



Desafíos de la Enseñanza de Educación Sexual Integral para Deconstruir Estereotipos

Resumen. Desde la niñez nos señalan “qué hacer” y “deber hacer”. Mediante la socialización interiorizamos formas de actuar, sentir y valorar, de acuerdo a lo considerado atributo femenino o masculino. De este modo se estructuran estereotipos conformando modelos aceptados que demarcan roles y funciones asignadas/esperadas. El docente, desde su lugar presenta y representa cuestiones como su: subjetividad, posición social, formación profesional, entre otras. En este sentido, la Educación Sexual Integral aparece como experiencia educativa habilitando lo afectivo, social, biológico, ético-político y espiritual, favoreciendo la deconstrucción de estereotipos que encuadran y delimitan formas de ser y hacer. **Objetivo:** Determinar si la formación docente en ESI disminuye las concepciones estereotipadas de las cursantes del seminario. Estudio empírico de investigación-acción cualitativa. Se recogieron datos de 15 estudiantes del último año del profesorado en nivel inicial del colegio Garzón Agulla mediante entrevistas semiestructuradas. A pesar de cursar el seminario ESI, gran cantidad de futuras docentes mantienen sus propios estereotipos sin visualizar modos distintos de pensar y reflexionar sobre prejuicios, mitos y tabúes respecto a la sexualidad, más allá de conceptos teóricos incorporados. ¿Alcanza con apropiarse de conceptos de ESI para deconstruir estereotipos y no transmitirlos a futuras generaciones?. Debe ser planteada la educación sexual en tanto problema ya que sólo se puede modificar planteándola como una situación problemática. Si se sigue pensando la educación con estereotipos sexistas en tanto el modo “normal” y natural de hacer las cosas y de educar; no hay modificación posible de realizar.

Abstract. From childhood show us "what to do" and "must do". By socialization we internalize ways to act, feel and value, according to what is considered feminine or masculine attribute. Thus forming stereotypes are structured accepted models that demarcate roles and assigned / expected functions. The teacher, from his place presents and represents issues such as its: subjectivity, social status, professional training, among others. In this sense, comprehensive sex education appears as an educational experience enabling affective, social, biological, ethical and political and spiritual, promoting deconstruction of stereotypes that frame and define ways of being and doing. **Objective:** To determine whether teacher training in ESI decreases stereotypical conceptions of the trainees of the seminar. Empirical Study of qualitative action research data seniors 15 teachers in initial level of school Garzon Agulla were collected through semi-structured interviews. Despite attend the seminar ESI, lots of future teachers maintain their own stereotypes without displaying different ways to think and reflect on prejudices, myths and taboos regarding sexuality, beyond theoretical concepts incorporated. Is it enough to appropriating concepts of ESI to deconstruct stereotypes and not pass them on to future generations?. Should sex education be raised as problem since you can only modify raising that as a problematic situation. If you still think education with as "normal" and natural mode of doing things and educating sexist stereotypes; no possible modification to perform.

Londero, Milena ^a, y Ramirez, Oscar Enzo ^b

^a Facultad de Psicología,

Universidad Nacional de Córdoba.

^b Escuela de Trabajo Social,
Universidad Nacional de Córdoba

Palabras claves

ESI; Estereotipos; Formación docente.

Keywords

ESI; Stereotypes; Teacher training.

Enviar correspondencia a:

Londero, M.

E-mail: milelondero@hotmail.com

1. Introducción

A la hora de pensar el rol docente, Anonni (1993) sostiene que a nivel de la enseñanza se imponen y legitiman determinados enunciados en menosprecio de otros que quedan descalificados u olvidados debido a determinados efectos de poder que se cristalizan en discursos hegemónicos.

En el presente trabajo partiremos de los aportes que permiten abordar el concepto de estereotipos desde la psicología social, para ello, es necesario explicitar qué entendemos por psicología social en cuanto al objeto de estudio, y en este sentido, encontramos en Correa y Paulín (2015), que los tres ejes teóricos de la psicología social son: lo social/simbólico, el sujeto, y las representaciones sociales. Ello nos lleva a pensar el objeto de estudio como un campo de problemáticas de las tramas relacionales entre sujetos en un contexto histórico y cultural determinado.

Para ello se parte de la premisa de base que plantea cómo los sujetos elaboran su espacio psíquico e intersubjetivo para construir en un momento dado una representación de sí mismo, de los otros, y de la realidad en una historia individual y colectiva.

No se trata de simplificar ni de reducir la complejidad donde estos fenómenos acontecen, sino sustancialmente de pensarla a modo de campo de “trama o entramado de relaciones sociales y vinculares” (Correa & Paulín, 2015).

Desde la perspectiva de la psicología social, encontramos que Jodelet (1993) considera que la noción de representación social involucra tanto a lo psicológico o cognitivo, como así también lo social, es por ello que sostiene que el conocimiento se constituye a partir de las experiencias propias de cada persona y de las informaciones y modelos de pensamiento que recibimos a través de la sociedad. Visto desde ésta perspectiva, Banchs (1999) plantea que las representaciones sociales surgen como un proceso de elaboración mental e individual en el que se toma en cuenta la historia de la persona, su experiencia y construcciones personales propiamente cognitivas.

Banchs (1999), considera que aparte de las realidades estrictamente personales, existen realidades sociales que corresponden a formas de interpretación del mundo, las cuales son compartidas por todos los miembros de un grupo en un contexto dado. En este sentido, la realidad social es una realidad construida que está en permanente proceso de construcción y reconstrucción. Dicho proceso podría decirse que es a la vez cultural, cognitivo y afectivo; en el mismo entra en juego la cultura general de la sociedad pero también la cultura específica en la cual se insertan las personas, las que en el momento de la construcción de las representaciones sociales se combinan.

De lo antes expuesto se desprende que la representación corresponde a cierto modelo recurrente y comprensivo de imágenes, creencias y comportamientos simbólicos. Moscovici (2000), analizándola de esa forma, plantea que las representaciones aparecen de forma similar a las teorías, las cuales ordenan alrededor de un tema, como por ejemplo: la enfermedad mental es contagiosa, las mujeres son más sensibles que los hombres, etc.; una serie de proposiciones que permiten que las personas o las cosas sean clasificadas, sus características descritas, sus sentimientos y acciones explicadas y así en adelante (citado en Gonzalez Rey, 2008). Moscovici (2000) agrega además:

[...] Las ideas y creencias que capacitan a las personas para vivir están encarnadas en estructuras específicas (clanes, iglesias, movimientos sociales, familias, clubes, etc.) y son

adoptadas por los individuos que son parte de ellas. El significado que ellas comunican y las obligaciones que ellas reconocen son profundamente incorporadas en sus acciones y ejercen un constreñimiento que se extiende a todos los miembros de una comunidad. (citado en Gonzalez Rey, 2008, p. 240)

Desde la teorización de León (2002), encontramos que las representaciones sociales cumplen diferentes funciones. Basada en investigaciones menciona: Hacer convencionales los objetos, personas y eventos que se encuentran en la vida cotidiana; le otorga una forma definitiva, localizándolo en una categoría y lo establece como modelo de cierto tipo, distinto y compartido por un grupo de personas; es decir, que convierte una realidad extraña en una realidad familiar. Otra función sería la de propiciar la comunicación entre las personas, comunicación que implica tantos puntos de vista compartidos como divergentes sobre diversas cuestiones. Menciona la autora además que las representaciones promueven el pensamiento colectivo y la reflexividad de los grupos siendo estos requisitos fundamentales para lo que se denomina identidad social. Y por último sostiene que justifica las decisiones y conductas que se dan en las interacciones sociales.

Lo que se desprende de lo antes expuesto es que las representaciones sociales varían de acuerdo con los momentos socios históricos y las construcciones imaginarias en las diferentes sociedades. En este sentido, refieren a un tipo específico de conocimiento que juega un papel muy importante sobre cómo la gente piensa y organiza su vida cotidiana. (Banchs, 1999)

En base al recorrido realizado, desde este lineamiento es que logramos conceptualizar qué entendemos por estereotipos, y para ello tomamos lo plasmado en el discurso de los contenidos curriculares ESI en líneas generales y en particular el fascículo Educación sexual integral para la educación secundaria II: contenidos y propuestas para el aula (2012), ya que en ellos encontramos que los estereotipos son características sociales que se atribuyen a todo un grupo de personas; una de las características distintivas es que se construyen a partir de la simplificación y generalización de un aspecto, por lo tanto, suponemos que todas las personas que pertenecen a ese colectivo se comportan de la misma manera. Por ejemplo, en la afirmación “todas las mujeres son-tienen” erige la función de sexo en el estereotipo. De esta manera vemos cómo los estereotipos nos brindan una imagen simplificada y limitada acerca de cómo son las personas.

Lippmann (1922), presenta la primera conceptualización de los estereotipos, los denominó "imágenes mentales" caracterizadas por un tipo de "pseudoambiente" que media entre nosotros y la realidad, influyendo en nuestra percepción. Destaca además que los estereotipos suponen una simplificación en la percepción de la realidad, reduciendo su complejidad a través de la categorización (función cognitiva), y que también sirven para defender nuestra posición en la sociedad, tanto individual como grupal (función defensiva).

El problema con estos estereotipos, es que si no tenemos esos atributos, no nos sentimos valiosos y valiosas, no nos aceptan como somos y tratamos de cambiar u ocultar nuestra apariencia o características propias. Además, muchas veces resulta perjudicial para nuestra salud.

A la hora de identificar los componentes de los estereotipos de género, Deaux y Lewis (1984) mencionan cuatro componentes que las personas utilizaban para diferenciar a hombres y mujeres: rasgos, roles, ocupaciones y por último las características físicas.

Dentro del estereotipo del rol incluyen las actividades que se consideran más apropiadas para hombres y mujeres, por ejemplo el decir que las mujeres están más preparadas para cuidar a los hijos y realizar tareas domésticas y los hombres para realizar tareas fuera de casa.

Bajo este pensamiento, también las ocupaciones están estereotipadas, así la peluquería y las estética, se consideran típicamente femenina y la mecánica masculina.

Y finalmente, los rasgos físicos se consideran más o menos típicos de un sexo o del otro, se podría mencionar a modo de ejemplo que para las mujeres el tono de voz debe ser suave, y los hombres más altos y fuertes.

De lo antes expuesto se desprende que los estereotipos nos impiden percibir y valorar las diferencias que hay entre nosotros y que nos convierten en personas únicas. En esta diversidad hay una gran riqueza sobre la que es importante reflexionar. Esto nos va a permitir valorar las posibilidades y características que tiene cada persona.

Tal como menciona Hyde (1995), con frecuencia escuchamos que las mujeres son más sensibles y emocionales; y que los hombres son más egoístas e individualistas; también se dice que esto es una generalización y que no todos los hombres son iguales ni todas las mujeres tampoco pero aunque es cierto, a su vez todos mantenemos creencias sobre las características que poseen hombres y mujeres por el simple hecho de pertenecer a esos grupos.

En este sentido, por ejemplo tendemos a pensar que las mujeres son más emocionales, sensibles, débiles, tiernas y afectuosas respecto a los hombres, de igual forma pensamos que los hombres son más independientes, ambiciosos, duros, agresivos, egoístas o individualistas que las mujeres.

Esto no quiere decir que sea así, pero sí que comparativamente tendemos a percibirlos así. Este conjunto de creencias compartidas socialmente sobre hombres y mujeres que se suelen aplicar de forma indiscriminada a todos los miembros de cada uno de estos grupos es lo que conocemos como estereotipo de género.

Es por ello que es importante trabajar las concepciones que traen las/los futuras/os docentes respecto a lo que se considera el ser hombre y mujer para que no caigan bajo los sesgos de estereotipos que terminen influenciando en sus dinámicas de enseñanza, ya que como quedó plasmado, la forma de expresarse y enseñar forma parte de la construcción de creencias del alumno/a al cual están educando

y se cae en el riesgo de que si hay estereotipos negativos, los niños y niñas los terminen apropiando y reproduciendo a lo largo de su vida.

Compartimos con Dapuez (2009) el hecho de que “el posicionamiento docente varía con cuestiones tales como: su propia subjetividad, el lugar de pertenencia social, la formación profesional, el haber recibido o no educación sexual formal, entre otros numerosos conjuntos de factores” (p.2).

Así también es importante resaltar que

...aun cuando evitemos hablar explícitamente de sexualidad, estamos proporcionando alguna información al respecto, ya sea a partir de determinadas formas de vestir, o de la manera de movernos o desempeñarnos. Nuestro silencio sobre lo físico y genital es un mensaje claro, y que se presta a interpretaciones por eso es tan delicado. (Dapuez, 2009, p. 2)

Según Alonso, Herczeg, Lorenzi y Zurbriggen (2007) “la escuela marca, mediante mecanismos de clasificación, ordenamiento y jerarquización, las posibilidades o el destino de cada sujeta/o” (pp. 109-110).

Siguiendo la línea planteada por las autoras, estas actitudes van continuamente siendo reproducidas y naturalizadas. Por consiguiente, se tornan incuestionables y pasan a formar parte de la construcción identitaria de los niños y niñas, en palabras de las autoras “en la escuela se aprende a ser varón y a ser mujer” (p. 110).

Por lo tanto, a través de la socialización las niñas y los niños interiorizan formas de actuar, sentir y valorar, de acuerdo con lo que socialmente se considera atributos de feminidad y masculinidad. De este modo se van estructurando estereotipos que luego conforman modelos aceptados socialmente y se demarcan roles, funciones asignadas y esperadas tanto para la mujer como para el varón.

Macía, Mensalvas & Torralba (2008) mencionan que los roles determinan acciones y comprenden las expectativas y normas que una sociedad establece respecto a cómo debe actuar y sentir una persona en función de ser mujer u hombre, prefigurando así una posición en la estructura social y representando unas funciones que se atribuyen y que son asumidas diferencialmente por mujeres y hombres.

En este sentido, tal como lo menciona Aller Atucha (2009), es necesario destacar la importancia de “trabajar desde una equidad de género y vencer prejuicios, mitos y tabúes en materia de sexualidad, siempre respondiendo a las necesidades del educando y no tratando de imponer mis percepciones, ideas o creencias.” (p. 15)

En Educación sexual integral en la escuela secundaria- módulo 1 (2009) se explicita que es necesario pensar una educación en la sexualidad vinculada al ámbito escolar (entendido como un mundo de aprendizajes y enseñanzas diversas) para dar cuenta de una sexualidad contextualizada; es decir, histórica, recreada cada vez en la historia de los sujetos mujeres y varones, y en su cultura.

Pensada la sexualidad de esta manera, la escuela y los adultos, niños y jóvenes que la habitan, tienen mucho para decir sobre ella. No desde el lugar de lo descriptivo- prescriptivo, ni tampoco desde la sanción moral ni la patología, sino a partir de la experiencia de vida que va transitando cada uno, de lo que es y va siendo en los contextos que lo constituyen con otros sujetos, en relaciones de cuidado y respeto.

Lo que se busca mediante la implementación de las clases de formación docente es dejar explícito que los modelos de mujer y de varón son modos en que socialmente se construye la diversidad sexual. Entendiendo por diversidad sexual la existencia de distintas orientaciones e identidades sexuales y para ello es importante rescatar lo teorizado por Duranti (2011) respecto a que “la sexualidad no es un universal y sólo puede comprenderse dentro de cada contexto social, cultural, dentro de un tiempo histórico dado y sin dejar de lado el derrotero individual” (p.7).

Como se plantea en Educación sexual integral para la educación primaria: contenidos y propuestas para el aula (2009), el cual es el nivel para el que se forman las estudiantes de la presente investigación, más allá de las diferencias de sexo biológico, tanto para varones como para las mujeres, se construyen según la época y el contexto sociocultural, distintas valoraciones y cuidados del cuerpo, asignación de tareas y roles, formas de afectividad y vínculos. En este sentido, no es lo mismo lo que hoy consideramos adecuado o esperable para los varones y para las mujeres, que aquello que esperaban nuestros abuelos y abuelas. Tampoco, en la actualidad, actúan de igual manera mujeres y varones de diferentes culturas. No podemos generalizar diciendo que todas las mujeres “son” o “hacen tal cosa” o que todos los varones “son” o “hacen tal otra”.

Se destaca y desprende de los contenidos curriculares respecto a la ESI, que más allá de los modelos sociales que nos influyen en nuestra manera de ser y de hacer, encontramos una gran diversidad de formas de vivir la diferencia sexual. Lo importante es no presionar ni sentirnos presionados o presionadas a hacer tareas que no nos gustan. Cada persona tiene el derecho a vivir y ejercer su libertad responsablemente de acuerdo a sus convicciones.

En nuestra sociedad, aparecen y se identifican claramente relaciones de desigualdad que se naturalizan y se vuelven lo que llamamos estereotipos de género. Aquí se hace necesario replantearse sobre cómo la organización escolar también reproduce esos estereotipos en los usos de los espacios y en los propios discursos que circulan en la escuela (“las chicas son más aplicadas y prolijas; los chicos, más inteligentes para la matemática” o “los varones no lloran; las nenas no dicen malas palabras”).

Tal como se plantea en la Comunicación N° 4/11 de la Dirección general de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires: “Aportes para pensar la Educación Sexual Integral en el marco del Proyecto Integrado de Intervención” (2011), reformular y repensar los modos organizacionales con una perspectiva de género posibilitará relaciones más igualitarias, permitirá la desnaturalización de prácticas y rutinas a las cuales la tradición nos ha acostumbrado. Se trata de diversos actos y escenarios que transmiten saberes y reproducen visiones acerca de la sexualidad, de lo

esperable, lo permitido o lo prohibido. Nos permitirá reflexionar por ejemplo respecto al lenguaje utilizado, el uso de los espacios, las formas de agrupamiento habituales, las diferentes expectativas de aprendizaje y de conducta sobre los varones y sobre las mujeres, como así también los vínculos establecidos entre los adultos, y entre los adultos y los niños y niñas.

En este sentido la ESI es una experiencia educativa que nos pone en relación con el Otro habilitando múltiples dimensiones de la condición humana. Consideramos que la escuela es el espacio donde se despliega el trabajo compartido de aprender a vivir con otros/as y donde se producen significados colectivos y culturales que dejan su impronta subjetiva. Entonces es importante pensar y plantearse una escuela que contemple las diversidades, los derechos, los proyectos de vida en los que la sexualidad es entendida como un aspecto básico de la vida humana, con dimensiones físicas, psicológicas, espirituales, sociales, económicas, políticas y culturales, la cual se encuentra estrechamente vinculada al desarrollo de la identidad del individuo, y por lo cual no es posible entender la sexualidad sin referencia al género ni a la diversidad como características fundamentales de la sexualidad (UNESCO, 2010) y conjuntamente con la afectividad no sean aspectos invisibilizados bajo el manto de naturalizaciones culturales e históricas construidas socialmente.

Bajo este lineamiento sería importante realizar una revisión crítica de nuestros supuestos y posicionamientos para poder construir un espacio sistemático de saberes y para ello la educación sexual debe ser planteada en tanto problema ya que, como dice Araya Umaña (2004), sólo se puede modificar aquello que se plantea como una situación problemática.

Siguiendo la misma autora, todo lo anterior se enmarcaría dentro de lo que ella retoma como currículum oculto, es decir aquellas acciones, relaciones, interacciones que suceden en la vida cotidiana de los sujetos en las instituciones educativas, pero que sin embargo, muchas veces no son considerados como un espacio a ser modificado.

Lo anterior entra en concordancia con lo expuesto por Morgade (2001), respecto a que numerosos aspectos se ponen "en acto" para promover el "aprender a ser mujer" y "aprender a ser varón" particularmente en contextos escolares: en la selección de contenidos, actividades, textos y temas que los docentes realizan cotidianamente, como así también en la elección de sanciones y estímulos para unos y otros, en la producción y distribución sexual del conocimiento. Como corolario sostiene que el currículum formal, el oculto y el "evadido", explícita o implícitamente dejan huellas en la escuela, produciendo jerarquías, modos desiguales, estereotipos de género.

1.1. *Objetivos*

General

Determinar si la formación docente de estudiantes del Profesorado de nivel inicial del colegio Dr. Agustín Garzón Agulla respecto a la Educación Sexual Integral disminuye sus concepciones estereotipadas en cuanto a la sexualidad.

Específicos

- Identificar las diversas expresiones que sostienen las estudiantes mediante las cuales dan cuenta de condiciones de inequidad o equidad entre mujeres y varones manifestadas en su lenguaje, en las costumbres, etc.
- Reconocer en las futuras profesoras sus capacidades para entender la realidad histórico- estructural y si son o no sujetos abiertas al cambio, desnaturalizando las desigualdades existentes.
- Indagar respecto a la percepción que tienen de las formas de actuar, sentir, y de las actitudes y funciones relativas a mujeres y varones.

2. Metodología

El enfoque metodológico utilizado fue la investigación-acción, la misma se encuadra dentro de la investigación de corte cualitativo, la cual “utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación” (Hernández, Fernández & Baptista, 2010, p. 7).

En este sentido, se basa en lograr conocimientos a medida que se llevan adelante actividades, como dice Altschul (2003) “el consultor aprende haciendo”. Agrega además que se busca fomentar la participación y para ello debemos construir el vínculo de a poco comprendiendo la situación junto a “los de adentro”, sumando preguntas e información para producir esclarecimiento.

Pulido, Ballén y Zúñiga (2007), mencionan que la investigación cualitativa se interesa por comprender las situaciones sociales de acuerdo a cómo las vive cada sujeto, ya que la realidad siempre va a estar influida y determinada por la cultura, las relaciones sociales y los contextos. El investigador intenta abordar estas situaciones sociales para describirlas, comprenderlas y explorarlas de forma inductiva, guiándose por los conocimientos o aportes que los sujetos puedan realizar desde su experiencia.

Si pensamos la intervención desde la nomenclatura de León y Montero (2007), encontramos que se realizó un estudio empírico cualitativo, donde se recogieron datos empíricos originales de actividades cotidianas en sus ambientes naturales como así también las distintas perspectivas de las estudiantes del último año del profesorado en nivel inicial del Colegio Garzón Agulla.

2.1. Participantes

Para la aplicación de las entrevistas semiestructuradas se seleccionó como población de interés a las cursantes del último año del Profesorado en nivel inicial que cursaron el seminario ESI en el año 2015 en el establecimiento Dr. Agustín Garzón Agulla de la Provincia de Córdoba, de las cuales se extrajo una muestra al azar de 15 participantes.

2.2. Instrumentos

Una nota de consentimiento informado donde se explicitan los principios éticos sostenidos en la investigación.

Observaciones en el aula durante el cursado del seminario ESI.

Una breve entrevista semiestructurada que consistió en 10 preguntas que versaban respecto al seminario ESI como así también a las concepciones previas que traían antes de cursarlo y posterior a aprobarlo. Se indagó además respecto a características sociodemográficas y socioeducativas de las cursantes, percepción respecto a la temática de interés en cuanto a su futuro rol como profesoras de nivel inicial, entre otros aspectos.

2.3. Procedimiento

Se administraron 15 entrevistas los últimos días del cursado del seminario ESI, la administración fue individual tomando tres entrevistas por día en horarios acordados con las alumnas. Antes de proceder a aplicar el instrumento se les comentó respecto a cuál era el objetivo de la investigación, como así también respecto a las normas éticas presentes que avalan y rigen su participación, para ello se les presentó y solicitó que firmaran un consentimiento informado en caso de estar de acuerdo con los puntos allí establecidos.

Además de la aplicación de las entrevistas, se observó sistemáticamente desde el mes de junio la participación y el desenvolvimiento en el aula de las alumnas durante el seminario de ESI hasta el mes de noviembre cuando rindieron el último examen. En dichas observaciones se hizo hincapié fundamentalmente en los aportes y comentarios que realizaban las alumnas y a la participación que tenían en cada clase dejando entrever sus concepciones respecto a la educación sexual integral.

3. Resultados

La entrevista semiestructurada tiene como punto de partida el relato de alguna experiencia de juegos que realizan los niños y niñas de los colegios en los cuales ellas han o están realizando prácticas pre profesionales. Luego se realizan preguntas en torno al rol que ellas ejercen, a los conceptos teóricos que aprendieron en el seminario de Educación Sexual Integral y en cuanto a concepciones de índole personal respecto a la sexualidad y su enseñanza.

De acuerdo a la primer consigna de la entrevista, se logró recuperar como información pertinente para la investigación el hecho de que la mayoría de las entrevistadas coinciden respecto a que en sus prácticas pre profesionales observan que los niños siguen jugando en roles más activos como por ejemplo “a la pelota, a las peleas o a la mancha durante los recreos” mientras, como relatan algunas de las entrevistadas, “las niñas se encuentran a un costado en el patio hablando” o como plantean otras entrevistadas “algunas juegan a la mancha pero se relacionan más con los niños antes que entre compañeras”. Agregan además las entrevistadas que ellas suelen aconsejarles a las niñas que

no se involucren en esos juegos porque pueden golpearse debido a que los niños son torpes y más fuertes. Por ejemplo, una de las futuras docentes dijo: “una vez se golpeó una niña por andar corriendo como un varón jugando a la pelota por lo que tuve que decirle que se sentara a mirar porque ese juego no era para niñas sino siempre estaría golpeada” a lo que agrego, “no creo que el fútbol sea únicamente para varones pero sí que es un juego peligroso para las niñas”.

En cuanto a los juegos de las niñas, las entrevistadas destacan principalmente aquellos que consisten en cantar canciones, la casita del té, entre otros similares en los cuales “las niñas tienen su espacio dentro del salón de clase para que no molesten los varones”, tal como lo señaló una de las entrevistadas entre risas.

Este aporte que nos brindan en base a sus experiencias, nos permite ver que se pierde por ejemplo la riqueza de los distintos comportamientos cuando no se les permite a las niñas correr o mezclarse a jugar con los niños, lo cual muestra que se termina perdiendo la diversidad en la cual hay una gran riqueza sobre la que es importante reflexionar; en el acto de recomendación que brindan la mayoría de las entrevistadas se aprecia que sin darse cuenta están perdiendo la valoración de las posibilidades y características que tiene cada persona.

De este simple ejemplo que pone en muestra los condicionamientos que envuelven a los niños y niñas en su socialización, es que consideramos que debe replantearse y reflexionar sobre las prácticas que muchas veces los/las educadores ejecutan sin pensar, suponiendo que son simples consejos inocentes, pero que en realidad ocultan la perpetuación de las desigualdades del sistema patriarcal, por más mínimas o sutiles que parezcan las mismas.

Ahora bien, cuando fueron consultadas respecto al empoderamiento de los niños y niñas, las entrevistadas consideraron que era necesario que así fuera para que se valoraran sus derechos desde pequeños/as y todos los respetaran; sin darse cuenta que en la situación de los juegos que ejemplificaron no dejaban la posibilidad de empoderamiento y experimentación de nuevas experiencias, por lo que nuevamente consideramos que es una situación sobre la cual es necesario problematizar para que las futuras docentes de nivel inicial logren empoderar verdaderamente desde la infancia y no se queden únicamente con el concepto teórico de que hay que empoderar para que hagan valer los derechos, sino que en las conductas que ejecuten se brinde la posibilidad para que los niños/as sean libres de ejercer su sexualidad desde temprana edad con total libertad, sin estereotipos de género marcados y asignados desde afuera.

Respecto a la pregunta: ¿considera que los/las docentes son modelos a seguir por los niños en cuanto a cuestiones de la sexualidad?, la mayoría de las entrevistadas respondió de forma negativa ya que atribuyen que las cuestiones de la sexualidad se aprenden primeramente desde el hogar, pero sin embargo algunas reconocieron que tampoco es para desligarse de la cuestión sino saber que siempre se puede enseñar. Respecto a esta pregunta una entrevistada dijo: “en casa se aprenden estas cuestiones,

yo le puedo enseñar a mis hijos pero en la escuela solamente puedo dar aviso a los padres si veo algo raro, no enseñarles a los niños”.

En este sentido es importante resaltar que los niños y niñas no son personas que reciben la información que proviene desde el exterior de forma pasiva, como si se tratase de recipientes vacíos; sino que en esta etapa infantil los educadores se constituyen en adultos significativos y modelos a seguir, por lo cual puede que más de uno/a se vea condicionado frente a estas enseñanzas.

Otra cuestión que surgió de la entrevista es el hecho de que las futuras docentes de nivel inicial entrevistadas no logran visualizar la situación de que se transmiten aspectos de la sexualidad desde el propio comportamiento y posicionamiento diario, sino que piensan en la transmisión meramente teórica de los conceptos que ellas han adquirido, frente a esta situación una entrevistada manifestó lo siguiente: “me parece que aún son pequeños para aprender estas cosas que nos enseñan, es bueno para nosotras saberlo pero no se lo podemos enseñar a ellos porque no lo entenderían”.

Ahora bien, en cuanto a la apropiación de categorías teóricas incorporadas luego de realizar el seminario ESI, encontramos que si bien es cierto que lo han aprobado y lograron aprender conceptualmente varias definiciones y categorías teóricas, la mayoría de las entrevistadas no percibe que se está invisibilizando a lo femenino y a la mujer en estas situaciones que ellas mismas plantearon en el ejemplo de los distintos juegos, sino que siguen visibilizándolas y asociándose su condición de tal a los roles histórica y culturalmente asociados a las mujeres como pasivas y amas de casa (jugar a la casita del té).

Un aspecto a tener en cuenta que surgió en las entrevistas y sobre el cual sería interesante profundizar a futuro es la situación que plantearon varias de las entrevistadas respecto a las intervenciones que se dan en los diversos colegios en los cuales han asistido, respecto al tema de la educación sexual, ya que como sostienen las futuras docentes, los mismos “tienen una visión biológica” de la sexualidad; lo antes expuesto deja entrever que no se reconocen los aspectos sociales y psicológicos a la hora de desarrollar la promoción mediante la educación.

Las futuras docentes comparten el hecho de la concepción de que la escuela es el espacio donde se despliega el trabajo compartido de aprender a vivir con otros/as, por lo que rescatan los aprendizajes del seminario ESI porque pueden ser de gran ayuda pero reconocen que es difícil implementar este tipo de enseñanza en los colegios que se encuentran cerrados a esta temática. “Yo puedo intentar que todos los niños y niñas se formen mezclados en la fila para subir la bandera pero te aseguro que alguien me dirá algo porque se deben formar en fila de nenes y nenas de menor a mayor, eso siempre fue y será así” manifiesta una de las entrevistadas.

Frente a ello es importante pensar y plantearse una escuela que contemple las diversidades, los derechos, los proyectos de vida en los que la sexualidad y la afectividad no sean aspectos invisibilizados bajo el manto de naturalizaciones culturales e históricas construidas socialmente y que tiendan a reproducirse por ejemplo mediante estereotipos.

Para ello es necesario considerar y valorar las historias particulares, es necesario trabajar las concepciones respecto a lo que se considera el ser hombre y mujer para no caer bajo los sesgos de estereotipos que terminen influenciando las dinámicas de enseñanza, ya que como quedó plasmado, la forma de expresarse y enseñar forma parte de la construcción de creencias del sujeto y se cae en el riesgo de que si hay estereotipos negativos, los niños y niñas los terminen apropiando y reproduciendo a lo largo de su vida. “Los nenes ya saben que no tienen que dejar jugar a las compañeras al fútbol porque las pueden golpear” plantea una entrevistada y agrega además: “eso lo han aprendido y es para protegerlas”.

Lo antes expuesto da muestra de que la futura docente no se ha percatado que con la enseñanza que les está brindando en realidad no está protegiendo a las nenas como dice hacerlo, sino que en realidad lo que está realizando es la separación entre los sexos y la exclusión mutua entre compañeros por no compartir el mismo sexo, esto lleva a la discriminación y a una enseñanza estereotipada que puede marcar en el futuro de sus alumnos/as el hecho de que hay actividades para hombres y otras para mujeres, siendo los varones quienes deben decidir cuáles corresponde a cada uno bajo la consigna de “protegerlas” coartando la posibilidad de libre elección.

En cuanto a la pregunta: ¿cuántos modos crees que hay de vivir la sexualidad?, una de las entrevistadas destaca que “hay diversas formas de vivirla” y agrega además que “no se debería presionar a nadie para moldearlo de tal o cual manera, sino dejarlo que elija libremente”.

Lo antes expuesto nuevamente pone de manifiesto que en cuanto a la concepción de sexualidad y de libertad, la futura docente deja en claro la perspectiva de derecho, pero sin embargo, ella al igual que la mayoría de las entrevistadas fue una de las que dijo que aconsejaba a las niñas no jugar a la mancha con los varones, por lo que nuevamente se pone de manifiesto que no hay concordancia entre lo que sostienen conceptualmente y las actitudes que expresan en su actuar diario con el alumnado.

Como resumen final, podemos decir que si bien es cierto que las futuras docentes de nivel inicial que hemos entrevistado han logrado apropiarse de la mayoría de los conceptos teóricos brindados durante el año de cursado del seminario ESI, la mayoría de las estudiantes siguen manteniendo y transmitiendo mediante sus actitudes frente al alumnado sus propios estereotipos debido a que como sostienen mediante los ejemplos que brindaron en la entrevista, no contemplan el hecho de que se transmiten la sexualidad desde su actuar diario en el espacio escolar, mediante expresiones corporales, pautas áulicas de enseñanza y lúdicas, entre otras formas de expresión.

Además la mayoría reproduce los conceptos adquiridos pero no cuestionan ni reflexionan sobre los mismos, por ejemplo cuando dicen que “las mujeres tienen los mismos derechos que los hombres y hay que luchar para que se los respete”, pero con sus conductas transmiten lo contrario debido a que hay lugares (juegos) para niños y otros para niñas; pero no vislumbran este hecho debido

a que lo tienen incorporado como parte de su representación social y eso es lo que terminan enseñando sin tener en cuenta lo aprendido conceptualmente ya que no forma parte de conductas manifiestas.

4. Discusión

¿Alcanza con apropiarse de conceptos de ESI para deconstruir estereotipos y no transmitirlos a futuras generaciones?

Consideramos que sería necesario replantearse la metodología de adaptación y enseñanza de los contenidos teóricos brindados por la Educación Sexual Integral desde la perspectiva de adaptación del currículum para que sean apropiadas y asimiladas de forma más eficaz las categorías teóricas y de este modo lograr modificar las conductas de los aprendientes en pos de la enseñanza de la ESI desde la perspectiva de derechos.

Para ello es necesario pensar los contenidos de Educación Sexual Integral desde la posición del “currículum vivido” (Furlan, 1996), es decir, tomar la propuesta de enseñanza como una experiencia vivida, en donde el currículum no sería algo “natural”, sino que es algo construido, sería la transformación y creación de un saber.

En este sentido, Terigi (1999) plantea que es necesario pensar que hay alguna mediación sobre la prescripción de los contenidos y conjuntamente se darían los procesos de relectura que hacen los docentes de lo que hay que enseñar.

Lo que se propone como alternativa es una adecuación y apropiación de los contenidos teóricos que se puedan brindar en un seminario de ESI, sostenidos para ello en lo que Furlan (1996) manifiesta respecto a que el currículum es un texto orientador y en lo posible busca mejorar las prácticas educativas, siempre y cuando haya participación de los actores. En este sentido es que se deberían adaptar los contenidos prescriptos por la Ley de Educación Sexual Integral de la Nación (Ley 26150) conjuntamente con los lineamientos curriculares estipulados por la provincia, para lograr una mejor apropiación de los contenidos que allí se mencionan y de éste modo adaptarlos para que se incorporen no solamente como categorías teóricas a aprender sino también como experiencias vividas que lleven a la reflexión desde la propia práctica particular de cada sujeto.

De lo anteriormente expuesto cabe plantearse, como dice Furlan (1996), que la vida del currículum no está separada de la vida de los miembros de la escuela, vida condicionada por la historia social de la cual forma parte ya que la práctica educativa concreta transcurre sometida a un conjunto de presiones difícilmente previsibles en el plano teórico. Lo que nos permite ver es que la construcción viva del currículum emerge de la práctica histórica de los miembros de la institución.

Debe ser planteada la educación sexual en tanto problema ya que sólo se puede modificar planteándola como una situación problemática. Si se sigue pensando la educación con estereotipos sexistas en tanto el modo “normal” y natural de hacer las cosas y de educar; no hay modificación posible de realizar. (Araya Umaña, 2004)

Tal como lo venimos mencionando anteriormente, para enseñar los contenidos de ESI, es necesario pensar en un abordaje que tenga en cuenta múltiples miradas sin caer en el reduccionismo de brindar los contenidos desde una única perspectiva teórica, ya sea ésta de corte biólogo, psicológico o de cualquier otra índole; bajo estos lineamientos, sería pertinente plantearse la posibilidad de realizar un abordaje desde un Currículum integrado (Berstein, 1997), en donde el límite entre una disciplina y otra debe ser débil para poder relacionarse.

Lo que subyace del párrafo anterior es la necesidad de un consenso supra relacional (teórico e ideológico), que trascienda la disciplina. Tal como manifiesta Berstein (1997) cuando caracteriza al currículum integrado, hay que pensar la forma de relación conjunta entre profesores, y que adopten ciertos criterios comunes de evaluación en donde no se emplee siempre la misma estrategia de las preguntas cerradas que apuntan a una estrecha gama de competencias específicas, y para ello hay que plantear una relación abierta en donde se disminuya el aislamiento entre los contenidos de las distintas asignaturas, es decir, la presencia de una pedagogía autoreguladora planteada en relaciones horizontales en donde el rol y la forma de conocimiento tienen que lograrse en relación a otros diferentes.

Para lograr seleccionar los contenidos conceptuales debe analizarse el contexto en el que se enseña, para elaborar una estrategia que les brinde contenidos de valor para el desarrollo de las alumnas como futuras docentes y les sirva en su quehacer profesional. Además es importante valorar los contenidos vigentes respecto a la ESI que sean de interés e importancia para su formación profesional teniendo en cuenta también los conocimientos que traen de su propia experiencia de vida.

Destacamos además la necesidad de trabajar respecto al concepto de estereotipos de género, para lograr a partir de él se abordar las diferencias y similitudes en cuanto a los roles construidos, las representaciones sociales asociadas a las creencias, y el espacio que se le da culturalmente a hombres y mujeres.

Los contenidos de enseñanza deben incluir desde las informaciones, los conocimientos o los conceptos a transmitir, asimilar o construir activamente, hasta las habilidades cognitivas implicadas, habilidades prácticas, el manejo instrumental y de procedimientos, el desarrollo de actitudes y valoraciones (Davini, 2008).

A partir de lo anterior es donde entra en juego la construcción activa del conocimiento a través de los conceptos que se trabajan en las distintas actividades mediante las cuales se ponen en juego las habilidades prácticas en el manejo instrumental de las herramientas de trabajo y el desarrollo de habilidades cognitivas que le permiten al/la alumno/a ir integrando los contenidos de ESI, particularmente la diferenciación entre género y sexo, como así también la concepción de estereotipos que se encuentran presentes, como un conocimiento que le permita ser aplicado a futuro en su propio quehacer profesional como docentes de nivel inicial, en el caso particular de la presente investigación.

Como mencionamos anteriormente, lo que se busca es priorizar una organización que sea integrada donde se evite el tratamiento de los temas como si fueran meros agregados, atomizados y yuxtapuestos sin relaciones entre sí. Por el contrario, con una organización integrada se busca agrupar los contenidos de acuerdo a su relación lógica y el significado psicológico para los/as alumnos/as. Esto implicará, en el mejor de los casos, que se logren aprendizajes significativos y que la comprensión sea integradora. De cualquier modo, es preciso establecer jerarquías internas del contenido, ya que no todas las dimensiones del contenido tienen la misma importancia, y existen núcleos más sustantivos que otros (Davini, 2008).

Asimismo, respecto a las configuraciones didácticas, podríamos sugerir de acuerdo a Litwin (1997), que la secuencia de enseñanza sea de tipo “de progresión no lineal con descentraciones múltiples por ejemplificaciones”, puesto que el progreso del tratamiento de los contenidos en las clases se haría a través de descentralizaciones teóricas que van paulatinamente introduciendo nuevas dimensiones de análisis, y de este modo se van realizando sucesivos abordajes complementarios y presentando nuevos materiales. Esto podría evidenciarse en la propuesta de enseñanza pensada de modo que los/as alumnos/as aprendan a través del eje central, por ejemplo “estereotipos femenino-masculino”, el análisis de otros sub-contenidos, y se van introduciendo progresivamente diferentes dimensiones de análisis, entre ellas se podría analizar primero las diferencias intergeneracionales, luego las propias experiencia, hasta llegar al análisis crítico de prácticas estereotipadas.

Una vez realizados estos pasos, se espera que el sujeto recapitule y reintegre los contenidos, recordando lo realizado anteriormente y reconstruyendo conceptos para un análisis más profundo.

Lo trabajado en la presente discusión es un tema sobre el cual sería necesario profundizar mediante la implementación del currículum y los contenidos con las estrategias antes mencionadas, y en base a la nueva información que se pueda recabar seguramente se podrá dar cuenta si resulta más efectiva esta metodología de trabajo pedagógica-didáctica para la enseñanza y apropiación de los contenidos de ESI conjuntamente con la posibilidad de que disminuyan los estereotipos de los/las aprendiente sobre la temáticas favoreciendo de este modo la no transmisión a las futuras generaciones.

5. Referencias

- Aller Atucha, L. M. (8 de agosto de 2009). Pedagogía de la sexualidad humana. *La Voz del Interior*, pp. 15-16.
- Alonso, G., Herczeg, G., Lorenzi, B. y Zurbriggen, R. (2007). Espacios escolares y relaciones de género. Visibilizando el sexismo y el androcentrismo cultural. En C. Korol (Ed.), *Hacia una pedagogía feminista, géneros y educación popular* (pp.107-128). Colección cuadernos de educación popular. Buenos Aires, Argentina: Editorial El Colectivo.
- Altschul, C. (2003). *Estar de Paso: Roles y competencias del consultor*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Granica S.A.
- Anonni, M. (1993). Estado actual de la disciplina psicológica y su proyección en la escuela media. Ponencia llevada a cabo en el 2° Encuentro Nacional y Latinoamericano de Enseñanza media, Rosario, Argentina.
- Araya Umaña, S. (2004). Hacia una educación no sexista. *Actualidades Investigativas en Educación*, 4 (2), 1-14. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/447/44740217.pdf>
- Banchs, M. (1999). Representaciones sociales, memoria social e identidad de género. *Akados*, 1(1), 59-76. Recuperado de http://webs.uvigo.es/pmayobre/textos/maria_banchs/representaciones--sociales-memoria-identidad.pdf

- Berstein, B. (1997). *Clases, códigos y control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Cap. IV y V. Madrid, España: Akal Universitaria.
- Comunicación N° 4/11. *Aportes para pensar la Educación Sexual Integral en el marco del Proyecto Integrado de Intervención, 2011*. Buenos Aires: Dirección general de cultura y educación. Recuperado de http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/psicologiaase/comunicaciones/documentosdescarga/2011/comunicacion_4_11_aportes_para_pensar_la_educacionsexual_integral.pdf
- Correa, A. y Paulin, H. (2015). Psicología social. En G. Pereno (Ed.), *Manual Ciclo de Nivelación* (pp. 202-208). Córdoba, Argentina: ISBN.
- Dapuez, M. (8 de agosto de 2009). La educación sexual: un tema “nuevo” en la escuela. *La Voz del Interior*, pp. 1-18.
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Deaux, K., & Lewis, L. L. (1984). Structure of gender stereotypes: Interrelations among components and gender label. En J. Hyde (Ed.), *Psicología de la mujer, la otra mitad de la experiencia humana* (pp. 991-1004). Recuperado de https://books.google.com.ar/books?id=b_jbCZEKq38C&pg=PA92&lpg=PA92&dq=Lewis+y+Deaux++1984&source=bl&ots=B65W2aDR-k&sig=-QvWnc2tMsuC-5bQGsoQ_tagQyl&hl=es&sa=X&ved=0CDAQ6AEwAmoVChMI9JrhmpjqxwIVRJGQCh2YwAgb#v=onepage&q=Lewis%20y%20Deaux%20%201984&f=false
- Duranti, R. (2011). *Diversidad sexual: conceptos para pensar y trabajar en salud. Dirección de SIDA y ETS*. Buenos Aires: Ministerio de Salud, Presidencia de la Nación. Recuperado de http://www.msal.gov.ar/images/stories/bes/graficos/0000000322cnt-2013-10_diversidad-sexual-Duranti.pdf
- Furlan, A. (1996). *Curriculum e institución*. Querétaro, México: Cuadernos del IMCED.
- Gonzalez Rey, F. (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. *Diversitas*, 4 (2), 225-243. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S179499982008000200002&script=sci_arttext&tlng=es
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Naucaupan de Juárez, México: Mc. Graw- Hill/Interamericana Editores, S.A.
- Hyde, J. S. (1995). *Psicología de la mujer, la otra mitad de la experiencia humana*. Recuperado de https://books.google.com.ar/books?id=b_jbCZEKq38C&pg=PA92&lpg=PA92&dq=Lewis+y+Deaux++1984&source=bl&ots=B65W2aDR-k&sig=-QvWnc2tMsuC-5bQGsoQ_tagQyl&hl=es&sa=X&ved=0CDAQ6AEwAmoVChMI9JrhmpjqxwIVRJGQCh2YwAgb#v=onepage&q=Lewis%20y%20Deaux%20%201984&f=false
- Jodelet, D. (1993) La representación social: fenómenos, concepto, teoría. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología Social y problemas sociales* (pp. 469-544). Barcelona, España: Paidós.
- Leon, M. (2002). Representaciones sociales: actitudes, creencias, comunicación y creencia social. En J. F. Morales, D. Páez, A. L. Kornblit y D. Asun (Eds.), *Psicología Social* (pp. 367-385). Buenos Aires, Argentina: Prentice Hall.
- León, O. & Montero, I. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, (7), 848-862. Recuperado de http://www.aepc.es/ijchp/GNEIPO7_es.pdf
- Lippmann, W. (1922). *Public opinion*. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/235307420/Lippmann-Walter-La-Opinion-Publica-pdf#scribd>
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Macía, O.; Mensalvas, J. y Torralba, R. (10 de marzo de 2008). *Roles de género y estereotipos*. Madrid, España: Fundación Esplai. Recuperado de <https://perspectivagenerotelecentro.wordpress.com/manual-trabajo-con-gruposmixtos-en-el-tc/roles-de-genero-y-estereotipos/>
- Morgade, G. (2001). Aprender a ser mujer, aprender a ser varón. En M. Marina (Ed.), *Educación sexual integral en la escuela secundaria. Introducción a los conceptos de sexualidad y educación sexual* (pp. 1-12). Buenos Aires, Argentina: educar.
- Pulido Rodríguez, R; Ballén Ariza, M; Zuñiga López F. (2007). *Abordaje hermenéutico de la investigación cualitativa. Teorías, procesos, técnicas*. Bogotá, Colombia: Editorial Universidad Cooperativa.
- Terigi, F. (1999). *Currículum: itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Santillana.
- UNESCO (2010). *Orientaciones Técnicas Internacionales sobre Educación en sexualidad*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183281s.pdf>