros de atención de la salud.
- Seguimiento de los proyectos de inclusión.

Misión y visión institucional:

La institución se fundamenta en el juego como actividad esencial de la infancia y como un derecho. Además del lenguaje verbal, se valoran otros lenguajes como el corporal, plástico, literario, musical y teatral, los cuales enriquecen el acto comunicativo. Buscando así, generar oportunidades para el desarrollo de la creatividad, la formación de seres libres, sensibles, comunicativxs y pensantes, que puedan expresarse, opinar críticamente, escuchar a lxs otrxs, respetar opiniones y animarlx a ser autónomxs. La institución se proyecta hacia la comunidad, promoviendo su participación y compromiso; considerando que la comunicación, la afectividad y la solidaridad son principios fundamentales.



57 Jardín Municipal N° 8 "Máximo Jour". La imagen fue obtenida a través del sitio oficial del Municipio de General Pueyrredón (2024). (<https://www.mardelplata.gob.ar/Contenido/jardin-8>)

5.1.3. Jardín Municipal N° 21 “Ricardo Güiraldes”

Descripción general:

La institución se encuentra ubicada en el barrio El Colmenar, próxima a la localidad de Batán. Por la mañana, se cuenta con una sala para niñxs de cinco años y una sala de multiedad (que agrupa a niñxs de tres, cuatro y cinco años). Por la tarde, asisten dos salas integradas de niñxs de tres y cuatro años. Lxs niñxs provienen principalmente de las zonas de Batán, El Colmenar, Estación Chapadmalal y la circundante al Parque Industrial. Cabe destacar que cuentan con un Comedor Escolar y un colaborativo trabajo con su red barrial.

El EOE de esta institución es itinerante, teniendo su sede en la Secretaría de Educación Municipal. El equipo está conformado por OE, OS y unx fonoudiólogx. Desde allí, una vez por semana se reúnen para planificar intervenciones, mientras que los demás días de la semana, visitan a diario cada uno de los 13 jardines a cargo del Equipo Itinerante. Aunque su labor no es cotidiana en este jardín, se procura fortalecer la constante comunicación con el equipo de gestión y lxs docentes, además de hacer un seguimiento de las intervenciones realizadas.

En cuanto a los proyectos de intervención del EOE, si bien el equipo es itinerante y no cuentan con un PII, desarrollan subproyectos a partir de las necesidades puntuales que detectan, así como de las que les transmite el cuerpo docente en las REEBs. Algunos de estos proyectos son:

- Talleres basados en la promoción y protección de derechos, donde a partir de la proyección de cortos animados se fomenta la expresión de sentimientos y pensamientos.
- Ciclos de lecturas enfocados en la ESI, que abordan la importancia de “decir no” y establecer límites, a partir del cuidado del cuerpo y de la intimidad.
- Familias diversas, culturas diversas. Se realizan diferentes planificaciones que abordan las características poblacionales de la comunidad, fomentando la interculturalidad y el intercambio de experiencias.

Misión y Visión Institucional:

La línea educativa del jardín se basa principalmente en dos grandes ejes: uno de ellos es la Identidad, un área que el jardín ha priorizado para fomentar la interculturalidad dentro de la comunidad del barrio. El otro eje es el Paseo Recreativo-Cultural, a través del cual buscan ampliar los horizontes de conocimiento de lxs niñxs mediante visitas a museos, teatros, cines e incluso playas, para luego expresar ese conocimiento a través del arte o la literatura. Se trabaja activamente

para lograr una mayor apertura a la comunidad, encontrando distintas motivaciones que favorezcan una mayor inserción social, tanto de lxs niñxs como de sus familias.



5.2. Análisis de las intervenciones del Trabajo Social en torno a prácticas educativas de Educación Sexual Integral:

En este apartado se analizan las intervenciones del Trabajo Social en los jardines n.º 6, n.º 8 y n.º 21 de la ciudad de Mar del Plata. Para ello, se realizaron entrevistas⁵⁹ a lxs trabajadorxs sociales integrantes de los EOE de cada institución, observaciones directas en los contextos escolares y un análisis de fuentes secundarias proporcionadas por lxs participantes y sus instituciones.

El objetivo principal es comprender cómo lxs trabajadorxs sociales construyen y sostienen prácticas educativas vinculadas a la ESI en el nivel inicial. Las entrevistas, realizadas bajo condiciones óptimas y previamente acordadas, permitieron explorar las intervenciones profesionales y las perspectivas sobre la temática. En este sentido, se indagó específicamente en las prácticas educativas desarrolladas por el EOE en relación con la ESI, considerando que toda intervención profesional implica una dimensión política, que a su vez exige asumir una posición dentro del marco institucional y de las políticas públicas vigentes. Este análisis busca reflexionar sobre las acciones profesionales y el posicionamiento de lxs trabajadorxs sociales en el campo educativo, observando cómo estas prácticas se articulan con las dimensiones áulica, institucional y comunitaria, algo clave en la formulación de estrategias, planificaciones y abordajes en el marco de las políticas públicas educativas. Observando así, las formas en que las prácticas educativas y la vida cotidiana de lxs actorxs generan vínculos entre el "adentro" y el "afuera" de la institución escolar, considerando el impacto de estas dinámicas en las instituciones, las familias y los territorios.

58 Jardín Municipal N° 21 "Ricardo Güiraldes". La imagen fue obtenida a través del sitio oficial del Municipio de General Pueyrredón (2024). (<https://www.mardelplata.gob.ar/Contenido/jardin-21>)

59 Las entrevistas y observaciones se realizaron entre los meses de Septiembre, Octubre y Noviembre del 2024.

A partir de este análisis, se establecieron las siguientes categorías que guían el desarrollo del apartado y permiten organizar los datos obtenidos de las entrevistas en profundidad. Estas categorías, que incluyen manifestaciones textuales relevantes de lxs entrevistadxs, derivan de los objetivos de la investigación:

- Conceptualización de la labor socioeducativa de lxs trabajadorxs sociales.
- Prácticas educativas desarrolladas por el EOE en relación a la ESI.
- Presencia de prácticas educativas en torno a la ESI en el Proyecto Integrado de Intervención del EOE.
- Intervenciones interdisciplinarias e intersectoriales.
- Resistencias a la ESI en el nivel inicial.
- Aportes de la ESI.
- Aportes del Trabajo Social.

5.2.1. Conceptualización acerca de la labor socioeducativa de lxs trabajadorxs sociales⁶⁰:

La normativa considera a lxs trabajadorxs sociales como “docentes” en su labor socioeducativa. Sin embargo, cada profesional del Trabajo Social otorga un valor, significado o relevancia distinta a la tarea de “educar” a través de la intervención social en su práctica cotidiana. Esta visión está influenciada por sus experiencias como OS dentro del jardín, así como por las diversas maneras de interpretar y de llevar a cabo procesos socioeducativos (ya sea desde enfoques tradicionales, interculturales, populares, críticos, entre otros).

En principio, todxs lxs entrevistadxs coinciden en posicionarse dentro de un paradigma de pedagogía social crítica, entendiendo que las prácticas educativas deben partir del trabajo vincular, es decir, de la construcción de relaciones significativas entre las personas involucradas basadas en un pensamiento crítico de la realidad:

“Vas a trabajar el vínculo, creo que es un campo que te permite trabajar, no solo en la emergencia y la urgencia en ciertas situaciones, sino mucho en la anticipación y en la prevención, y para eso necesitás trabajar el vínculo. La modalidad trabaja mucho para que los equipos dentro de las instituciones educativas trabajemos en la anticipación de los conflictos, de los que se puedan”. (Emilia)

60 Lxs tres trabajadorxs sociales fueron identificadxs en el texto mediante nombres ficticios, con el propósito de resguardar sus identidades, conforme a lo acordado al momento de aceptar participar en la investigación. Asimismo, se incluirán fragmentos de las entrevistas, los cuales se presentarán como comunicaciones personales, entrecomilladas y en cursiva para facilitar su identificación.

“La tarea del social es muy de trabajar sobre la comunicación, que es parte de nuestro trabajo. Nuestra herramienta de trabajo es la comunicación. Nuestra fuerza de trabajo. Después tenemos técnicas, estrategias de cómo lo hacemos, pero nuestra base es la comunicación en el vínculo”. (Isabel)

Lxs entrevistadxs coinciden también en que la labor socioeducativa es inherente a la intervención social considerando que cada acción realizada dentro del contexto escolar debe tener una dimensión educativa, independientemente de su naturaleza:

“Intervenir en educación para mí es como intentar que toda situación sea de aprendizaje”. (Emilia)

“Todo lo que hacemos va a tener que estar relacionado con el acto educativo (...) Desde que atendés a un padre, desde que estás participando, no sé, yo ahora participé del saludo a la bandera, de los actos escolares, de la planificación, del proyecto institucional. Todo te invita a que vos te encuadres en un rol docente”. (Paula)

En este sentido, todxs lxs entrevistadxs sostienen que la labor socioeducativa se extiende a cada aspecto de la vida escolar. Las observaciones realizadas confirmaron esta afirmación: se registraron momentos como los saludos a la entrada y salida del jardín, así como la merienda con una sala, donde Paula -como se menciona recientemente- participa activamente. Lxs niñxs y familias se acercan a ella de manera natural y espontánea, ya sea para resolver dudas o compartir un momento cotidiano, reconociendo en su figura a alguien que lxs mira de igual a igual. Así, desde el acompañamiento en actos cotidianos como compartir una merienda, hasta la intervención en situaciones más complejas como la planificación o la atención a las familias, lxs trabajadorxs sociales son percibidxs como agentes educativxs integrales, promoviendo relaciones menos asimétricas y reconociendo los saberes tanto de lxs estudiantes como de la comunidad como pilares de la intervención. Esto subraya la importancia de considerar que cada interacción constituye una oportunidad para influir positivamente, aprovechando situaciones espontáneas para construir prácticas educativas significativas.

Por otro lado, unx de lxs trabajadorxs sociales destacó que las intervenciones socioeducativas se activan a partir de la identificación de problemas sociales. Esta perspectiva resalta en cómo las dificultades sociales, como la violencia familiar o la falta de acceso a recursos básicos, afectan directamente el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por ende, la práctica docente del Trabajo Social:

“El problema va en aumento... está en cada momento. Por ejemplo, tal niño no logra los objetivos de aprendizaje, o no viene, o viene sin comer, o golpeadx. Entonces teniendo en

cuenta esto, es necesario que el proyecto institucional aborde si o si tanto lo pedagógica como lo social”. (Emilia)

En este caso, se destaca la noción de que los problemas sociales deben ser abordados simultáneamente con los problemas pedagógicos, reflejando la necesidad de una visión integral de la educación por parte de lxs trabajadorxs sociales. Aún así, como señalan Corrosa, Lopez y Monticelli, (2006), “cuando se entiende lo social como problemático, el trabajador social encara una tarea de remoción de los obstáculos” (p. 115), sin dejar de lado la promoción o la planificación de otras prácticas.

A su vez, otrxs profesionales consideran que la problemática social es inherente a la condición humana, lo que sugiere que los conflictos llegan al jardín como algo inevitable, pero lo importante es saber cómo enfrentarlos:

“Los conflictos en la escuela van a aparecer permanentemente. En ese sentido, no es evitar el conflicto. El tema es cómo evitamos que esos conflictos se agraven, se conviertan en una situación que no tenga resolución o que terminen en una denuncia”. (Paula)

Esta perspectiva busca enseñar a lxs integrantes de la comunidad educativa a manejar los conflictos de manera constructiva, promoviendo un desarrollo tanto personal como colectivo. De este modo, cada concepción sobre lo social conlleva diferentes modos de abordar la tarea docente desde el Trabajo Social. No obstante, como se mencionó previamente en torno a las intervenciones de lo “no escolar”, una visión integral sobre el rol socioeducativo abre un abanico de posibilidades de trabajo para todo el EOE, entretejiendo cotidianamente lo social con lo pedagógico.

En torno a este tipo de prácticas educativas llevadas a cabo por lxs OS, lxs entrevistadxs coinciden con el objetivo de lograr la autonomía tanto en relación a lxs docentes como a las familias, en la resolución de los problemas que enfrenten, contribuyendo a una educación emancipadora.

“Intento elaborar mi rol de OS brindándoles todas las estrategias posibles a la institución también, para que ellas (lxs docentes) no dependan sólo de mí como si fuera un mago. Que puedan ser autónomas. Y que esto lo puedan transmitir también en las familias y niños”. (Emilia)

“Es fundamental trabajar en ellos la autonomía, en los chicos y en la familia. Que cuando se les presenten cualquier tipo de circunstancias a las familias, ayudarlos a generar herramientas para resolverlas, no darte la receta de lo que tenés que hacer sino que aprendas el proceso”. (Isabel)

Este enfoque fomenta la autonomía de lxs estudiantes y las familias, como también de lxs docentes. Lo que entendemos que, a largo plazo, contribuye a darle sostenibilidad a las soluciones

implementadas. La meta es que todxs lxs involucradxs en el proceso educativo puedan enfrentar los desafíos por su cuenta, utilizando las herramientas adquiridas individual o colectivamente, a lo largo de la intervención.

Finalmente, el rol de lxs trabajadorxs sociales dentro del jardín no está exento de tensiones, especialmente en lo que respecta a las demandas institucionales o las expectativas de lxs docentes. En este caso, lxs entrevistadxs reconocen que en algún momento del ejercicio profesional, fueron tensionadxs por estas demandas. Por ejemplo, ante la solicitud de realizar entrevistas institucionales o domiciliarias a las familias por cuestiones como ausentismo escolar.

“La normativa nos pide que a las 48 hs que el niño se ausenta hagamos una visita a domicilio y llenemos una planilla con estrategias a implementar. Pero con el cupo de alumnos que hay y con las demandas de intervención más urgentes que existen, no podemos ponernos a hacer una visita a las 48 hs. También pasa que quieren que traigamos si o si al pibe de la casa, yo te lo traigo pero ¿quién lo va a recibir? A veces lo traes y las docentes no lo quieren recibir. Entonces ahí hay que trabajar un montón con la institución, entendernos”. (Emilia)

Sostenemos que al atender una demanda institucional, es fundamental que la misma esté encuadrada desde ciertos parámetros comunes que ineludiblemente se vinculan con la inclusión de lxs niñxs en el sistema escolar. Muchas veces ello demanda la construcción conjunta de estrategias de intervención, evaluaciones y hasta una revisión de las propias prácticas que partan del reconocimiento de los derechos de lxs estudiantes y sus familias. En este sentido, lxs trabajadorxs sociales destacan la necesidad de marcar la impronta profesional y cuestionar cuál es el verdadero fundamento de una demanda, tal como lo expresa Isabel:

“He tenido discusiones de equipos de orientación escolar míos de ‘por qué querés que vaya a la casa?’ Si yo no considero necesario, no voy a invadir la privacidad de la familia porque a vos te da la sensación de... fundamentámelos. Pero ‘porque sí’ no”. (Isabel)

Este posicionamiento se reafirma con la reflexión de Paula, quien señala:

“Más allá de que estamos en el nivel, tenemos incumbencias propias. En esas incumbencias, uno como trabajador social, si, hacemos entrevistas domiciliarias. ¿Cuándo? Cuando nosotros consideramos que hay que hacerlas”. (Paula)

La resignificación del rol aparece en la búsqueda de un perfil propio para el EOE y de la consolidación del mismo de manera activa dentro de la institución. Si bien existen tensiones y disputas de poder, la estrategia de lxs OS debe centrarse en equilibrar su impronta profesional con el trabajo colaborativo que realizan junto a otrxs docentes y profesionales del equipo. La manera en que lxs trabajadorxs sociales respondan a estas situaciones está estrechamente vinculada con la

postura que asuman respecto de las prácticas y los cambios que deseen promover a través de su intervención en el ámbito educativo. Por ello, sostenemos que no existe posibilidad de neutralidad en la práctica: en el proceso de cuestionar o confirmar categorías como el “ausentismo” o la definición de “chicx problema”, se configura la intervención del trabajo social en el ámbito escolar.

5.2.2. Prácticas educativas que el EOE desarrolla en relación a la ESI:

En esta categoría, se aborda la manera en que se busca tratar la ESI profesional e interdisciplinariamente; cómo se relaciona la labor socioeducativa de lxs trabajadorxs sociales con la promoción de la ESI, cuáles son las demandas que comúnmente se les plantea al EOE en relación a este enfoque, y qué estrategias se implementan para responder a dichas demandas. En este sentido, lxs entrevistadxs destacan la importancia del trabajo en equipo, que se presenta como un elemento clave para el diseño e implementación de prácticas vinculadas con la ESI, siendo fundamental contar con roles definidos y una buena comunicación.

“Yo con mi compañera, trabajamos desde hace muchos años, trabajamos muy bien, no nos pisamos los roles. La comunicación es fluida y constante”. (Isabel)

También destacan la importancia de tener una buena comunicación con el resto de lxs docentes:

“Ahí es fundamental el directivo. Si está muy comprometido, entonces sí, funcionan bien. Y para esto, es fundamental que cada uno tenga la información que tiene que tener. Porque ahí es donde nos desdibujamos”. (Isabel)

“Existe un trabajo en equipo real, desde el clima laboral, el compromiso, el respeto a cada espacio; que si bien está estipulado por una resolución, en la práctica cotidiana, por lo general, hay un trabajo coordinado. Y claramente, debo tener en cuenta la mirada de las compañeras, ellas son mis ojos cuando no estoy”. (Emilia)

Así, entendemos que la delimitación clara de funciones no solo previene conflictos, sino que también favorece la eficacia en la implementación de estrategias grupales de intervención.

Acerca de aquellas prácticas educativas en torno a la ESI, todxs concuerdan que si bien existen prácticas educativas con lxs niñxs, lxs maestrxs son lxs que abordan en su mayoría las propuestas netamente pedagógicas, mientras que ellxs se encuentran de alguna manera, transversalizando la ESI al sacarla del aula y llevarla hacia todos los espacios y momentos del jardín, permitiendo así, ampliar la mirada de la institución sobre qué es educar (Corrosa, Lopez y Montecelli, 2006).

“Y acá se vive hablando de las emociones. Vos te sentás con los chicos, salieron a jugar al patio y viene uno llorando, y les hablás de ‘qué te pasó’ o los chicos que a veces se enojan y

no saben manejar su ira, y explotan, 'y bueno, está bien, te podés enojar, es válido que te enojés, pero ¿tenemos que romper las cosas del jardín? ¿Tenemos que pegarle a la seño?' y empezás a reflexionar con ellos, y es constante". (Isabel)

Dentro de este contexto, en el marco de una de las observaciones, en donde se presenció la hora de la merienda, Isabel compartió ese momento con lxs niñxs y lx docente de una sala. Isabel se sentó con ellxs, y a partir del clima relajado que ameritaba “la merienda” se van entablando situaciones y diálogos entre lxs niñxs, permitiendo que lx OS aporte reflexiones al grupo, promoviendo el respeto y el diálogo entre pares. A la vez, se utilizan estos espacios para comenzar a trabajar sobre cuestiones particulares de algunx estudiante.

“Estamos dentro de las salas, observamos mucho y la maestra me dice que le preocupa tal. Entonces, hay mucha detección y mucho de acompañar a las familias, a ver si registran esta situación que estamos observando de sus hijos, cuál es la red que tienen, dónde se atienden en salud (...) Muchas veces las familias se enganchan enseguida en acompañar a sus hijos, muchas veces no, se resisten, y hay que trabajar eso”. (Emilia)

De esta manera, el EOE asume un papel activo al diseñar estrategias educativas situadas. Por ejemplo, las propuestas sobre cómo abordar emociones o conflictos dentro de la institución muestran cómo la ESI se articula con otros objetivos pedagógicos, que también pueden ser sociales y/o comunitarios.

Además, las prácticas del EOE no solo incluyen intervenciones inmediatas ante situaciones emergentes, sino también reuniones planificadas con lxs docentes.

“Ellas (lxs docentes) son las que la mayoría de las veces detectan la problemática, lo ponen en un informe, su lectura, qué es lo que ve en el niño, cómo se relaciona. Y ahí empieza el contacto con el EOE, su intervención, a citar a la familia, o a empezar a trabajar en lo que sea que haya que activar estrategias. Siempre que podemos hacemos las reuniones con el directivo y maestras (intentamos que sean mensuales o cada 15 días), y aparte de eso hacemos reuniones con mi equipo semanales”. (Emilia)

En este caso, el vínculo con las familias es un pilar fundamental para el desarrollo de prácticas educativas en torno a la ESI. Lxs entrevistadxs destacan cómo estas intervenciones buscan fomentar el diálogo entre las familias y la institución constantemente, tanto en aspectos de promoción como en situaciones de vulneración de derechos. Este trabajo con las familias facilita que el EOE pueda tener un conocimiento más abarcativo acerca de la realidad en la que se encuentran viviendo lxs niñxs, y despliegue intervenciones de acuerdo a las necesidades que estxs presenten.

“Por lo general se hacen reuniones como disparadores, a veces las convoca sólo el EOE, o en otros casos, aproveché algunas reuniones de las docentes con los padres, en alguna convocatoria que ellos trabajaron en la ESI. Entonces, la trabajamos en conjunto, está bueno, está la docente, pero si no, generalmente, con las familias nosotras, porque ellas están dando clase”. (Isabel)

“Como equipo proponemos encuentros con las familias, ya sea reuniones, talleres, con alguna propuesta lúdica... Por ejemplo, la otra vez surgió el tema de los cuidados, la crianza, a raíz de situaciones de violencia familiar. La idea es generar espacios de participación y acompañar lo que va surgiendo”. (Emilia)

La realización de talleres y reuniones sobre los ejes de la ESI no solo son para conocer de qué se trata la misma, sino que también desmitifica temores y dudas. Este acercamiento facilita que las familias asuman un rol activo en la educación de lxs niñxs, lo que refuerza el impacto de las prácticas del EOE. También, lxs entrevistadxs concuerdan en expresar como ventaja, trabajar con las familias en nivel inicial a diferencia de otros niveles, ya que al ser niñxs pequeñxs, es más frecuente el trato con lxs adultxs responsables.

“El tema que tenés en el nivel inicial, que tenés un poquito allanado, es que la familia está más presente. Los papás están, o sea, un tío, un referente ahí, siempre te vas a encontrar”. (Paula)

Por último, a pesar de los avances en torno a la ESI, el EOE enfrenta desafíos derivados de la sobrecarga laboral, las particularidades de las situaciones problemáticas familiares y la urgencia de estas demandas, condicionando así, el abordaje de las prácticas educativas.

“Las particularidades que están trayendo los chicos son cada vez más severas. Entonces, se nos desdibuja mucho el rol. Trabajamos mucho esto de la inclusión, no es un jardín que mira para otro lado. Pero hay tanta demanda en la urgencia que a veces es muy difícil ordenar cuestiones de talleres preventivos, charlas sobre la ESI y cosas así, porque estás muy en la vorágine”. (Emilia)

“Por las cuestiones que se daban en los distintos grupos, me parecía que era importante trabajar enfocándonos en la afectividad.(...) De ahí pudieron salir otros temas, de las familias, mamás que pudieran verbalizar que habían sido víctimas de abuso”. (Paula)

Estos escenarios evidencian la necesidad de reforzar los recursos del EOE y de establecer estrategias que permitan equilibrar la atención entre las demandas inmediatas y la planificación de prácticas más estructuradas; que es ciertamente lo que se expresa respecto de “las puertas de entrada de la ESI”. Por ejemplo, el testimonio de Emilia muestra cómo la sobrecarga por demandas urgentes muchas veces dificulta la organización de espacios específicos para abordar la ESI, como

talleres o charlas. Sin embargo, esas mismas urgencias -conflictos, situaciones familiares graves, contextos de vulnerabilidad- constituyen puertas de entrada valiosas, ya que interpelan directamente al EOE a intervenir con una mirada de cuidado, derechos y perspectiva de género, aunque no esté previsto formalmente.

A su vez, lo que plantea Paula evidencia cómo la afectividad se convierte en una puerta de entrada espontánea: al proponer un abordaje desde los vínculos, emergen relatos y situaciones significativas como el abuso, que requieren ser trabajadas desde la ESI, con contención, escucha y acompañamiento. Estas experiencias muestran que la flexibilidad, la escucha activa y la intervención situada son claves para reconocer y aprovechar estas puertas de entrada, permitiendo que la ESI esté presente incluso en contextos de alta demanda, como los que enfrentan cotidianamente los EOE.

5.2.3. Presencia de prácticas educativas en torno a la ESI en el Proyecto Integrado de Intervención (PII) del EOE:

Los EOE, integrados por profesionales de diversas disciplinas, incluyendo trabajadorxs sociales, están comprometidxs con la planificación y el abordaje socioeducativo. Su objetivo es construir conjuntamente alternativas comunes para afrontar los desafíos cotidianos de las instituciones escolares. Esto implica un compromiso que interpela la realidad y permite pensar, de manera situada, cómo restablecer la relación pedagógica en esos espacios. Para ello, es necesario identificar estrategias que no esperen a una demanda específica, sino que se anticipen mediante una planificación intencionada. Esta debe integrar tanto lo anticipatorio como lo emergente de la cotidianeidad, guiada por un enfoque integral socioeducativo.

En este sentido, el PII se presenta como una herramienta de planificación interdisciplinaria que permite diagramar objetivos e intervenciones dentro del espacio educativo. Allí, el abordaje de la ESI puede estar presente de manera explícita o bien desprenderse de otros proyectos vinculados a esta temática.

Lxs entrevistadxs destacan que, mayormente, las planificaciones derivan de un trabajo de comunicación sostenido a través de las REEBs (Reuniones de Equipo Escolar Básica). En estos espacios, se construyen grupalmente estrategias de intervención que abordan situaciones educativas específicas, promoviendo la planificación conjunta de propuestas didácticas que contemplen trayectorias de mayor vulnerabilidad. Asimismo, se acuerdan intervenciones de acompañamiento, manteniendo un diálogo constante con el equipo docente sobre avances y dificultades. Estas reuniones también son valiosas para conocer las características de las grupalidades, realizar un análisis de situación y compartir proyectos de trabajo.

“En marzo, abril, por ahí tenemos ya un análisis de situación compartido con las docentes, ya hay una idea de las grupalidades, cómo son, cómo se presentan las familias, por dónde estaría pasando por ahí la mayor dificultad o cuáles son las problemáticas. Y las vamos consensuando en las REEBs. Después hacemos una evaluación de lo que pudimos hacer, de lo que teníamos proyectado, y realmente pudimos hacerlo y lo que no pudimos, porque se te va complejizando el año”. (Paula)

“Lo que nosotras sostenemos a rajatabla en nuestra planificación son las tres reuniones (reeb) anuales con las docentes (...) yo necesito que primero la docente tenga un tiempo para conocer a su grupo y después que ella me describa al grupo. Y que ella me diga puntualmente cuáles son los chicos que más le preocupan, más allá de que si hay algo en la dinámica grupal que también sea necesario abordar. Para ir después en la intervención puntual”. (Isabel)

En estas reuniones se definen estrategias que permiten dar respuestas ajustadas a las demandas educativas y sociales. Esto nuevamente demuestra que el diagnóstico realizado por los EOE, en un trabajo articulado con los demás actorxs institucionales, permite formular objetivos que conecten aspectos del escenario escolar con el contexto cotidiano de las familias y sus territorios, buscando una planificación integral y situada.

Respecto a la ESI, lxs tres trabajadorxs sociales tienen diferentes modos de abordarla en el PII. Se encuentra quien opta por dejarlo sentado de manera explícita:

“Tenemos diversos proyectos, en torno la ESI se centraliza un poco en el cuidado del cuerpo como disparador”. (Paula)

Sin embargo, hallamos quien sostiene que la ESI al ser transversal no requiere de una mención explícita en el PII:

“Nosotras no hacemos un proyecto puntual de ESI porque es contradictorio, es transversal hace años. En el jardín hace mucho tiempo que se trabaja lo amoroso, lo cotidiano, los roles de cada uno, las formas de jugar, no dividir las cuestiones absolutamente nada por género, el respeto del otro, el cuidado del cuerpo, respetar lo que el otro me diga. Esto es cotidiano, entra en cualquier proyecto de intervención”. (Isabel)

Y por último, nos encontramos con otro modo de plasmar las intervenciones, que es en el EOE itinerante, que al tener otras características de abordaje, expresa que no posee un PII específico para cada institución con las que trabajan (recordemos que lo hacen con doce jardines más), pero sí realizan REEBs y tienen subproyectos a partir de las intervenciones que van planificando.

“Nosotras llevamos, por ejemplo, una carpeta de intervenciones que vamos poniendo, digamos, les pedimos a las docentes que nos completen una planilla, para las situaciones puntuales. Y nosotras las registramos y vamos haciendo como nuestro propio legajito de intervenciones y seguimiento individual de los chicos. También hacemos actas de las REEB. Salen proyectos como talleres, proyecciones de cortos, con eso tratamos temas como los derechos, o a expresar lo que nos pasa”. (Emilia)

A su vez, se desarrollan intervenciones interdisciplinarias a través de la elaboración de subproyectos derivados del PII, que buscan operacionalizar las prácticas socioeducativas en función de los objetivos establecidos. Estos subproyectos abordan temáticas puntuales, como la ESI, sin perder de vista una mirada crítica hacia los posicionamientos instituidos y apostando a la deconstrucción de prácticas. Lxs entrevistadxs mencionan actividades como las reuniones previas a la inscripción escolar, las cuales no sólo tienen un fin administrativo, sino que se intenta a través de ellas, que las familias conozcan las personas que compartirán los espacios y cuidados de lxs niñxs durante el siguiente año.

“Hacemos una reunión con las familias previo al ingreso. Sobre todo para que las familias que son ingresantes conozcan quiénes somos, qué hacemos, los espacios”. (Paula)

Además, se realizan actividades compartidas con las familias, que aunque no estén formalizadas en el proyecto, tienen objetivos concretos, es decir, parten del PII como sub-proyectos ya que se realizan con un fin determinado.

“Este año por ejemplo, nos pusimos a pintar con las familias, y ahí es donde aprovechás y tirás ‘cosas’ para conversar con ellos, y ellos distraídos empiezan a reflexionar y a contar distintas experiencias, y empezamos a problematizar, a ver qué podríamos hacer distinto y qué no. Y esas son las situaciones en donde enganchamos a muchos ‘papás’, porque si vos los invitás a un taller, que vamos a trabajar tal cosa de la ESI, te mandan casi siempre a las mamás, las abuelas o las tías. Y es muy difícil enganchar a la otra parte”. (Isabel)

Otro aspecto relevante es la relación entre el PII y el Proyecto Educativo Institucional (PEI) la cual se desprende de la idea de que el proyecto del EOE no debe ser abordado de manera aislada, sino vinculado a los demás proyectos institucionales. De esta manera, el PEI establece los lineamientos generales de la institución, incluyendo el tratamiento de la ESI. En esta línea, lxs entrevistadxs subrayan la importancia de integrar ambas herramientas para asegurar la coherencia entre las intervenciones y los objetivos institucionales.

“En el mismo proyecto institucional tiene que estar plasmado cómo se trabaja, cuál es la secuencia, en qué momento van abordar la ESI específicamente. Y nosotras acompañamos esa planificación y/o la complementamos desde otro lado”. (Paula)

En este marco, se observaron actividades desarrolladas en una de las instituciones durante un ciclo realizado contextualizado en la Maratón de Lectura. La propuesta estuvo abierta a toda la comunidad y contó con la participación conjunta del EOE y lxs docentes, quienes abordaron cuentos basados en los ejes de la ESI, utilizando este dispositivo como herramienta para articular las planificaciones del Proyecto Educativo Institucional con el PII.

Por nuestra parte, sostenemos como fundamental la integración de la ESI en el PII; ya sea transversal o más aún de manera explícita, porque refuerza el compromiso del EOE con prácticas educativas que promuevan el respeto, la inclusión y los derechos. Esta reflexión se ve apoyada por los interrogantes que plantea Britzman “¿Es posible que el proyecto educativo se convierta algún día en un punto de encuentro para las revueltas deconstructivas?” (Britzman, 2002, p. 197) creemos que sí. Plasmar y socializar, en este caso los PII nos muestra diversos objetivos y parámetros de a dónde se dirigen, quiénes los elaboran y qué estrategias se llevarán a cabo para lograrlos. Consideramos que explicitarlas en el PII no solo fortalece su ejecución, sino que también visibiliza las estrategias de intervención, las fortalece institucionalmente y garantiza su sostenibilidad en el tiempo.

5.2.4. Intervenciones interdisciplinarias e intersectoriales:

Un aspecto esencial de la intervención de lxs trabajadorxs sociales en las instituciones educativas radica en su capacidad de interpretar el contexto social. Esto implica comprender cómo es el territorio, con quiénes se articula y las razones detrás de las intervenciones específicas. Este enfoque demanda una conexión activa no solo con el personal docente y directivo, sino también con la comunidad, especialmente a través del diálogo, la articulación y con otrxs actorxs institucionales. Estos procesos no solo fortalecen la implementación de la ESI, sino que también aportan al desarrollo integral del campo educativo.

En este marco, la Ley Federal de Trabajo Social enfatiza que las incumbencias de esta profesión incluyen un enfoque interdisciplinario para “identificar situaciones y proponer estrategias de intervención que consideren los aspectos socioeconómicos, políticos, ambientales y culturales” (Ley N° 27.072, art. 9, inc. 2). Sin embargo, los relatos de las entrevistas revelan tanto fortalezas como desafíos en este tipo de intervenciones. En ciertos contextos, lxs trabajadorxs sociales han logrado construir redes sólidas que favorecen la implementación de estrategias integrales. Por ejemplo:

“En este jardín se trabaja muy bien, con las salas, con los servicios sociales. Hacemos mesa de trabajo, si requerimos, porque compartimos las mismas familias. Entonces, yo ya me comunico con la social de la escuela o ella se comunica conmigo, con el servicio social

de la sala o con el que está en la delegación. Entonces, hacemos una triangulación. Con la nutricionista tenemos proyectos de alimentación saludable (...) Frente a cualquier situación, empezamos a hacer la red. Si necesitamos una mesa de trabajo chica, la hacemos. Si nos podemos juntar, nos juntamos y si no lo hacemos virtual”. (Puala)

“Hay un buen trabajo de red barrial con el jardín, yo creo que tiene que ver con las características de la comunidad, donde nuestros chicos y chicas transitan por distintas instituciones, tenemos que estar dispuestos a trabajar en conjunto (...) A veces existen problemáticas más serias que conllevan un trabajo de articulación también en el que interviene el Servicio Local. Ahí intentamos diseñar estrategias de intervención en el marco de la responsabilidad compartida”. (Emilia)

Sostenemos que para que el trabajo en red funcione de manera efectiva, es fundamental articular los diferentes niveles, intrainstitucional, interinstitucional e intersectorial. Estas relaciones deben ser estratégicas y estar en constante retroalimentación, adaptándose a las características específicas de cada situación y comunidad. Esta dinámica permite desplegar una mayor cantidad de recursos y servicios de forma situada, fortaleciendo así la respuesta ante los desafíos. Aquí, los equipos interdisciplinarios han podido abordar problemas sociales y promover el bienestar comunitario a través de mesas de trabajo territoriales y proyectos educativos. Estas intervenciones generan un impacto significativo al articular instituciones como escuelas, servicios sociales y de salud, ONGs, y asociaciones vecinales.

En este contexto, una situación problemática puede ser el punto de partida para activar el trabajo en red, que luego requerirá realizar un análisis detallado de la composición del problema, los recursos requeridos para su atención, su disponibilidad y la necesidad de acceder a ellos.

“Además de ocuparnos de proteger a ese niño de una situación de vulneración; buscamos también que se siga trabajando en clase, en el día a día. Y para todo eso, necesitas un trabajo en red que acompañe ese cuidado desde otros ángulos”. (Emilia)

Por otro lado, Paula refiere al trabajo en red a partir de una serie de talleres que tenían como disparador las tareas de cuidado y la crianza, cuestiones que preocupaban tanto a la institución educativa como al área de salud mental del centro primaria de salud (CAPS). De esta manera se llevaron a cabo una serie de encuentros en el jardín pero con la posibilidad de articular con el espacio de la psicología clínica del centro de salud.

“Había temas que tenían que ver con cómo trabajo las emociones con los chicos en la puesta de límites, cuestiones que tenían que ver con la crianza. Y aprovechamos y organizamos dos talleres con el equipo de salud mental en base a esto (...) Porque ha pasado que lo que sucede con familias que han atravesado situaciones de abuso, que

siempre son las familias que se presentan con cierta inseguridad y lo que no pueden decir o hablar, lo proyectan en los niños. Entonces, a través de los años, la ESI ha permitido que se visibilicen. Y que una mamá pueda decirlo también habilita a otros (...) Bueno, esa propuesta de ESI me pareció re válida desde salud. Porque la historia y la salud mental de una madre repercute totalmente en el chico y en cómo se relacione después”. (Paula)

En estos casos, los talleres se destacan como dispositivos clave para sostener acciones de cuidado y acompañamiento en situaciones que vulneran derechos, permitiendo visibilizar conflictos y fomentar procesos de reflexión colectiva.

Aún así, en otros territorios las redes barriales se encuentran debilitadas, lo cual impacta negativamente en la capacidad de las instituciones para ofrecer respuestas efectivas.

“Cada vez están más deterioradas las redes barriales (...) Es que hay tanta escasez de todo, que por ejemplo, la situación particular de esta sala, se apropian hasta de la medicación. Tienen tan poco de todo, que seleccionan a quién sí y quién no, y vos no podés ser expulsiva de nadie. Entonces es muy difícil esa sala para trabajar”. (Isabel)

“En un momento vinieron la psicopedagoga y la terapeuta ocupacional, hicieron un taller de un cuento en la sala, de leer cuentos con las familias. Divino, muy lindo, pero también muy descolgado. Porque después, que yo no pueda acceder a la psicopedagoga para articular con chicos que tenemos que trabajar en conjunto”. (Isabel)

A partir de lo relevado, sostenemos que la apertura a la comunidad por parte de la institución educativa puede ser un puntapié inicial donde lo comunitario se conforma y se reconoce como espacio de intervención, los diferentes espacios donde se produce la vida cotidiana, espacio histórico y social en el que se manifiesta la cuestión social, y donde se pone en juego la relación entre lo macrosocial y lo microsocioal permiten identificar problemáticas comunes. Esto, nos lleva a interrogarnos respecto al lugar que asume el jardín dentro de lo comunitario; como institución pública que además de otorgar un servicio de enseñanza, conforma estrategias para dar respuesta a demandas en un contexto barrial. Es así que encontramos que las estrategias metodológicas desarrolladas por parte de lxs OS, se fundamentan también a partir de los conocimientos que éstxs construyen sobre esa comunidad y realidad en las que intervienen de manera situada:

“Bueno, a veces el trabajo interinstitucional tiene que ver con demandas o recursos que no están funcionando muy bien en el territorio, hemos trabajado en la identidad, la interculturalidad, hicimos gestiones para realizar DNI por ejemplo”. (Emilia)

“Por ahí las familias con mayor vulnerabilidad social, con problemática de ausentismo, son las que vienen del Casal, los Zorzales y la Trinidad, las que tienen la mayor distancia para recorrer. Son las familias que tienen más dificultad para acceder a todos los servicios, no

solo educativos. Por ejemplo, con la red hemos trabajado muchísimo en todo lo que es promoción comunitaria a través de reclamos sanitarios, o que tengan que ver con luminarias, transporte, que funcione bien el club de la zona, porque es fundamental para la comunidad”. (Paula)

Apuntamos también, que la intervención interdisciplinaria no se limita dentro del “jardín”, sino que desde allí se gesta, para expandirse hacia el resto de la sociedad, donde va tejiendo redes que garanticen derechos mediante la corresponsabilidad institucional. Y que esto se torna totalmente dificultoso si las miradas desde las otras instituciones u organizaciones no parten de un mismo reconocimiento hacia la comunidad en la que se inscriben estos jardines, a lo cual se suma la disminución de políticas públicas orientadas a brindar respuesta a diferentes problemáticas.

“Es terrible, no hay recursos, no hay ni a dónde recurrir. Antes participaban de las reuniones las chicas de desarrollo social, pero ahora no tienen ningún recurso, no tienen nada, echaron un montón de gente, del Unzué, de recursos que había que los fueron desmembrando y que no hay nadie que cubra ese puesto de trabajo, porque ahora ese puesto de trabajo no está. Históricamente, si vos querías a nivel barrial, hacer algo por el día de las infancias, podías pedir que el unzué te mande a almacenes culturales. Ahora no hay nada. Todos los días echan compañeros, y además cómo se mal aprovechan los pocos recursos que quedan. Por ejemplo, la Municipalidad está haciendo esto: Equipos de Orientación Escolar en todos los jardines? NO, uno cada dos jardines”. (Isabel)

“El stress lo genera la falta de recursos, hay cosas básicas que limitan un montón la intervención, además, (los casos) son un montón para un equipo de 3 personas”. (Emilia)

Es fundamental tener en cuenta estos comentarios, ya que insistimos en que la realidad económica y social se emparenta con decisiones políticas de corte neoliberal, las cuales terminan colapsando a las comunidades educativas, por no poder encontrar los recursos y las soluciones para resolver diversas problemáticas cotidianas que exceden la función de la institución educativa pero que claramente impacta en ella. De esta manera, los cambios consecuentes con estas políticas generan nuevas demandas y nuevos escenarios de intervención consecuentes con el aumento de la vulnerabilidad en el plano de los derechos conquistados. Lxs trabajadorxs sociales no quedan exentxs de lo que le sucede al resto de lxs trabajadorxs del país, quienes padecen la desregulación laboral, implicando un retroceso en términos de conquistas gremiales, dando lugar al congelamiento salarial, la pérdida de poder adquisitivo, el profundo desmantelamiento de espacios públicos y recursos. Creemos que esta situación y la falta de recursos, deja consecuencias tanto en la red de trabajo interinstitucional, como en los modos en que lxs EOE pueden llevar a cabo sus intervenciones profesionales. Lo que repercute en la ESI y más aún, en la promoción y protección

de los derechos de todxs lxs niñxs. En este sentido, insistimos en sostener como lucha política la reconstrucción de lazos y plantear estrategias que se orienten al fortalecimiento de acciones colectivas. Compartimos lo expresado por Carballada: “Es por eso que intervenir en lo social puede significar, o no, unir aquello que una vez se fracturó, recuperar las sociabilidades perdidas que sumadas conducen a la reconstrucción de la sociedad” (Carballada, 2023, p.40).

5.2.5. Resistencias a la ESI en el nivel inicial:

La implementación de la ESI en el nivel inicial enfrenta resistencias significativas que surgen principalmente de lxs adultxs, ya sean familias o docentes. Estas resistencias no solo dificultan la aplicación efectiva de la ley, sino que también exigen un trabajo continuo de reflexión y diálogo por parte de los EOE y el resto del personal docente.

“El trabajo con los chicos es muy cotidiano. Los chicos son muy permeables, pero creo que hay todo un trabajito con los preconceptos del adulto”. (Isabel)

Este fragmento ilustra una observación recurrente en todxs lxs entrevistadxs: lxs niñxs tienen una mayor disposición para incorporar los contenidos de la ESI, mientras que las principales barreras provienen de las perspectivas, miedos y prejuicios de lxs adultxs que lxs rodean. A continuación, se exploran las resistencias por parte de distintxs actorxs; haciendo énfasis en sus orígenes, impactos y estrategias de abordaje. Así, por un lado, encontramos a las familias, que expresan resistencias a través de actitudes de desconfianza, cuestionamientos a la institución y solicitudes explícitas para limitar la enseñanza de contenidos vinculados a la ESI.

“Con la familia es todo un tema, ahí sí tenemos mucho trabajo, muchas cosas en las que tomamos muchas precauciones, porque lo exige una normativa pero también por miedo de las familias. Pero son cuidados que empezamos a tener ante la mirada adulto, son miradas de adultos ante situaciones de los niños”. (Isabel)

Como podemos ver, las resistencias no solo limitan la enseñanza de contenidos de ESI, sino que generan cambios en las prácticas cotidianas debido al temor a acusaciones o malentendidos. Este temor se traduce en dinámicas que pueden influir negativamente en la relación entre docentes, familias y niñxs, reforzando un enfoque defensivo que dificulta su naturalización.

Como señalamos, también, existen resistencias basadas explícitamente en la familia con respecto al abordaje de la ESI, ya sea por posiciones ideológicas, religiosas o simple desconocimiento de lo que abarca. En este contexto, el trabajo de lxs OS, en articulación con el resto de los miembros del EOE, se centra en generar espacios de diálogo que permitan a las familias comprender que la ESI no vulnera sus valores, sino que ofrece herramientas esenciales para el desarrollo integral y la protección de sus hijxs. Así, la resistencia de algunas familias puede

manifestarse de manera explícita, como negarse a participar en actividades, o de forma pasiva, al elegir no enviar a sus hijos al jardín.

“Cuando he hecho talleres con familia y he planteado un poco la perspectiva de género, y cuesta (...) Yo he tenido familias más que todo, aquellas que están como muy con alguna religión o que están ahora con lo de con mis hijos no te metas. Que tienen el temor de que uno con la ESI anticipe al niño en las elecciones de su identidad sexual”. (Paula)

“Yo tenía un papá que tenía una relación socioafectiva homosexual y son familias que no son aceptadas, acá la comunidad es bastante cerrada en eso. Todavía hay barreras. Entonces, nosotras lo vamos trabajando, tanto con la familia si lo necesita como también para que la comunidad no los evite”. (Emilia)

Por ello, también es fundamental que la institución se cuestione cómo se concibe a las familias y cómo actúa cuando se pronuncian discursos que contradicen el enfoque de género y de derechos. Es importante reflexionar sobre estas situaciones y generar espacios de diálogo auténticos con las familias, donde puedan expresarse libremente sus dudas e inquietudes. Esto subraya la importancia de incluir a las familias en talleres, reuniones o actividades que desmitifican los contenidos de la ESI y fomenten su comprensión como un derecho:

“Y por ahí lo que sucede es que les tenés que decir que no, que no vas a dejar de dar ESI, que no va a pasar. Y a veces te dicen ‘bueno, cuando hagan un taller de ESI, que mi hijo no vaya’. No, no es un cumpleaños, y que ‘Bueno, que no participe de la torta’. Imposible. Tampoco le puedo decir ‘Mañana va a ser’. Porque te digo, la ESI se trabaja permanentemente”. (Paula)

“Nosotros sostenemos que lo que es ley, es ley. No tenemos que pedir autorización. Me parece que en el tema de la ley se ha avanzado mucho con los chicos en el jardín, pero no tanto con las familias. Por eso para mí es importante, en la medida de lo posible, participar en una reunión de padres junto con las docentes o trabajar algún tema de ESI a partir de algún taller con las familias. Para acercarle la ESI a ellos también”. (Emilia)

Por otro lado, las resistencias no solo provienen de las familias, sino también del personal docente, muchas veces arraigadas en prejuicios, formación limitada en la temática o tensiones estructurales dentro del sistema educativo.

“Todo es ESI. ‘Familia’ y no ‘padre’, pero seguimos diciendo papás, los ‘papás’ se nos escapan... ‘Mañana van a venir los papás’. Yo también lo digo a veces. Pero hay avances. Sobre todo cuando hay apertura, y uno se interpela y se corrige”. (Paula)

“Por ejemplo, tenemos un profe de educación física. Él no permitía que los chicos lo abrazaran, porque decía ‘me pone incómodo’ ‘me abrazan a esta altura’ (señalando la

cadera), y yo le decía ‘¿por qué te incomoda? ¿por qué la maestra sí permite que lo abracen si tenemos los genitales en el mismo lugar?’ Y se me queda... Bueno, esto es lo que tenemos que empezar a problematizar y aprender como institución. Porque el varón tiene los genitales en la misma zona que una mujer, se cuida cuando se le acercan y la maestra ve al nene y el nene la abraza en la misma zona’. (Isabel)

Este último ejemplo de Isabel revela cómo los prejuicios asociados al género afectan incluso las prácticas más básicas. Trabajar estas tensiones implica cuestionar actitudes individuales, pero también transformar las dinámicas institucionales para construir una comunidad educativa que fomente el respeto y la confianza en el acto cotidiano.

“Las cuestiones de higiene son constantes demandas y resistencias de las docentes. Estamos en la villa, no tienen cloacas, acá no hay agua potable, que estés poniendo alcohol en gel en la mano, y no sepas contextualizar... Eso les cuesta a las docentes. Por eso sí es nuestra voz la que tiene que estar contextualizando casi todo el tiempo, trayendo la realidad de ellos. Eso también es ESI”. (Isabel)

Aquí, la resistencia proviene de la falta de contextualización por parte de algunxs docentes, quienes priorizan demandas institucionales desvinculadas de las condiciones reales de vida de las familias. En este sentido, el trabajo de lxs trabajadorxs sociales no solo busca implementar la ESI, sino también adaptar estas prácticas pedagógicas a los tiempos y necesidades de la comunidad, construyendo un enfoque más inclusivo y situado.

“Entiendo que la familia está siempre en distinto tiempo de la demanda institucional educativa (...) En la ESI pasa eso, hay que ir a los tiempos de cada contexto”. (Emilia)

Este fragmento refleja la necesidad de una práctica educativa flexible, capaz de adaptarse a los tiempos sociales de cada comunidad. Muchas veces, la imposición de resultados inmediatos entra en conflicto con la naturaleza procesual de la ESI, que requiere de un trabajo a largo plazo para generar cambios significativos. En este sentido, creemos que la intervención socioeducativa no se refiere sólo a *enseñar* sino también a *desaprender*. Las resistencias a la ESI en el nivel inicial no son barreras inamovibles, sino desafíos que reflejan tensiones culturales y sociales. Superarlas requiere un abordaje integral que contemple la formación docente, el diálogo con toda la comunidad educativa y la contextualización de las prácticas educativas. Este proceso implica un esfuerzo conjunto para descolonizar los imaginarios patriarcales y moralizantes (Martínez y Agüero, 2014), avanzando hacia una educación que respete y valore la inclusión y la diversidad.

5.2.6. Aportes de la ESI:

Reconocemos como aportes de la ESI aquellos elementos que permiten, orientan o facilitan su aplicación, especialmente en el nivel inicial. Estos aportes se consolidan a través de las estrategias implementadas por los EOE y las prácticas educativas cotidianas, destacando el rol fundamental de la ESI en edades tempranas.

“Es más, yo creo que tenés que trabajarla (la ESI) desde antes. Desde que nace el chico. Porque en realidad, es entender que la ESI no es sexualidad, que la ESI es todo el ser humano. Entonces, vos decís, no sólo el cuerpo sexuado, sino sus sentimientos, lo que piensa, etc”. (Paula)

Este fragmento destaca cómo la ESI integra dimensiones como las emociones, los vínculos, y la convivencia, ofreciendo un enfoque que abarca desde la afectividad hasta la prevención de desigualdades y discriminación. De esta manera, trabajar la ESI desde los primeros años implica sentar bases sólidas para el respeto y cuidado de unx mismx y de lxs demás, reconociendo la importancia de su abordaje para que lxs niñxs puedan apropiarse naturalmente de sus derechos:

“Es lo que hablamos cuando hacemos un taller con el tema del reconocimiento de las partes del cuerpo del niño, muchas veces, el padre del niño (y el niño también) te sabe describir en el monigote las partes del cuerpo pero los genitales no te los puede nombrar. Entonces, me parece que, ya que lo puedan reconocer, que sepan cómo se llama, que lo puedan denominar, que lo tienen que cuidar... es un buen camino”. (Paula)

El conocimiento del propio cuerpo permite prevenir abusos y vulneraciones, facilitando la construcción de una autoestima saludable y la capacidad de identificar límites. Aún traspasando barreras culturales, como el tabú que persiste en las familias sobre nombrar y visibilizar ciertas partes del cuerpo.

También la ESI al presentarse transversal en la educación inicial, se incorpora en la cotidianeidad del aula y en la vida institucional de manera natural.

“Yo siempre digo que con la ESI en el jardín inicial, desde que abris la puerta estás trabajando sin trabajarla. Desde el uso del baño, de cómo nos cuidamos. Casi todo lo que se acuerda en la convivencia trabaja se basa la ESI todo el tiempo. Estamos marcados con la ESI desde cuando sacaron los carteles en los baños. Eso es algo distintivo del nivel que no va a pasar en la primaria”. (Paula)

El aporte de Paula subraya cómo las prácticas educativas cotidianas (como el uso compartido de espacios y las reglas de convivencia) permiten interiorizar los principios de la ESI, como el respeto, la autonomía y la igualdad. La transversalidad de la ESI facilita que estos aprendizajes no se perciban como una imposición, sino como parte natural del día a día. Este trabajo constante y progresivo en las aulas prepara a lxs niñxs para abordar situaciones de su vida diaria,

fomentando el desarrollo de habilidades sociales, emocionales y de autocuidado. Por otro lado, uno de los mayores aportes de la ESI radica en su capacidad para promover la diversidad, cuestionar estereotipos y construir espacios más inclusivos.

“Trabajar la ESI con los chicos es muy placentero. Son todos peluqueros, son todos princesas, es genial desde ese lugar. O empiezan a tener más incorporado esto del respeto, el ‘no quiero jugar con vos, respetame’, ‘no quiero ser tu amigo’. Hay mucho del cuidado del cuerpo buenísimo también porque se plantan con ‘no, es mi cuerpo, no me tenés que revisar’, eso está muuuy bueno, ayuda a prevenir un montón de cuestiones”. (Isabel)

“En el jardín están siendo más permeables las familias. Yo he visto menores situaciones en que las familias se resisten a elecciones para un juego, lo mismo en los actos. Los actos han cambiado mucho, si hay que hacer algo, la que quiera ser soldado, es soldado; ya no bailamos ni con pollera ni con pantalón, sino que con un pañuelito, es algo mucho más estándar y los chicos se animan muchísimo más”. (Isabel)

Estos ejemplos reflejan cómo la ESI contribuye a desnaturalizar roles de género tradicionales, ofreciendo a lxs niñxs la libertad de participar en actividades sin ser limitados por estereotipos. Al transformar prácticas institucionales, se genera un impacto positivo que fomenta la inclusión y la equidad desde la infancia.

Otro aporte significativo de la ESI es su capacidad para extenderse más allá del ámbito escolar, llegando a las familias y a las comunidades. Entendiéndose así la ESI como un aprendizaje colectivo.

“Han surgido un montón de familias que te empiezan a relatar de situaciones de abusos que han sufrido, sobre todo las mamás, cuando se empieza a conversar, cuando se tienen que poner a enseñarles a sus hijos a que cuiden su propio cuerpo, ha ayudado un montón, para que estas personas se sientan acompañadas (...) Tiene todo esto de fondo, que nada tiene que ver con fulanito, pero tiene que ver con la historia de su mamá de chica. Pero entonces, para poder resolver el tema del ausentismo, yo tengo que resolver estos temas con la mamá. Y a lo mejor es escucharla, contenerla y darle alguna orientación, trabajar con ella en que aprenda a confiar en el jardín”. (Isabel)

Al trabajar con las familias, la ESI no solo está “educando”, sino que también genera espacios de contención y reflexión, ayudando a superar miedos y tabúes. Esto fomenta la confianza entre las familias y la institución educativa, fortaleciendo el aprendizaje colectivo y la construcción de redes de apoyo. Es así que vemos como los aportes de la ESI en el nivel inicial son diversos y profundos. Desde el reconocimiento del cuerpo y los vínculos, hasta la transversalidad en las prácticas educativas cotidianas y su impacto en las familias. Su abordaje entonces, no sólo

transforma las dinámicas escolares, sino que también genera un cambio cultural en las comunidades, consolidándose como una herramienta clave para la educación popular y la justicia social.

5.2.7. Aportes del Trabajo Social:

Esta última categoría se centra en analizar la mirada del Trabajo Social respecto a la implementación de la ESI en el nivel inicial y las reflexiones sobre los aportes de esta profesión en las prácticas educativas. Específicamente, se examina cómo las intervenciones del Trabajo Social contribuyen a abordar la ESI desde una perspectiva integral, que considera tanto las particularidades de cada contexto como los desafíos sociales más amplios. Asimismo, se destacan aspectos propios de la disciplina que se despliegan en el ejercicio cotidiano, muchas veces a través de la generación de preguntas críticas que buscan desestabilizar preconceptos y superar la fragmentación producida por el desconocimiento.

Un aporte esencial del Trabajo Social es la capacidad de traer "el afuera hacia adentro", integrando las condiciones de vida de las familias al análisis institucional y pedagógico:

“Haces una entrevista familiar, vas al territorio, ves las condiciones sociales en las que vive la familia y vos aportás esto a la familia. Que muchas veces se está dejando de ver qué le pasa a las familias. Tal vez tenemos problemas dentro de la institución, pero se desconocen las situaciones por las que atraviesa la familia. Y creo que eso es nuestro gran aporte muchas veces”. (Paula)

Esta mirada situada permite identificar cómo las condiciones de vida influyen en los procesos educativos, evitando atribuir problemáticas exclusivamente a lxs niñxs o sus familias. Promoviendo así, una intervención más empática. El Trabajo Social, como mencionamos anteriormente, también desempeña un rol clave en la sensibilización del cuerpo docente, ayudándoles a construir una comprensión más profunda de las realidades familiares:

“Hago mucho trabajito en ayudar a las maestras a que tomen mayor conciencia de las condiciones de vida de las familias. Porque ellas también muchas veces construyen un imaginario que está muy distorsionado de lo que es. Entonces estoy también para ayudarles a reflexionar a las docentes, para generar una empatía nueva o distinta”. (Isabel)

Esta labor, que implica contextualizar constantemente para problematizar, evaluar y replantear aspectos del proceso socioeducativo, refuerza el carácter transformador de la intervención social, al tiempo que fomenta vínculos de confianza y respeto. Otro aporte destacado es el compromiso del Trabajo Social con la continuidad en las intervenciones. Creemos que la

construcción de vínculos fuertes y duraderos con las familias y lxs niñxs refuerza la legitimidad de su práctica educativa:

“Para mí el acto de presencia, esto de que no me voy hasta que no se vaya el último. Esto hace que uno vea que el otro ‘está’. A mí me cuesta horrores, tengo tres instituciones, acordarme de los nombres de todos los pibes... Pero este esfuerzo constante de que ellos vean que vos no estás acá de paso, lo hago”. (Isabel)

Esta imagen se nos presentó en las observaciones, detalles como saludar a cada adultx y niñx por su nombre, invitando a conversar y siendo receptivx, reflejaba un compromiso que trasciende la mera bancarización de prácticas, destacando un posicionamiento ético de la intervención social.

Por otro lado, interesa resaltar, la forma en que se diferencian los postulados de lxs entrevistadxs, respecto al sentido que atribuyen a su intervención y al lugar que ocupan en la institución. Esto hace que argumenten dos tipos o modalidades distintas de llevar a cabo sus prácticas educativas. Por una parte, intervenciones que prioricen demandas específicas y problemas concretos, abordando situaciones individuales o grupales que requieren una atención más inmediata. Aunque aquí es preciso aclarar, que este tipo de posturas vienen acompañadas de un lugar particular de abordaje, del OS del equipo itinerante, vinculado con la forma en la que prioriza sus intervenciones, ya que estx profesional no dispone de los mismos tiempos ni estrategias que otrxs colegas, siendo estas circunstancias cruciales para definir la modalidad de sus prácticas. Esto también se reflejó en la imposibilidad de poder realizar observaciones de sus intervenciones, ya que fue unicx profesional al cual se lx entrevistó fuera de la institución, por motivos de las características de la propia itinerancia.

En contraste, otras intervenciones implican un enfoque a largo plazo, basado en proyectos educativos que buscan transformar prácticas institucionales y comunitarias:

“Todo el tiempo nos plantea la ESI desafíos para ir profundizando, me parece que eso es lo que yo trato como profesional dentro de lo que es el jardín, en este espacio, este territorio. Todos los años me genero interrogantes (...) Creo también que siempre nos tenemos que formar. Yo ahora me llevé todo para leer y sigo releyendo y entendiendo un poco más los conceptos. Cuando yo entiendo un poco más, voy y lo trato de implementar”. (Paula)

Estas intervenciones se caracterizan por un análisis más profundo, que considera cambios sociales más amplios y prolongados en el tiempo, fomentando una mirada crítica y reflexiva; como también, una adaptación de la ESI más acorde a las necesidades específicas de cada comunidad. Por otro lado, también destacamos que la formación continua es clave para fortalecer estas prácticas profesionales, garantizando que sean cada vez más pertinentes.

En consecuencia, las reflexiones de las entrevistadas evidencian cómo el Trabajo Social contribuye a problematizar las prácticas educativas, cuestionando sus rigideces y promoviendo una educación más inclusiva y transformadora. Además, se enfatiza la importancia de acompañar no solo a lxs estudiantes, sino también a las familias y a lxs docentes, promoviendo un enfoque integral que interpele y descolonice las prácticas de enseñanza:

“Las señas les dan como un ‘poder’ al EOE... como que somos ‘cuasi Harry Potter’ no sé, qué cosa extraña tendremos. Y entonces trabajamos mucho en esto de que no, yo no hago algo distinto, soy otra instancia, sí. Cuando agotás todas las instancias de la sala, o a veces sin agotar instancias, por una temática particular se hace necesario que intervengamos, pero lo principal es fortalecer a las docentes”. (Emilia)

Así concluimos que el Trabajo Social aporta una perspectiva crítica y situada a las prácticas educativas de la ESI. A través de su compromiso en la defensa de los derechos, promueve intervenciones que van más allá de la atención puntual en la búsqueda de procesos emancipadores de la educación, hallando así, intervenciones creativas que sostienen y motivan en los momentos difíciles, pero también que interpelan, vinculan y contextualizan su abordaje. Generando nuevas formas de encuentro entre el Trabajo Social y la ESI, donde cada dimensión de ésta última se enlaza con la potencia de la profesión, habilitando la construcción de una educación integral, colectiva y transformadora.

REFLEXIONES FINALES

Conclusiones: Aportes e interpelaciones del Trabajo Social en el campo educativo.

A partir de los objetivos planteados en esta investigación y del análisis de los datos obtenidos a través de las entrevistas realizadas a lxs trabajadorxs sociales, se desarrollaron las siguientes conclusiones.

En cuanto al primer objetivo específico, que consistía en *indagar acerca de las prácticas educativas que el Equipo de Orientación Escolar desarrolla en relación a la ESI*, se observó que algunxs profesionales priorizan las intervenciones a partir de demandas o problemas específicos, mientras que otrxs consideran que no siempre es necesario esperar un problema para intervenir. No obstante, todxs coinciden en que la labor socioeducativa del Trabajo Social es inherente a la intervención social. Esta labor se fundamenta en una mirada pedagógica social y de educación popular, que abarca todos los aspectos de la vida escolar. En este sentido, fortalecer los vínculos con lxs niñxs, las familias docentes y directivxs, se vuelve esencial, ya que cada interacción es parte de la construcción del intercambio de saberes, permitiendo así, sumarnos al desafío de mediar entre las demandas inmediatas y la planificaciones más estructuradas, promoviendo espacios de intervención flexibles que favorezcan el desarrollo de la autonomía, no sólo para resolver problemas urgentes, sino también para enfrentar las exigencias de la vida cotidiana. Asimismo, la intervención de lxs trabajadorxs sociales está mediada por diversas demandas institucionales, que requieren ser evaluadas en cuanto a su pertinencia y fundamento, lo cual resulta crucial para que sean gestionadas en un marco ético, profesional y político claro, que permita la colaboración real y efectiva entre lxs distintxs actorxs, tanto dentro del EOE como con lxs docentes y directivxs, para el diseño e implementación de las prácticas educativas que promuevan el acceso a derechos.

Respecto al segundo objetivo específico, que se centraba en *explorar la presencia de las prácticas educativas relacionadas con la ESI en el Proyecto Integrado de Intervención del EOE*, pudimos aproximarnos a ello en los encuentros con lxs entrevistadxs como también en la posibilidad de acceder al PII de dos de las tres instituciones, ya que, en la tercera se constató que el EOE itinerante no cuenta con un proyecto formal, sino que desarrolla subproyectos en función de las demandas que deben atender. Si bien estos proyectos son sistematizados y acordados en equipo, creemos que la ausencia de un PII estructurado, limita la posibilidad de realizar intervenciones más amplias, especialmente en lo que respecta a la elaboración e implementación de estrategias que involucren a toda la comunidad educativa. Esto convierte al PII en un documento que no solo orienta las prácticas, sino que también las legitima como motor de cambio y transformación educativa, lo que podría traducirse en pequeñas revoluciones plasmadas en un papel.

En relación con la incorporación de prácticas educativas vinculadas a la ESI en las planificaciones, identificamos dos enfoques principales. Uno consiste en nombrar explícitamente un

eje temático como punto de partida para integrar el resto de los contenidos, mientras que el otro busca evitar esta explicitación para preservar su carácter transversal. Por nuestra parte, consideramos que explicitar la ESI en los proyectos puede ser beneficioso, ya que como dijimos, facilita la visibilización y el intercambio de experiencias con otras instituciones y profesionales. No obstante, reconocemos que esta decisión depende del contexto particular de cada institución y que abordar la ESI de manera implícita requiere de un esfuerzo adicional para garantizar su presencia cotidiana y evitar su invisibilización.

En torno al tercer objetivo, que abordaba las *resistencias y los aportes en torno a la ESI en el nivel inicial*, se identificaron resistencias principalmente entre lxs adultxs, tanto en las familias como en lxs docentes, debido al desconocimiento sobre lo que implica la ESI, a diferentes perspectivas ideológicas, y a miedos o desconfianza frente a ciertos temas. Estas resistencias son producto de prejuicios y representaciones sociales arraigadas en la sociedad, las cuales también se reflejan en el jardín, pero también muchas veces depende de la capacidad que la institución tenga para generar propuestas que incluyan a las familias más allá de la tensión participación-cumplimiento, es decir, que se las haga parte del proceso de construcción del abordaje de la ESI y no solo se las convoque a participar desde un lugar de “cumplimiento”. Por ello, es necesario continuar el proceso de implementación de la ESI desde una pedagogía horizontal y situada, que promueva la comunicación y la deconstrucción de barreras culturales y sociales.

Por otro lado, los aportes hallados señalan la facilidad con que lxs niñxs incorporan principios como el respeto a la diversidad y la desnaturalización de los roles de género, lo que genera un efecto multiplicador en sus familias, favoreciendo su apertura hacia la temática. Así, la ESI no solo se dirige a lxs estudiantes, sino que traspasa lo institucional logrando un impacto en el entorno familiar y comunitario. Es por eso que se torna necesario acompañar desde estrategias flexibles y situadas que se puedan seguir desarrollando a lo largo de la vida; ya que éstas son posibilidades, caminos que se abren en pos de habilitar un enfoque “otro” del ejercicio de la educación. Asumiendo el compromiso de promover, ofrecer y enriquecer las experiencias de aprendizaje colectivo, garantizando el derecho de las niñeces, las familias y sus comunidades de tomar la palabra y de participar en estas prácticas que se conjugan en la trama de experiencias profesionales, personales y colectivas.

El cuarto objetivo, relacionado con las *intervenciones interdisciplinarias e intersectoriales para la implementación de prácticas educativas de ESI*, reveló que dos jardines han logrado construir redes sólidas y estrategias integrales mediante el trabajo conjunto con otrxs actorxs del territorio, favoreciendo un abordaje comunitario de la ESI. Sin embargo, en otro jardín, las redes barriales están debilitadas debido a la falta de recursos o a tensiones frente a situaciones

conflictivas, lo que impacta negativamente en la capacidad de promover el bienestar y el lazo social. En este contexto, consideramos que las decisiones políticas que obstaculizan estas redes, vulneran el derecho a una educación integral. Además, se vuelve imprescindible fortalecer las condiciones institucionales y comunitarias que permitan sostener estos espacios de articulación, especialmente en contextos atravesados por múltiples vulnerabilidades. La promoción de la ESI requiere del compromiso sostenido del Estado y de políticas públicas que garanticen recursos y acompañamiento. Solo así será posible consolidar prácticas educativas integrales, inclusivas y transformadoras, en articulación real con los territorios y sus necesidades.

Finalmente, en relación con el objetivo general de esta investigación, concluimos que las intervenciones del trabajo social en las instituciones estudiadas son ejemplos claros de *prácticas educativas de ESI en el nivel inicial*. Éstas no sólo se dirigen a lxs niñxs, sino que también buscan transversalizar y contextualizar la ESI en todo el entorno educativo, involucrando a las familias y a la comunidad. Vale decir que comenzamos esta investigación buscando este tipo de prácticas enfocadas en lxs estudiantes, lxs “titulares” de la ESI. Sin embargo, en el camino fuimos incorporando el verdadero sentido de las prácticas educativas, pudiendo identificar que las mismas no sólo estaban enfocadas hacia lxs niñxs y adolescentes, portadores del derecho a recibir ESI, sino hacia el resto de la comunidad educativa, incluyendo familias, docentes, redes barriales y lxs propixs profesionales. Comprendiendo así, que realmente las intervenciones del Trabajo Social tratan de eso, de algo más abarcativo, inclusivo y comunitario.

Por otro lado, es necesario destacar las diferencias entre las intervenciones de los EOE institucionales y los itinerantes, identificando que estos últimos se ven más limitados por la falta de tiempo y dificultades para establecer vínculos institucionales y territoriales. Además, los EOE se encuentran tensionados por diversos factores como la inestabilidad laboral y la necesidad de estructurar su trabajo a partir de la permanente atención de situaciones emergentes de extrema vulneración. Por lo cual, consideramos necesario realizar la constante revisión de estrategias de intervención y en el uso de la creatividad para poder llevar a cabo el complejo abordaje de la ESI.

Concluimos que reconocer desde el Trabajo Social tanto a lxs niñx como a sus familias, como portadorxs de capacidades y derechos, no sería posible si no fuera a partir de la construcción y participación colectiva en este tipo de prácticas educativas, capaces de generar debates, interpelar e invitar a la reflexión y a la formulación de propuestas situadas e inclusivas de todxs lxs actorxs sociales, ampliando así la visión acerca de la ESI. La educación sexual es un derecho que toda persona tiene y como profesionales comprometidxs, debemos reconocer y garantizarlo. Es necesario para eso, fomentar desde el Trabajo Social una ESI que tenga en cuenta el contexto, la diversidad y la heterogeneidad cultural.

En esta tesis hemos expresado que el jardín es un espejo de la sociedad, un espacio donde se reflejan construcciones históricas, sociales, culturales y políticas, y donde se materializan objetivos, valores y proyectos. Entonces, nos atrevemos a afirmar que integrar la ESI de manera transversal en el nivel inicial, a través de las intervenciones del Trabajo Social en las prácticas educativas gestadas en colaboración con otrxs actorxs, podría constituir un movimiento pedagógico contrahegemónico, donde la disciplina pueda contribuir a desafiar diversos obstáculos e individualismos planteados en la educación y contribuir en aquellos procesos que promuevan una real educación inclusiva. Es decir, desde el respeto, la solidaridad, la participación y el aprendizaje colectivo. De esta manera, esperamos que nuestro trabajo y las conclusiones a las que arribamos puedan ser de utilidad para continuar profundizando la investigación de temas afines.

Bibliografía inicial y fuentes documentales:

- Acosta, M; Buongiorno, M. y Fernández Rovitto, S. (2008) *Una mirada desde los fundamentos teórico-políticos: La intervención profesional en escuelas: viejas demandas, viejas estrategias, nuevas situaciones*. [Tesis de grado, Universidad Nacional de Buenos Aires, Facultad de Trabajo Social].
- Alonso, E. (1998). *La mirada cualitativa en sociología*. Fundamentos. España.
- Álvarez, M. (17 de Mayo del 2018) *El género de la reforma. Actores y sentidos en la configuración de la política educativa en los '90*. [Avance de Tesis de doctorado en Sociología presentado en el Seminario interno de investigación “Estudios de género: debates teóricos y decisiones epistemológicas”. Grupo de Estudios sobre familia, Género y subjetividades, Universidad Nacional de Mar del Plata].
- Alvarez, M. (2004). *Trabajo social y educación popular: aportes a un proyecto ético-político emancipador*. [Tesis de grado, Universidad de la República, Facultad de Trabajo Social].
- Arango, D. (Octubre, 2019). Los derechos sexuales en la escuela: escucha, dinámica y encuentro. Una experiencia de investigación acción participativa. *De Prácticas y discursos*, año 8, (Nº12). Universidad Nacional del Nordeste Centro de Estudios Sociales. <https://www.researchgate.net/publication/337549132>
- Barbero, C. y Tatoíán, M. (Diciembre 2022). Foro federal de géneros y diversidad sexual: esa gesta feminista y disidente en el seno de la Federación Argentina de Asociaciones Profesionales en Servicio Social. *Revista Confluencias del Trabajo Social*, (Nº77), 53-62. <https://cpsscba.org/confluenciasvirtual/?p=9354>
- Basto-Torrado, S. (Enero-junio 2011). De las concepciones a las prácticas pedagógicas de un grupo de profesores universitarios. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 3, (Nº 6), 393-412. Pontificia Universidad Javeriana Bogotá, Colombia.
- Beratz, A. (2021) *La ESI en el Proyecto Institucional*. Nuveduc. Argentina
- Boada, M. L. (2018). *Intervención con Familias en el nivel inicial en el marco de la Ley de Educación Sexual Integral*. [Ponencia presentada en el Encuentro Interuniversitario y Profesional de Trabajo Social con Familias. Historia, Identidad e Intervención Profesional. Mar del Plata].
- Boada, M. L. (2019). Género, estereotipos de género y procesos de construcción: Reflexiones en torno a la intervención del trabajo social en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Trabajo Social*. (Nº 19), 103-116. Universidad de Concepción, Chile.

- Boada, M. L. (2021). *Intervenciones con Familias en el nivel inicial en el marco de la Ley de Educación Sexual Integral*. En Burgardt, C; Spina, M. y Valenzuela, S. (Comp.) *Procesos de Intervención del Trabajo Social en Ámbito Educativo: aportes para su problematización*. 1a ed. Colegio de Asistentes Sociales o Trabajadores Sociales de la Provincia de Buenos Aires. La Plata. <https://catspba.org.ar/wp-content/uploads/2021/12/IX-Educacion-y-TS.pdf>
- Boccardi, F. (2008). Educación sexual y perspectiva de género. Un análisis de los debates sobre la ley de Educación sexual integral en la Argentina. *Perspectivas de la comunicación*, vol. 1, (Nº2), Universidad de la Frontera. Chile.
- Boccardi, F. (2018). *Formación docente continua en educación sexual en la ciudad de Córdoba. Un abordaje de los discursos de 'educación sexual integral' que circulan en los ámbitos de formación de los docentes en ejercicio*. [Tesis de doctorado en semiótica. Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Ciencias Sociales].
- Boccardi, F. (2024). Lo que está en juego. Reflexiones y propuestas para la defensa y la construcción colectiva de derechos. *Cuadernos de Coyuntura. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba*, vol. 9 (Núm. continuo). <https://cdc.sociales.unc.edu.ar/hay-que-defender-la-educacion-sexual-integral-esi/>
- Bourdieu, P. (1979). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Taurus. España.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1980). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia, S.A. España.
- Bubello, M. (2022). Un recorrido histórico de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, ¿cómo llegaron los EOE a la escuela?. *Educación y vínculos. Revista De Estudios Interdisciplinarios En Educación*, 78–97. <https://doi.org/10.33255/2591/1275>
- Bustelo, E. (1993). *Declaración Mundial sobre Educación para todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. UNICEF. Tailandia.
- Britzman, D. (2002). *Curiosidad, sexualidad, curriculum*. En: O corpo educado. Pedagogias da sexualidade. Comp. Lopes Louro, G. Autêntica. Belo Horizonte <https://www.bibliotecafragmentada.org/wp-content/uploads/2017/12/PEDAGOGIAS-TRANSGRESORAS-COMPLETO.pdf>
- Cabral, D. (2019). *La educación Sexual Integral: Un derecho y un desafío en nivel inicial*. [Tesis de grado. Universidad Nacional de Luján, Facultad de Trabajo Social].
- Carbajal, M. (7 de Enero del 2025). “El Gobierno porteño pone en "revisión" todos los contenidos de la ESI”. *Página 12*. <https://www.pagina12.com.ar/795109-el-gobierno-porteno-pone-en-revision-todos-los-contenidos-de>

- Carballeda, A. (2008). La Cuestión Social como cuestión nacional, una mirada genealógica. *Margen*, (N° 51) <https://www.margen.org/suscri/margen51/carbal.html#sdfootnote1sym>
- Carballeda, A. (2014). *Intervención, Escenarios sociales y Acontecimiento*. Margen. Argentina. <https://www.margen.org/epub/acontecimiento.pdf>
- Carballeda, A. (2023). *La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*. 3era ed. Margen. Buenos Aires. https://www.margen.org/epub/Intervencion_losocial.pdf
- Carr, W. (1995). *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. Morata. Madrid.
- Castoriadis, C. (1997). *El avance de la insignificancia*. Eudeba. Argentina
- Cazzaniga, S. (2009). *Sobre la imposibilidad de la intervención profesional: reflexiones para “poder” repensar*. [Ponencia presentada en las Jornadas de Investigación en Trabajo Social Universidad Nacional de Entre Ríos].
- Cerletti, A. (2008). *Repetición, novedad y sujeto en la educación*. Del Estante. Argentina <https://dokumen.pub/repeticion-novedad-y-sujeto-en-la-educacion.html>
- Comunicación N° 4/11, (2011). *Aportes para pensar la educación sexual integral en el marco del proyecto integrado de intervención*. Subsecretaría De Educación. Dirección Provincial Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-08/Comunicaci%C3%B3n%20N%C2%B0%204%20%282011%29%20-%20Aportes%20para%20pensar%20la%20Educaci%C3%B3n%20Sexual%20Integral.pdf>
- Comunicación N° 6/15, (2015). *Guía para el abordaje de la diversidad sexual e identidad de Género en las instituciones educativas de la Provincia de Buenos Aires*. Subsecretaría de Educación. Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-04/comunicacion_no_6_-_guia_para_el_abordaje_de_la_diversidad_sexual_e_identidad_degenero_en_las_instituciones_educativas_de_la_provincia_de_buenos_aires_0.pdf
- Comunicación N°1/24, (2024). *Líneas de Trabajo Prioritarias Gestión 2023-2027*. Subsecretaría de Educación. Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2024-02/Comunicaci%C3%B3n%201%20-%202024%20L%C3%ADneas%20de%20Trabajo%20Prioritarias%20Gesti%C3%B3n%202023-2027.pdf>
- Comunicación Conjunta N.º 1/08, (2008). *Puntuaciones acerca de Reuniones de Equipo Escolar Básico (R.E.E.B)*. Subsecretaría de Educación. Dirección de Psicología Comunitaria y

http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/normativa/comunicaciones/comunicacion_conjunta_n1-2008.pdf

Comunicación Conjunta N° 1/12, (2012). *Guía de Orientación para la Intervención en Situaciones Conflictivas en el Escenario Escolar*. Subsecretaría de Educación. Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-04/com-1-12-guia-de-orientacion-situaciones-conflictivas.pdf>

Comunicación Conjunta N° 1/23, (2023). *Guía de Orientación para la Intervención en Situaciones Conflictivas en el Escenario Escolar*. Subsecretaría de Educación. Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2023-06/COMUNICACION%20CONJUNTA%201-2023%20version%20digital.pdf>

Corbalán, M. (2002). *El Banco Mundial. Intervención y disciplinamiento. El caso Argentino, enseñanzas para América Latina*. Biblos. Argentina

Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. McGraw-Hill. Interamericana de España.

Corrosa, N; López, E. y Monticelli, M. (2006). *El Trabajo Social en el área educativa: Desafíos y perspectivas*. Espacio. Argentina.

Cruz Morales, G. y López, K. (2013). *Las poderosas prácticas educativas*. [Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo y Social, Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá].

Cruz, V. y Vicente, E. (2020) *Tramas Relacionales de las Comunidades Educativas*. Bosque Editoras. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Trabajo Social. Instituto de Estudios de Trabajo Social y Sociedad. https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/tramas_relacionales_de_las_comunidades_educativas.pdf

Decreto de Necesidad y Urgencia N° 1602/09. (2009). *Asignaciones Familiares*. Poder Ejecutivo Nacional. Publicada en el Boletín Nacional, 30 de Octubre del 2009. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-1602-2009-159466/texto>

Decreto Nacional N° 1282/2003. (2003) Reglamenta la Ley N° 25.673 sobre Salud Sexual y Procreación Responsable. Ministerio de Salud. Publicada en el Boletín Nacional, 23 de Mayo del 2003. <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/85000-89999/85450/norma.htm>

Dirección General de Cultura y Educación. (2022). *Diseño curricular para la Educación Inicial. Política curricular 2020-2023*. Subsecretaría de Educación de la Provincia de Buenos Aires. Argentina. <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2023->

02/Dise%C3%B1o%20Curricular%20para%20la%20Educaci%C3%B3n%20Inicial.%202023_compressed.pdf

- Disposición N° 185/22. (2022). *Definición de tareas docentes de Orientadoras y Orientadores de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social*. Dirección Provincial de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2022-12/DI-2022-42894534-GDEBA-DPCYPESDGCYE.pdf>
- Dome, C. (2020). *Educación sexual integral: posicionamientos docentes y prácticas innovadoras*. [XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVII Jornadas de Investigación. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires].
- Duschatzky, S. y Redondo, P. (2000). *El plan social educativo y la crisis de la educación pública. Reflexiones sobre los sentidos de las políticas compensatorias en los tiempos de la Reforma Educativa*. FLACSO. <http://23reuniao.anped.org.br/textos/1403t.pdf>
- Encuentro plurinacional de mujeres y disidencias. (29 de Julio del 2024) *Con voces de todo el país, desde Jujuy renovaron la invitación a inscribirse al 37° Encuentro de Mujeres y Disidencias*. <https://encuentroplurimujeresydisidencias.com.ar/con-vozes-de-todo-el-pais-desde-jujuy-renovaron-la-invitation-a-inscribirse-al-37encuentro-de-mujeres-y-disidencias/>
- Esquivel, J. C. (2013). *Cuestión de la educación (sexual). Pujas y negociaciones político-religiosas en la Argentina democrática*. CLACSO. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/10783/1/JCESquivel.pdf>
- Estrada, A. y García Moraga, A. (2020). *La Educación Popular y su aporte en el proceso de formación de los estudiantes de Trabajo Social: Experiencias de prácticas de especialización*. [Tesis de grado. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua].
- Etchegaray, M. (2020). *La enseñanza de la ESI como puerta de entrada. Relatos de experiencias áulicas en escuelas secundarias*. [Tesis de grado. Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Ciencias de la Educación].
- Faur, E. y Blinstock, G. (2016). *La educación sexual integral en la Argentina. Balances y desafíos de la implementación de la ley (2008-2015)*. Programa Nacional de Educación Sexual. Ministerio de Educación. Argentina
- Faur, E. y Lavari, M. (2018). *Escuelas que enseñan ESI. Un estudio sobre buenas prácticas pedagógicas en Educación Sexual Integral*. Ministerio de Educación/UNICEF. Argentina.
- Felitti, K. (2009). Difundir y controlar. Iniciativas de educación sexual en los años sesenta. *Revista argentina de estudios de juventud*, vol. 1, (N° 1).

http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/41332/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Felitti, K. y Gutiérrez-Martínez, D. (2015). *Envites entre diversidad, sexualidades y creencias. La necesidad de un libro más*. Prometeo. Argentina.
- Fernández Mouján, I. (2021). *Pedagogía de(s)colonial. Notas para pensar caminos otros en la educación*. En: La palabra y el mundo: Conversaciones freireanas. Comp. Alvarez, A. y Oviña, H. 1A edición. Muchos Mundos ediciones, Revoluciones.net. Argentina. <https://cronicon.net/wp/wp-content/uploads/2022/09/0001-Conversaciones-freireanas.pdf>
- Flores, M. (2020). Educación sexual integral: Aportes desde el Trabajo Social. [Tesis de grado en Trabajo Social. Universidad Nacional de Cuyo. Facultad de Trabajo Social]. https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/8837/tesina-micaelaflares.pdf
- Foucault, M. (1976) *Microfísica del poder*. Edición y traducción de Julia Varela y Fernando Alvarez-Uría. Las Ediciones de La Piqueta. España. <https://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2014/12/doctrina39453.pdf>
- Fraga, A. (2008). *La escuela pública como expresión de educación popular*. En Paulo Freire Contribuciones para la pedagogía. Moacir Gadotti Margarita, Victoria Gomez, Jason Mafra & Anderson Fernandes de Alencar (comp.) CLACSO. Argentina. <https://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/14Fraga.pdf>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. México.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Cultura, poder y liberación. Paidós. España.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la Esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. México.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI. México.
- García-Retana, J. (2016). Compromiso y esperanza en educación: Los ejes transversales para la práctica docente según Paulo Freire. *Revista Educación*, (Nº 40) 113-132. Costa Rica. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v40i1.14649>
- Gino Germani, (2003). *Autoritarismo, fascismo y populismo nacional*. Temas. Argentina.
- Giordano, A. (2015). *La escuela al encuentro con la Educación Popular*. [Tesina de Grado. Universidad Nacional de Rosario, Facultad de Trabajo Social].
- Giroux, H. (2006). *La escuela y la lucha por la ciudadanía: pedagogía crítica de la época*. Siglo veintiuno editores. Argentina.

- González del Cerro, C. (Diciembre de 2017). La ciencia en la Educación Sexual Integral: Aportes desde la epistemología y la pedagogía feminista. *Revista Punto Género, CONICET* (Nº 8/55) https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/136265/CONICET_Digital_Nro.8c6c9aaa-e563-4ac9-8a3e-be417dc17b3d_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Guber, R. (2004). *El Salvaje metropolitano*. Paidós. Argentina.
- Hernández Suruy, K. (2003). *La educación popular, un recurso metodológico del profesional de Trabajo Social para el desarrollo comunitario*. [Tesis de grado. Universidad de San Carlos de Guatemala, Escuela de Trabajo Social].
- Ivanoff, M., Muñoz, R. y Ortiz Martín, C. (Diciembre 2020). Re-significando la Educación Sexual Integral desde el trabajo social. *Perspectivas, Revista de Ciencias Sociales*. <https://perspectivasrcs.unr.edu.ar/index.php/PRCS/article/view/380/240>
- Jornet Meliá, J., Perales, M. y Sánchez-Delgado, P. (2011). El valor social de la educación: entre la subjetividad y la objetividad. Consideraciones teórico-metodológicas para su evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 4 (Nº 1) 51-77.
- Korol, C. (2021) *Pensando a Paulo Freire desde los feminismos populares, plurinacionales, territoriales*. En: La palabra y el mundo: Conversaciones freireanas. Comp. Alvarez, A. Ouviaña, H. 1A edición. Muchos Mundos ediciones, Revoluciones.net. Argentina. <https://cronicon.net/wp/wp-content/uploads/2022/09/0001-Conversaciones-freireanas.pdf>
- Ley 1.420. Ley reglamentando la Educación Común. (1884). Publicada en el Registro Nacional, 8 de julio de 1884. Argentina
- Ley 4.874. Ley Lainez. (1905). Publicada en el Boletín Oficial, 18 de Noviembre de 1905. Argentina.
- Ley 10.579. Ley Provincial del Estatuto Docente (1987). Publicada en el Boletín Oficial, 6 de noviembre de 1987. Buenos Aires, Argentina.
- Ley 13.688. Ley Provincial de Educación (2007). Publicada en el Boletín Oficial, 10 de junio de 2007. Buenos Aires, Argentina.
- Ley 26.061. Ley Nacional de Protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes. (2005). Publicada en el Boletín Oficial, 28 de septiembre de 2005. Argentina.
- Ley 26.150. Ley Nacional de Educación Sexual Integral (2006). Publicada en el Boletín Oficial, 24 de octubre de 2006. Argentina.
- Ley 26.206. Ley Nacional de Educación (2006). Publicada en el Boletín Oficial, 14 de diciembre de 2005. Argentina.
- Ley 27.072. Ley Federal del Trabajo Social. (2014) Promulgada: Diciembre 16 de 2014. Argentina.

- Lucarelli, E. (2003). *Aula Universitaria y crisis: Las prácticas innovadoras universitarias en el mejoramiento de la calidad de la educación*. [Ponencia en III Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur. Argentina].
- Magistris, G. y Morales, S. (2021) *Pedagogía niña. Revisitando la obra de Paulo Freire con lentes antiadultistas*. En: La palabra y el mundo: Conversaciones freireanas. Comp. Alvarez, A. y Ouviaña, H. 1A edición. Muchos Mundos ediciones, Revoluciones.net. Argentina. <https://cronicon.net/wp/wp-content/uploads/2022/09/0001-Conversaciones-freireanas.pdf>
- Malacalza, S. (2000). *La autonomía del sujeto: Diálogo desde el Trabajo Social*. Espacio. Argentina.
- Marina, M. (Coord.) (2010). *Educación primaria. Contenidos y propuestas para el aula*. Serie cuadernos de ESI. Ministerio de Educación. Argentina. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/esi_primaria_2018.pdf
- Marina, M. (2023). Con perspectiva de ESI democratizamos las aulas. *Anales De La Educación Común*. Vol. 4. (Nº1-2) 230-242. <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/1762>
- Martínez, S. y Agüero, J. (2020). *El trabajo social emancipador como aporte a los procesos de decolonialidad*. En: Comp. Hermida M. E. y Meschini, P. Trabajo social y descolonialidad: epistemologías insurgentes para la intervención de lo social. EUDEM. Mar del Plata
- McLaren, P. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Aique Grupo Editor. Argentina.
- Ministerio de Capital Humano. (Septiembre, 2023). *Informe indicativo del salario docente*. Coordinación General de Estudio de Costos del Sistema Educativo. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/iii_trimestre_2023_-_informe_indicativo_del_salario_docente.pdf
- Miranda Aranda, M. (2003). *Pragmatismo, Interaccionismo simbólico y Trabajo Social. De cómo la caridad y la filantropía se hicieron científicas*. [Tesis de doctorado en Antropología Social y Cultural. Universitat Rovira I Virgili, Departament d'Antropologia, Filosofia i Treball Social. España].
- Miranda Aranda, M. (2010). *De la caridad a la ciencia: Trabajo Social, la construcción de una disciplina científica*. 1ra ed. Espacio. Buenos Aires.
- Montero, M. (2004). *Introducción a la Psicología Comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Paidós. Argentina.
- Morales, L. (2014). El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 14, (Nº2)

https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032014000200022#:~:text=Este%20concepto%20es%20transversal%20a,consigna%20de%20esta%20propuesta%20te%C3%B3rica.

- Morgade, G. (2006). Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela. *Revista Novedades Educativas* (N°184) 40-44.
<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/educacion-en-la-sexualidad-desde-el-enfoque-de-genero.-morgade.pdf>
- Morgade, G. y Alonso, P. (Comp.) (2008). *Cuerpos y Sexualidades en la Escuela. De la normalidad a la disidencia*. Paidós. Argentina.
- Morgade, G., Fainsod, P. Gonzales del Cerro, C. & Busca, M. (2016). Educación sexual con perspectiva de género: reflexiones acerca de su enseñanza en biología y educación para la salud. *Bio-grafía*, vol. 9 (N°16) 149-167.
- Morgade, G. et al. (2018). *Doce años de la Ley de Educación Sexual Integral. Las políticas, el movimiento pedagógico y el discurso anti ESI recargado*. Mariposas Mirabal. FFyL. UBA.
<https://iice.institutos.filo.uba.ar/sites/iice.institutos.filo.uba.ar/files/MariposasMirabal.pdf>
- Morín, E. (2004). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa. México.
- Morse, J. (2002). *Consulta intuitiva*. Investigación cualitativa en enfermería. Universidad de Antioquia. Colombia.
- Movimiento Federal x más ESI. (2024). *La Educación Sexual Integral como política pública en Argentina. Estado de situación diciembre 2024*. (Diciembre 2024). X más ESI.
https://drive.google.com/file/d/1h8k1v1u0F6onfynbVQULYxGsyo_IyAbG/view?fbclid=PAY2xjawHHD5FleHRuA2FlbQIxMQABpjEHtjhxxh0hsTwuwRd-e0tAQm2riu7nq_wwDchHfnZcXhjI4yaQXsP_eHQ_aem_oKyEd7NBjQ5iTKu1WXykvw
- Moyano Mangas, S. (2020). *Dislocar los discursos: conectando psicoanálisis y pedagogía*. En: Zelmanovich, P. y Minnicelli, M. (coords). *Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO. Argentina.
- Municipio de General Pueyrredón. (2024). *Jardines infantiles Municipales*.
<https://www.mardelplata.gob.ar/Contenido/jardines-de-infantes>
- Núñez, V. (2001). *Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos*. [Conferencia en el MECyT, Buenos Aires. Argentina].
- Ojeda, H. (Diciembre 2022). Reflexiones desde Trabajo Social en el campo educativo: Relaciones entre género y cultura escolar. *Revista Confluencias del Trabajo Social*, (N.º 77) 11-20.
<https://drive.google.com/file/d/1DVbFaCocpTuH3COVKXOPEqVUIJwyjTwJ/view>

- Oliva, A. (2007). *Trabajo social y lucha de clases*. Dynamis. Argentina.
<https://catedralibrets.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/04/oliva.pdf>
- Olivé, L. (2007). *La ciencia y la tecnología en la sociedad del conocimiento*. Ética, política y epistemología. México. <https://www.derechopenalenlared.com/libros/leon-olive-la-ciencia-y-la-tecnolog%C3%ADa-en-la-sociedad-del-conocimiento.pdf>
- Ovelar, N. (2005). Educación, política y ciudadanía democrática. A través de la especial mirada de Paulo Freire. *Revista de Pedagogía*. vol. 26, (N° 76)
<https://www.redalyc.org/pdf/659/65913205002.pdf>
- Pereyra, G. (2022). *Educación Sexual Integral: aportes desde la Educación y el Trabajo Social*. [Segundo Congreso Internacional de Ciencias Humanas “Actualidad de lo clásico y saberes en disputa de cara a la sociedad digital”. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín. Argentina].
- Pereyra, G. (2023). *Educación Sexual Integral. Sexualidad(es) y poder*. La Hendija. Argentina.
- Pereyra, G. (2024). *La (des)orientación sexual de Batman*. La Hendija. Argentina
- Porta, L. (2019). El impacto de las buenas prácticas en la formación inicial del profesorado. [Ponencia, XV Encuentro Estado de la Investigación Educativa]. *Anuario Digital De Investigación Educativa*, (N° 15).
<https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/4108>
- Programa Nacional de Educación Sexual Integral, (2008). *Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral*. Ministerio de Educación. Consejo Federal de Educación.
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/lineamientos_0.pdf
- Programa de Fortalecimiento de las prácticas de las y los integrantes de los Equipos de Orientación Escolar desde un enfoque socioeducativo, (2021) Módulo 2, 3, 4 y 5. Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.
- Puiggrós, A. (2008). *Qué pasó en la educación argentina: Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Galerna. Argentina
- Resolución del CFE 340/18, (2018). Consejo Federal de Educación.
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/anexo_resolucion_cfe_340_18_0.pdf
- Rochetti, C. (2010). Notas para pensar la educación como práctica política. Una mirada desde Michel Foucault. *Universidad Nacional de Cuyo*, vol. 27.
http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1853-31752010000100006
- Sampieri, R; Collado, C. y Lucio, P. (1991) *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill Interamericana de México S. A. México.

https://www.uv.mx/personal/cbustamante/files/2011/06/Metodologia-de-la-Investigaci%C3%83%C2%B3n_Sampieri.pdf

Sautu, R. y otros (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos*. CLACSO. Argentina.

<https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2014/DraSanjurjo/8mas/Ruth%20Sautu,%20Manual%20de%20metodologia.pdf>

Simón, E. y Moretti, P. (2019). Una mirada desde el trabajo social sobre la Ley de Educación Sexual. *Red Sociales, Revista del Departamento de Ciencias Sociales* (Nº 6) 77-96.

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y Práctica*. Morata. Madrid.

Stolkiner, A. (1987). *De interdisciplinas e indisciplinas*. En: Elichiry, N. (Comp.) *El niño y la escuela. Reflexiones sobre lo obvio*. Nueva Visión. Argentina

Taylor, S. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós. Argentina.

Terigi, F. (2020). *La pedagogía del “para todos” desafiada por el “uno por uno”*. En: Zelmanovich, P. y Minnicelli, M. (coords). *Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, FLACSO. <https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2021/01/Resistidas-y-desafiadas.-Las-pr%C3%A1cticas-en-las-instituciones-entre-demandas-legalidades-y-discursos.-E-book.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2014). *Educación Integral de la Sexualidad: “Conceptos, Enfoques y Competencias”*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. UNESCO. Chile. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232800>

Vales, L. (23 de Abril del 2024). Sileoni, Puiggrós y Oliva refutan el proyecto de escuelas de Milei. *Página 12*. <https://www.pagina12.com.ar/543152-sileoni-puiggros-y-oliva-refutan-el-proyecto-de-escuelas-de->

Valladares, L. (2017). La “práctica educativa” y su relevancia como unidad de análisis ontológico, epistemológico y sociohistórico en el campo de la educación y la pedagogía. *Perfiles Educativos, IUNAM, vol. 39, (Nº 158)*.

Varanini, N. (2016). *Procesos de intervención del Trabajo Social. Análisis de la actuación profesional en contextos educativos del Distrito de General Pueyrredón*. [Tesis de grado. Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Trabajo Social].

Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa. España.

- Vélez Restrepo, O. L. (2003) *Reconfigurando el Trabajo Social*. Espacio. Argentina.
[https://www.academia.edu/28831943/Reconfigurando el trabajo social Olga Luc%C3%A9n Da V%C3%A9lez Restrepo 1](https://www.academia.edu/28831943/Reconfigurando_el_trabajo_social_Olga_Luc%C3%A9n_Da_V%C3%A9lez_Restrepo_1)
- Vieira, M. (2000). *La práctica educativa de Paulo Freire: una visión compartida*. Cátedra Paulo Freire y la Americanidad, Universidad Central de Venezuela. Venezuela.
<https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/8726010f-4215-4cfd-8554-842402e572d5/content>
- Vujosevich, J; Gimenez, L. y Moreira, S. (2005) *El trabajo de Campo y la entrevista en Profundidad, Experiencia de los investigadores*. Academia.
<https://www.aacademica.org/stella.maris.moreira/22.pdf>
- Wainerman, C. y Chami, N. (2014). *Sexualidad y escuela. Perspectivas programáticas posibles*. (22 ed) Archivos Analíticos de Políticas Educativas.
<https://www.redalyc.org/pdf/2750/275031898062.pdf>
- Zaccagnini, M. (2003). Impacto de los paradigmas pedagógicos históricos en las prácticas contemporáneas. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 33, (Nº 2).
<https://rieoei.org/RIE/article/view/2982/3890>

ANEXOS

Entrevista dirigida a Trabajadorxs Sociales en su intervención como Orientadorxs Sociales del EOE desde su experiencia en prácticas educativas en torno a la ESI en el nivel inicial:

Consentimiento informado:

Antes de comenzar con el desarrollo de las preguntas y respuestas, se le informó a la persona entrevistada el motivo de la entrevista en sí, quedando expreso que las respuestas a los interrogantes serían utilizadas para la investigación que desarrollamos y resultarían una guía para el análisis de las intervenciones del Trabajo Social en torno a Prácticas educativas de Educación Sexual Integral en el nivel inicial. Asimismo se solicitó su consentimiento para publicar de manera anónima las respuestas brindadas, como parte del trabajo realizado.

Además, se solicitó el consentimiento para grabar la entrevista, con el fin de registrar con la mayor fidelidad posible sus percepciones y opiniones en torno al tema estudiado.

Lugar, institución de referencia y fecha de la entrevista:

Preguntas de desarrollo:

1. La normativa considera a lxs trabajadorxs sociales como “docentes” en su labor socioeducativa ¿Cómo creés que es la tarea de “educar” a través de la intervención social en tu práctica cotidiana?
2. ¿Cómo definirías tu experiencia como OS en este jardín?
3. Teniendo en cuenta las distintas maneras de interpretar y de llevar a cabo la educación, ¿con cuál te identificás más? ¿Y el jardín? (posiciones tradicionales, otras populares, etc)
4. En torno a los Proyectos de intervención del EOE que están funcionando actualmente en el jardín ¿De qué tratan? ¿Cómo es el proceso de planificación interdisciplinario entre el EOE?
5. ¿Está presente el abordaje de la ESI en el PII, de qué manera? ¿Qué otros proyectos se desprenden del PII? ¿Se vinculan con el abordaje de la ESI?
6. ¿Cómo se vincula el PII con el PEI? ¿La ESI es parte de éste último? ¿cómo se articulan?
7. ¿Cuáles son las prácticas educativas que el EOE desarrolla en relación a la ESI?
8. ¿Cómo creés que se relaciona la labor socioeducativa del TS con la promoción de la ESI?
9. ¿Cómo se diseñan y planifican este tipo de prácticas educativas? ¿Qué objetivos tienen?
10. ¿Podrías darnos un ejemplo cotidiano de cómo es alguna práctica educativa llevada a cabo por el Trabajo Social en torno a la ESI, o se te ocurre cómo podría ser alguna?
11. ¿Qué demandas se les plantea comúnmente al EOE en torno al abordaje de la ESI? ¿De dónde provienen esas demandas o cómo se construyen?
12. ¿Cuáles son las estrategias utilizadas por el EOE para abordar estas demandas?

13. ¿Qué papel creés que juega la comunidad educativa en su conjunto para que se logre la implementación de la ESI?
14. ¿Cuáles son las intervenciones interdisciplinarias e intersectoriales que se llevan a cabo para implementar la ESI?
15. ¿Cómo se han articulado estas intervenciones con otras instituciones y sectores?
16. Desde una mirada del Trabajo Social ¿por qué considerás que es importante llevar a cabo la Educación sexual integral en el nivel inicial?
17. ¿Cuáles son las resistencias o desafíos que te encontraste al implementar la ESI en el jardín? ¿cómo se abordaron?
18. ¿De qué forma pensás que se podría fortalecer las prácticas educativas en torno a la ESI?
19. ¿Cuál considerás que es el mayor aporte del Trabajo Social en la implementación de la ESI?

Observaciones: