



Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

ISSN: 1692-715X

ISSN: 2027-7679

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Cinde  
- Universidad de Manizales

Ailén Montenegro, Hebe; Ezquerro, María Belén  
Concepciones infantiles sobre género y sexualidad en un espacio de educación popular\*  
Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, vol. 20, núm. 2, 2022, Mayo-Agosto, pp. 372-390  
Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Cinde - Universidad de Manizales

DOI: <https://doi.org/10.11600/ricsnj.20.2.4976>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77372885016>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en [redalyc.org](https://www.redalyc.org)



Sistema de Información Científica Redalyc  
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

# Concepciones infantiles sobre género y sexualidad en un espacio de educación popular

**Hebe Ailén Montenegro<sup>a</sup>**

Universidad de Buenos Aires, Argentina

**María Belén Ezquerro<sup>b</sup>**

Argentina



hebe.montenegro@gmail.com

## Resumen (analítico)

En los últimos años la sociedad argentina atravesó múltiples debates en torno al género y al feminismo. Los argumentos que se esgrimían recurrían a la niñez en tanto sujeto afectado por las decisiones de las/os adultas/os. Sin embargo, pocas veces escuchamos a niñas/os opinando sobre estos debates. Realizamos un análisis sobre las concepciones que construyen acerca del género niñas/os de entre 7 y 12 años que participan de un proyecto de educación popular en la Villa 31 de la Ciudad de Buenos Aires, desde un abordaje etnográfico. Se observaron diferencias entre las formas en las que niñas y niños se aproximan a las temáticas de género y sexualidad, así como también la influencia de los diversos espacios que las y los niñas/os habitan en su vida cotidiana.

## Palabras clave

Niñez; sexualidad; etnografía; educación.

## Tesoro

Tesoro de la Unesco.

## Para citar este artículo

Montenegro, H. A., & Ezquerro, M. B. (2022). Concepciones infantiles sobre género y sexualidad en un espacio de educación popular. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(2), 1-19.

<https://dx.doi.org/10.11600/rlcsnj.20.2.4976>

## Historial

**Recibido:** 11.05.2021

**Aceptado:** 01.03.2022

**Publicado:** 26.04.2022

## Información artículo

Esta investigación comenzó a realizarse en el mes de agosto del 2018 y finalizó en diciembre del 2019.

**Área:** humanidades. **Subárea:** antropología.



## Meanings of gender constructed in a popular education project

### Abstract (analytical)

Over the last few years, Argentinian society has engaged in multiple debates around gender and feminism. The arguments that were wielded often resorted to seeing children as subjects who are affected by adult decisions. However, society does not often listen to children express their ideas about these issues. This study analyses the meanings constructed around gender by children aged between 11 and 15 years old who participated in a popular education project in Villa 31, Buenos Aires using an ethnographic approach. Significant differences between girls and boys in their treatment of gender and sexuality-related themes were identified, as well as the influence of the different locations that children inhabit in their daily lives.

### Keywords

Childhood; sexuality; ethnography; education.

## Concepções infantis sobre gênero e sexualidade em um espaço de educação popular

### Resumo (analítico)

Nos últimos anos, a sociedade argentina passou por vários debates em torno de gênero e feminismo. Os argumentos utilizados costumavam recorrer à infância como sujeito afetado pelas decisões dos adultos. No entanto, raramente ouvimos crianças comentando os debates em que são apresentadas como argumento. Realizaremos uma análise das concepções que as crianças entre 7 e 12 anos que participam de um projeto de educação popular na Villa 31 da cidade de Buenos Aires constroem sobre o gênero, usando a etnografia e a pesquisa militante como método. Foram observadas diferenças entre as formas como meninas e meninos abordam os temas de gênero e sexualidade, e também na influência dos vários espaços que os meninos habitam em suas vidas diárias.

### Palavras-chave

Crianças; sexualidade; etnografia; educação.

### Información autoras

[a] Profesora de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.  0000-0001-7543-6456. H5: 0. Correo electrónico: [hebe.montenegro@gmail.com](mailto:hebe.montenegro@gmail.com)

[b] Profesora de Artes con Orientación en Teatro.  0000-0003-3203-6297. H5: 0. Correo electrónico: [maribelenezquerra@gmail.com](mailto:maribelenezquerra@gmail.com)

## Introducción

Cuando hablamos de niñez, estamos hablando de dos dimensiones que, si bien son indisociables, pueden ser separadas analíticamente: las formas de ser de las/os niñas/os en diversos territorios, por un lado, y los discursos acerca de esas formas de ser, por el otro (Liebel, 2018). La niñez, en tanto categoría etaria diferenciada de la adultez, surge alrededor del siglo XVII, junto con el advenimiento del sistema capitalista y la feroz transformación de las relaciones sociales y de producción, cuando se comenzó a asignar a las personas menores de cierta edad una función social específica y se las/os comenzó a observar como sujetos a cuidar y proteger (Ariès, 1987).

Así, desde su constitución, a la niñez se la ha asociado con el cuidado, la vulnerabilidad y la inocencia, construyendo un modelo hegemónico de infancia que sitúa a las/os niñas/os por fuera de las relaciones sociales de desigualdad y opresión que recorren las sociedades contemporáneas, relaciones en las que se encuentran inherentemente inmersos (Szulc, 2006). Sin embargo, las niñas y los niños son de hecho sujetos plenos que participan políticamente de la realidad social y construyen saberes válidos sobre la misma (García & Hecht, 2009).

El movimiento feminista es de larga data en la Argentina y su historia se remonta como en tantos otros territorios hacia fines del siglo XIX (Barrancos, 2007; Tarducci & Rifkin, 2010). Diferentes autores afirman que actualmente estamos viviendo un nuevo momento de masificación del feminismo en el país, partir de que la campaña Ni Una Menos, en 2015, denunció la violencia de género y los femicidios e interpeló a muchas figuras públicas para que se expresaran respecto de estas temáticas (Merchán & Fink, 2016; Peker, 2019). En 2018, a raíz de que por primera vez en la historia un proyecto de ley para legalizar la interrupción voluntaria del embarazo era discutido en el Congreso, la sociedad argentina en su conjunto se vio movilizada e interpelada por las propuestas del movimiento feminista. Casi todas/os las/os ciudadanas/os argentinas/os se expresaron al respecto, ya fuera para manifestarse a favor o en contra. Se profundizó el debate en torno

al rol de las mujeres y disidencias en la sociedad, y palabras como *feminismo*, *género* o *transfobia* comenzaron a hacerse cada vez más corrientes y a ganar terreno, no solo en la sociedad civil, sino también en la política.

En dicho año, la polémica se trasladó hacia la Ley de Educación Sexual Integral (en adelante ESI) n.º 26 150 en las escuelas. Dicha ley fue sancionada en 2006, creando el Programa Nacional de Educación Sexual Integral y estableciendo que todos los niveles educativos, en todas sus asignaturas, deben abordar la temática de los cuerpos, las sexualidades y los géneros (Morgade, 2019). En el texto de la ley, además de los lineamientos propuestos para su implementación, es posible encontrar un intento por disputar las concepciones cisheteropatriarcales que hasta entonces podían encontrarse en las formas de la enseñanza escolar de la sexualidad (Fulco, 2019). Al mismo tiempo, esta ley fue comprendida en su debate parlamentario como una forma de intervención específica sobre las infancias, dado que uno de sus marcos de implementación serían las escuelas, en todos los niveles (Bilinkis, 2014).

Así, la infancia se sitúa en el centro de los debates, aunque a veces las/os niñas/os no sean los principales actores protagonistas de los mismos, ya que a la niñez en nuestra sociedad se le asigna un valor especial que la transforma en fuertes argumentos a favor o en contra en cualquier tipo de discusión (Barna, 2013). Sin embargo, pocas veces escuchamos a niñas/os opinando sobre los debates en los que se los enuncia como argumento.

El patriarcado existe en tanto orden social donde la diferencia sexo-genérica se transforma en una desigualdad social (Tarducci & Zelarallan, 2016) con una base material y simbólica. Existen formas de pensar y de ver el mundo que se transmiten a través de procesos pedagógicos dentro de múltiples espacios por donde transitan niñas/os e interactúan con otras personas. En los procesos educativos se transmiten saberes, formas de ser y hacer que están intrínsecamente vinculadas al género, por lo que toda educación también es sexual (López-Louro, 1999; Morgade, 2016). Es posible encontrar contenidos respecto del género y la sexualidad también en aquello no explícito, no planificado e incluso en aquello que se deja por fuera del contenido a enseñar (Da Cunha, 2015). Sin embargo, en los procesos pedagógicos no hay simplemente transmisión, sino también apropiación y transformación por parte de los sujetos, por lo que aquellas/os construyen también nuevas concepciones del mundo que las y los rodea, utilizando saberes consuetudinarios en los diversos espacios que transitan (Pires, 2010; Rockwell, 2011).

En la Argentina existen diversos estudios acerca de la relación entre la escuela y los saberes y nociones que allí se construyen respecto del género y la sexualidad (Faur, 2018;

Flores, 2015a; García & Bilinkis, 2015; Morgade, 2011). De este modo, han dado cuenta de un sesgo biologicista en el tratamiento de la sexualidad en ámbitos educativos que ha derivado en una reproducción del binarismo de género y la naturalización de lo social (Bilinkis, 2014; Maffía, 2016; Morgade *et al.*, 2014). En los últimos años se han construido lo que González (2017) llama «pedagogías feministas», las cuales, basándose en los aportes del movimiento feminista y de disidencias sexuales, ponen en tensión estos enfoques reproductivistas.

Desde el campo popular históricamente se han generado múltiples espacios con propuestas pedagógicas para la infancia por fuera de los ámbitos escolares, muchas de las cuales adscriben a la *educación popular* en tanto forma particular de pensar los procesos pedagógicos, así como las prácticas y experiencias educativas (Rubinsztain & Blaustein, 2015; Santana, 2019). Dichas formas tienen en común un ejercicio de reflexión crítica sobre las relaciones sociales que constituyen nuestra realidad, entendiendo a la educación popular como una «concepción educativa, con fundamentos epistemológicos, éticos, políticos y pedagógicos que permiten considerarla como una prefiguración de un modelo educativo transformador» (Jara-Holliday, 2020, p. 27). También dentro de estos espacios se han construido propuestas de pedagogías feministas (Korol, 2016), las cuales apuntan a reflexionar en torno a los modos en los que el feminismo puede aportar a una transformación dentro de las pedagogías populares.

En los últimos años han empezado a producirse cruces entre estas pedagogías, el feminismo y la niñez, planteando la necesidad de la construcción de espacios de encuentro intergeneracional dentro del movimiento feminista (Korol, 2021; Vitale-Becerra & Kamer, 2021). En este artículo nos preguntamos por las concepciones en torno al género y la sexualidad que construyen las/os niñas/os que habitan espacios no escolares, donde quienes allí trabajan afirman hacerlo desde la educación popular. Este interrogante se sustrae de la necesidad de indagar en las experiencias infantiles que suceden por fuera de la escuela, comprendiendo que las/os niñas/os habitan múltiples espacios y que el escolar es uno muy importante, mas no el único. Así, pretendemos también hacer un aporte a los debates en torno a la niñez y el género, poniendo énfasis en las propias concepciones que las niñas y los niños construyen sobre este.

## Método

Esta investigación fue realizada entre 2018 y 2019 en AulaVereda (en adelante AV), un espacio de educación popular con niñas/os situado en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. El análisis aquí expuesto se desprende de registros etnográficos de conversaciones y actividades llevadas adelante por el equipo de educadores populares de AV y entrevistas informales a las/os niñas/os que participan del espacio, puntualmente un grupo entre los 7 y 12 años. Nuestro interés estuvo puesto en este grupo por corresponderse con las edades de la escuela primaria, ya que son el grupo mayoritario, compuesto por alrededor de 15 niñas/os. Los/as adultos/as participan de las situaciones registradas por tratarse de instancias de propuestas pedagógicas o de conversaciones que sucedieron entre las/os educadores/as y las/os niñas/os en el marco de AV. Sin embargo, nuestro interés siempre estuvo puesto en registrar y analizar las intervenciones de las niñas y los niños, y no las intervenciones adultas. Resulta importante resaltar que aquella/os no se encuentran solas/os en el mundo social, siempre están interactuando con otros sujetos y, por lo tanto, resulta relevante registrar esas interacciones (Szulc, 2019).

La reconstrucción y análisis de las concepciones que construyen las/os niñas/os respecto del género y la sexualidad se realizaron mediante el enfoque histórico-etnográfico como abordaje teórico metodológico (Rockwell, 2009). Nos interesa comprender las construcciones de sentido que las/os niñas/os, en tanto actores de la realidad social, realizan alrededor del género y la sexualidad en tanto categorías sociales. Para ello, seleccionamos una serie de situaciones etnográficas en donde, a nuestro parecer, emergen contextualmente significados y valoraciones en torno a estas categorías.

Así, el trabajo de campo es una herramienta privilegiada para comprender la relación entre contextos y significados, dado que permite analizar los modos en que son utilizadas «en vivo» ciertas categorías y las formas en las que los actores se vinculan con ellas, accediendo a esas categorías nativas y perspectivas locales (Zenobi, 2012). Es decir, el método etnográfico permite la construcción de conocimiento con los sujetos y en la experiencia social compartida en el campo, en un esfuerzo por captar la perspectiva de los propios actores sociales (Colángelo, 2003).

De esta forma, el método histórico-etnográfico propone un estudio de la vida cotidiana, entendida como la instancia donde se gestan los procesos y transformaciones históricas (Heller, 1977), pudiendo, a su vez, observar las especificidades territoriales. Si

bien la mirada hegemónica sobre la infancia invisibiliza los sentidos que las/os niñas/os le atribuyen a los procesos, la etnografía tiene la capacidad de dar cuenta de «la relevancia de lo aparentemente irrelevante» y de documentar lo que los sujetos producen haciendo (Fernández *et al.*, 2017). Así, es una herramienta potente para trabajar con niñas/os y reconstruir sus prácticas, para también poder dar cuenta del aporte que hace la niñez al debate social (Batallán, 2011). A su vez, el método etnográfico, en sus implicancias epistemológicas, es un intento por no tomar por autoevidentes y como construcciones abstractas ciertas categorías del mundo social, sino más bien considerarlas situacionalmente en sus contextos, atendiendo a las formas en las que los actores las construyen (Zenobi, 2012).

En relación a las cuestiones éticas que atravesaron esta investigación, los sujetos participantes de los registros de interacción fueron previamente notificados siempre que estos fueron llevados a cabo. Tanto las/os niñas/os como los/as educadores/as que participaban de las actividades llevadas adelante en el espacio fueron puestos al tanto de la investigación al momento en el cual se dio inicio a esta. Por otro lado, al momento de realizar entrevistas informales a las niñas y los niños, antes de anotar algo de lo que decían, se les preguntó si les parecía bien y, en caso de que nos dijeran que no, esa conversación no era registrada. Además, las/os involucradas/os fueron consultadas/os antes de utilizar en este artículo los registros, una vez que estos fueron reconstruidos al terminar la actividad.

Nosotras mismas somos educadoras populares en AulaVereda, por lo que consideramos necesario construir conocimiento en torno a lo que sucede en este tipo de espacios como modo de reconstruir las formas de creatividad del campo popular (Saravi, 2015). Recuperando así nuestro lugar allí, nos proponemos una investigación comprometida, una práctica científica, pedagógica y política; una antropología a demanda (Segato, 2013). A su vez, coincidimos con Tarducci (2014) en la necesidad de construir conocimiento desde la antropología que pueda ser un insumo para construir mejores condiciones de vida. Pretendemos, entonces, también contribuir a las prácticas de otras organizaciones que elijan trabajar con niñas y niños desde una perspectiva de género, así como seguir reflexionando sobre nuestra propia práctica.



## Análisis del caso

La Villa 31 es uno de los barrios populares más antiguos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Es uno de los primeros asentamientos a donde, en 1930, llegaron miles de habitantes tanto de los países limítrofes como del interior de la Argentina, buscando trabajo en las bases del puerto unido al ferrocarril que requerían mano de obra para la descarga y carga de mercadería. Su popularidad se debe a varios factores, sin embargo, rescatamos dos: por un lado, la población de la Villa 31 tiene una historia de lucha y resistencia que la ha convertido en una referencia dentro de los sectores populares (Cravino, 1998) y, por otro, es uno de los pocos asentamientos informales que se encuentra dentro de la parte norte de la ciudad, la cual es, en términos generales, más cara que la parte sur (Observatorio de la Universidad de Buenos Aires, 2019). Esto convierte a la Villa en un territorio disputado por múltiples actores que le imprimen complejidad y heterogeneidad.

AulaVereda Villa 31 funciona en dicho barrio desde hace 7 años. En sus inicios no llevaba ese nombre y era un proyecto de alfabetización de adultas/os con el método cubano «Yo sí puedo» que se realizaba también los días sábados, llevado por militantes del Partido Comunista. En ese contacto con las/os vecinas/os surgió una nueva demanda por parte de sus hijas/os, quienes se acercaban a estar en el lugar, y para quienes se comenzaron a improvisar juegos y actividades. Así surgió AulaVereda Villa 31, la cual, a partir de 2013 comienza a funcionar como espacio de educación popular para niñas y niños.

La organización desarrolla sus actividades con niñas/os de 3 a 14 años todos los martes, miércoles, jueves y sábados en el Centro Cultural La Casa de Clelia, así como también en la parroquia Caacupé, que queda frente al centro cultural. En su mayoría, las niñas y niños que participan son hijas/os de inmigrantes paraguayas/os que viven a no más de cinco cuadras a la redonda del centro cultural donde se desarrolla el proyecto. En el espacio, el equipo de educadoras/es realiza propuestas de recreación y acompañamiento escolar dividido por ciclos: primer ciclo, segundo ciclo, inicial y adolescentes, ya que cada edad encuentra intereses diferentes y la necesidad de abordar las propuestas con distintas dinámicas. También funcionan talleres artísticos de danza, teatro, música y plástica. Asimismo, existe un espacio de acompañamiento escolar, puesto que las trayectorias escolares de las/os niñas/os muchas veces presentan dificultades y afrontan desigualdades socioeconómicas que son acompañadas por las/os educadoras/es.

A lo largo de la primera mitad de 2019 realizamos diversas observaciones en las actividades realizadas en el marco de AulaVereda, con la finalidad de registrar qué concepciones aparecían en las niñas y niños respecto del género y la sexualidad. Una de las primeras actividades ese año fue luego de las vacaciones de verano, un día de marzo. En la Villa ocurre un particular uso del espacio público, donde las puertas suelen estar abiertas y la dicotomía público-privado se tensiona, para dar lugar a un intercambio y encuentro con la/el otra/o (Chait, 2019). No hay veredas, por lo que la calle es utilizada de igual forma por autos y peatones, pero, dependiendo de la zona, esta es tomada por completo por las personas de a pie, ya que hay lugares que son inaccesibles para los autos y donde solo se accede caminando, en moto o bicicleta. Las/os niñas/os suelen ser protagonistas de este tipo de uso de la calle, y en los alrededores de la Casa de Clelia se las/os puede encontrar jugando a la pelota, a la mancha o yendo a comprar algo, y cuando las o los ven llegar al local, van al encuentro de las/os educadoras/es.

El primer día de actividades en el año 2019, había muchas personas desconocidas para las/os niñas/os, puesto que se habían integrado al equipo educador ese año, y entre ellas estaba Joaquina, una chica trans. De inmediato resultó evidente que a casi todos y todas les llamaba la atención, ya que hacían preguntas a todos las/os desconocidas/os, pero cuando se dirigían a ella, le hablaban con mayor cautela. La actividad comenzó en una ronda, con juego «rompehielos»<sup>1</sup> para comenzar a conocerse y, en ese contexto, registramos el siguiente intercambio:

*Joaquina (23):* Me llamo Joaquina y mi color favorito es el verde.

*Ignacio (8):* ¿Por qué hablas como un hombre, pero te vestís como mujer?

*Joaquina:* Porque soy una caja de sorpresas.

*Esmeralda (26):* Sigo yo. Me llamo Esmeralda; mi color favorito es el azul.

[Ignacio sale a la calle; Belén se da cuenta a los pocos segundos y lo va a buscar. Se encuentra a media cuadra del local parado en la vereda pensando].

*Belén (28):* ¿Por qué te fuiste, Ignacio? ¿Pasó algo?

*Ignacio:* Sí, no entiendo por qué esa profe se viste como mujer, pero habla así; no entiendo.

*Belén:* Ella es una persona trans. Cuando nació el médico le dijo que era hombre porque tenía pene, pero ella después se sintió mujer y entonces eligió su identidad por lo que ella sentía.

*Ignacio:* Pero no entiendo; ¿es nena o nene?

*Belén:* Es nena porque ella así lo decidió. Vos, si no te sentís cómodo con el nombre que tus papás te pusieron y con el género que el médico dijo que tenías, también podés elegir

<sup>1</sup> Así le llaman los/as educadoras/es a los juegos o dinámicas de inicio de la jornada.

cambiarlo porque la identidad la podemos decidir nosotros. Si querés le podemos preguntar más cosas a Joaquina que ella seguro te va a poder contar mejor. ¿Querés que vayamos juntos?

*Ignacio:* No, no, profe; volvamos al local, pero no le preguntemos nada.

*Belén:* Bueno como quieras, pero sabé que si querés preguntarle algo podés, y si preferís, yo le pregunto para que ella te cuente.

*Ignacio:* No le digas nada de que te pregunté profe. Yo después cualquier cosa te aviso.

*Belén:* Bueno no le digo nada, pero seguramente Joaquina no tenga ningún problema en charlar con vos sobre nada. Pero yo no le voy a decir nada. (Registro, marzo 2019)

En este registro se puede observar por parte de Ignacio una incomodidad que le resulta insostenible ante algo que no comprende (la discordancia entre expresión de género y la voz de Joaquina), lo cual lo lleva a retirarse del espacio. Sin embargo, esa incomodidad lo lleva a plantear preguntas que habilitan un momento de intercambio con una educadora que no fue planeado, sino que ocurre a raíz de un emergente, de una disrupción. Al mismo tiempo, también podemos observar que, si bien Ignacio tiene dudas sobre la expresión e identidad de género de la nueva educadora, también le da vergüenza expresarlas directamente a ella, hecho que puede deberse, en parte a que no la conoce, y en parte a que su corporalidad es la causa de sus preguntas (Pavan, 2016). Hacia finales del año 2018 varias niñas que asistían al espacio expresaron el deseo de tener educación sexual integral y de realizarles preguntas a las educadoras.

*Tiziana (10):* Queremos educación sexual integral.

*Belinda (28):* ¿De qué quieren charlar?

*Celeste (12):* Por ejemplo..., ¿por qué las mujeres tienen tetas y los hombres no?

*Jesica (11):* Sobre la menstruación.

*Belinda:* Bueno, podemos armar una charla con todas estas preguntas que tienen.

*Tiziana:* Ya sé, vamos a armar las preguntas.

[Va corriendo a donde hay papeles y marcadores, llama a las otras niñas y se van a la mesa grande en donde también hay varones y les cuentan la propuesta de escribir preguntas para un taller de Educación Sexual Integral; en la formulación de las mismas participa el grupo entero]. (Registro, septiembre 2018)

Ante esto, las/os educadoras/es les pidieron que escribieran en un papel las preguntas que tenían para poder tener un mejor registro de cuáles eran las temáticas que les generaban mayor curiosidad y así poder pensar una forma de abordaje. Las preguntas que fueron entregadas, entre otras, fueron:

¿Por qué las mujeres tienen menstruación? ¿Por qué a las mujeres les agarra cáncer de mama? ¿Por qué las mujeres quieren abortar? ¿Por qué las mujeres se tienen que cuidar cuando tienen sexo? ¿Por qué a las mujeres les sale leche cuando están embarazadas? ¿Por qué a las mujeres les pasan cosas malas hacia ellas mismas? ¿Por qué a las mujeres y a los hombres les salen pelos por todos lados? ¿Por qué a los hombres no les crecen las tetas? ¿Por qué existe la trata de personas? ¿Por qué existe la violencia de género? ¿Por qué algunas mujeres se rascan la vagina? ¿Por qué a algunas mujeres les da el gusto de tener sexo?

El pedido de tener educación sexual integral se hizo en reiteradas oportunidades y siempre estuvo dirigido de parte de las niñas hacia las educadoras mujeres de AulaVereda. Podríamos deducir que se sienten más cómodas hablando de «esas cosas» (así registramos que se refieren a los temas de sexualidad que les dan vergüenza) con las mujeres cisgénero que habitan el espacio, más que con los varones cisgénero. Los niños no se niegan a hablar del tema, pero no lo traen como un reclamo específico hacia educadoras/es, ni mujeres ni varones. Sin embargo, las preguntas que les dieron en el papel también fueron formuladas por varones. En estas podemos encontrar que en la mayoría se refieren a las mujeres y, cuando mencionan a los hombres, lo hacen en comparación con el cuerpo de las primeras.

En relación con esto, también podemos observar que, en su gran mayoría, las preguntas están vinculadas a «las mujeres» (cisgénero) y a sus cuerpos («¿por qué las mujeres...?»). Es decir, sobre esta correspondencia entre educación sexual y biología es posible que se construya también la concepción de que el sujeto protagonista de la educación sexual son las mujeres. Sin embargo, también podemos ensayar otra hipótesis: es posible que la mayoría de las preguntas hayan sido formuladas por las niñas y no tanto por los niños. En consecuencia, en su mayoría aparecen preguntas vinculadas a «las mujeres» porque fueron niñas quienes las hicieron, en torno a los interrogantes alrededor de sus cuerpos. En este punto, cabe remarcar que son las niñas quienes expresan mayor interés por hablar de temáticas de género y sexualidad; un interés que posiblemente se encuentre sustentado, entre otros elementos, en que ellas están siendo abordadas desde el feminismo como sujetos que pueden participar. Es decir, como hemos establecido párrafos atrás, el movimiento feminista ha hecho un esfuerzo importante por interpelar a las niñas en sus movilizaciones y consignas.

Por otro lado, puede verse en estas preguntas una asociación entre educación sexual integral y biología que enmarca y direcciona la curiosidad de las niñas y los niños. Esto se corresponde con el sesgo reduccionista de la biología mencionado anteriormente (fuer-

temente arraigado en la educación escolar argentina), que a la hora de abordar la sexualidad desde la pedagogía lo hace desde una perspectiva biomédica, homologando sexualidad a genitalidad y, así, circunscribiendo el universo de sentidos (Morgade *et al.*, 2014). Entonces, es posible que las preguntas den cuenta de un saber previo existente sobre el que se sostienen las formulaciones; unos saberes contruidos en otros ámbitos por los que las/os niñas/os transitan y que utilizan para elaborar estas preguntas (Pires, 2010). Es posible que estos saberes sean edificados fundamentalmente en la escuela, pero no únicamente en ella, como podemos ver en el siguiente intercambio:

*Esmeralda* (26): ¿Escucharon hablar sobre la ley contra violencia de género?

*Violeta* (10): Casi el 90 % de las mujeres fueron violadas.

*Ignacio* (8): Y muertas.

*Azul* (12): También, y cuando se le dicen cosas feas a las mujeres, también es violencia.

*Graciela* (11): [mirando a Benacio] ¿Viste?, vos le decís cosas feas a Paulina y a ella no le gusta.

*Benacio* (10): En el día de la mujer se conmemoró a las mujeres que se encerraron en una fábrica, por eso se les hace un homenaje...

*Valeria* (11): Acá en el barrio hay casos de violencia...

*Benacio*: Algunos hombres delincuentes les pegan a las mujeres... Contá la historia de la *Liliana*...<sup>2</sup> ¿Con quién quedaron los hijos?

*Graciela*: Cuando a alguien lo maltratan, después los hijos copian lo mismo por verlo.

(Registro, marzo 2019)

Si bien este registro no está directamente asociado a las concepciones de las/os niñas/os en torno al género y la sexualidad, sí muestra los modos en los que construyen saberes también en su barrio. Hay cierto nivel de cotidianidad, de información de primera mano sobre casos de violencia de género, ya que al transitar las calles de la Villa las chicas y los chicos suelen tener un contacto directo con las prácticas que reclaman justicia, así como también con la información de situaciones de violencia concretas que ocurren en el barrio. No solo acceden a la información por televisión, sino que la escuchan de las/os vecinas/os, la leen en los volantes e, incluso, durante las largas cuerdas caminadas para volver del colegio, se mezclan —queriendo o sin querer— en las marchas pidiendo justicia que las vecinas organizadas hacen para visibilizar la violencia que atraviesan día a día. La misma cotidianidad que las/os niñas/os tienen con sus vecinas/os, de alta intensidad, hace que muchas experiencias cotidianas de violencia les sean cercanas,

<sup>2</sup> Un caso de femicidio que adquirió relativa visibilidad en el barrio.

sucedan dentro o fuera de sus hogares. En este punto, nuevamente emerge la construcción de saberes de forma multisituada: las niñas y los niños transitan por diversos espacios (entre ellos, su barrio) y allí también construyen saberes que luego constituyen sus concepciones en torno a la sexualidad y el género.

El sábado 11 de mayo de 2019 fue la primera actividad de un taller sobre educación sexual integral abordado con las/os niñas/os del segundo ciclo. Como era el primer encuentro, se decidió que fuera en formato de diálogo, para, según las/os educadores, la exposición de conceptos y formulación de dudas, visiones y preguntas, manteniendo una apertura de temas. Como inicio del taller, una de las educadoras recordó que fueron las niñas y los niños quienes pidieron hablar sobre educación sexual integral, y les preguntó cómo definirla. Sin embargo, en vez de responder a esa pregunta, ocurrió el siguiente intercambio:

*Violeta (10):* No pueden entrar hombres...

*Belén (28):* ¿Por qué no?

*Violeta:* ¿Quién los invitó a ustedes? ¡Nadie! No, mentira...

*Belén:* Ustedes hicieron preguntas sobre cosas que tenían ganas de hablar. Hoy preparamos la charla de ESI. ¿Qué se les viene a la cabeza cuando decimos «educación sexual integral»?

*Benacio (10):* Cosas de género: que a una chica le guste jugar con autitos, en una época decían que el celeste era para varón y el rosa de nena, de las críticas, hacer *bullying*.

*Azul (12):* De nuestro género.

*Benacio:* De nuestro género, de que un chico está jugando con una muñeca y una chica juega con autos.

*Belén:* Además del derecho a la ESI hay otros derechos, por ejemplo, el derecho a la identidad.

*Alejandro (11):* Tener un nombre, un apellido, DNI.

*Valeria (24):* ¿Y si yo me quiero llamar Carlos en vez de Valeria?

*Benacio:* No, ¡porque te tienen que castrar!

*Mariela (10):* ¡Sí puede! Solo porque le guste el nombre, no porque tenga que ser varón.

*Benacio:* Primero tenemos que ir a la corte para cambiar el nombre. (Registro, mayo 2019)

En este registro vuelve a emerger la asociación entre educación sexual y mujeres de forma aun más marcada, ya que aparece una resistencia a que los varones participen de la conversación. Aparece la concepción de que son temáticas de chicas, sobre las que solo ellas podrían charlar y, si bien surge en forma de humor y chiste, hay por debajo una tensión en que los varones también formen parte del taller. Si lo hacen, tienen que ser invitados, debe existir un permiso por parte de las mujeres y niñas que participan.

También surge la palabra *género*, traída por Benacio, asociada a una puesta en tensión con prácticas y a ciertos sentidos que hegemonícamente se corresponden con lo masculino o lo femenino (jugar con autitos, el color celeste). A su vez, por un lado, se amplía el espectro de lo que significa la educación sexual, ya que esta vez se la asocia mucho más a prácticas sexo-genéricas que a una cuestión biológica, como ocurre en el registro anteriormente expuesto. Sin embargo, por el otro, también convive con una asociación a la biología y el binarismo de género, en la respuesta de Benacio («¡No, porque te tienen que castrar!»). Es decir, pareciera que, en función de que haya una transformación identitaria, debe haber también una transformación corporal, biológica.

## Conclusiones

A lo largo de este trabajo hemos recorrido diversas situaciones en donde, a partir del registro de actividades que llevan adelante las/os niñas/os en el espacio y en conversaciones con las/os educadoras/es, intentamos ubicar diferentes concepciones que emergen en relación con el género y la sexualidad. De este modo, pudimos identificar fuertes asociaciones construidas por las niñas y los niños entre educación sexual y biología, correspondiente con el sesgo biologicista que tradicionalmente hegemonizó la enseñanza de la educación sexual escolar. Por otro lado, también identificamos la reproducción del binarismo de género y, dentro de este, cierta prioridad a que las temáticas vinculadas a la sexualidad y al género giren en torno a cuestiones femeninas y, específicamente, asociadas a una idea de mujer cisgénero.

Otro elemento que se desprende es que las/os niñas/os transitan infinidad de espacios, además de este espacio comunitario pedagógico puntual: la escuela, sus hogares, otros apoyos escolares, espacios eclesásticos y la misma calle dentro y fuera del barrio. En aquellos construyen diversos saberes que muchas veces son contradictorios entre sí. La participación de las/os niñas/os en actividades donde se ponen a jugar estas categorías dentro de esos diferentes espacios que habitan resulta, así, una instancia donde construyen concepciones sobre esas mismas categorías (Padawer & Enriz, 2009). De tal manera, si bien este estudio habilita la indagación de las concepciones en torno al género y la sexualidad que construyen las/os niñas/os en ámbitos poco explorados (como lo son los espacios comunitarios por fuera de la escuela), encuentra una limitación en la falta de vinculación entre los diferentes contextos. La interrelación entre los diferentes sabe-

res que las/os niñas/os construyen en los múltiples espacios que habitan es una dimensión que, entonces, queda abierta.

Con este análisis hemos pretendido aportar a una vasta serie de trabajos que, en los últimos años, se han preguntado sobre la vinculación entre género, sexualidad y niñez, desde diversas perspectivas y en diferentes contextos y momentos vitales (Burman, 2008; García & Bilinkis, 2013; Moreno-Roldán *et al.*, 2018). Se encuentran algunas similitudes con investigaciones previas en torno a la tendencia a la asociación entre género y biología, así como a la emergencia de una construcción binaria sobre los géneros producto de esta biologización (Bilinkis, 2014; Morgade, 2011, 2019). Esperamos que este trabajo constituya un aporte a esta línea de investigaciones sobre género y niñez, puntualmente para reflexionar en torno a espacios comunitarios de educación popular y apoyo escolar a los que la mayoría de las niñas y los niños de sectores populares asisten cotidianamente (Santillan, 2012).

A raíz del auge del movimiento feminista del último año, las niñas fueron interpeladas como sujetos con capacidad de participar de los procesos, a la vez que, a lo largo de los últimos años, se hizo visible en todos los medios de comunicación masivos que existen la desigualdad y violencia de género. Al mismo tiempo, desde diversos sectores se hizo mucho énfasis en la deconstrucción de estereotipos de género desde la infancia, situando a las niñas como el sujeto pedagógico en el centro de estos procesos. Así, un interrogante que nos surge a raíz de este trabajo se vincula con los niños y qué lugar les es asignado dentro de estos intentos por construir nuevas formas de comprender el género y las sexualidades. Si bien ya no es tan común que una niña se sienta estigmatizada por realizar actividades previamente asociadas al mundo masculino, muchísimos niños sí se sienten de esa forma por querer bailar o jugar con muñecas, actividades normalmente asociadas a lo femenino. En este sentido, y desde un lugar más pedagógico, nos queda la pregunta por los modos de abordaje de estos procesos con los niños, para que también los incluya.

Si bien la ESI amplió curricularmente los contenidos propuestos para trabajar la sexualidad en la escuela, su inscripción como perteneciente al universo de lo natural persiste incluso hoy. Sin dudas, una tradición anclada durante tantos años en la pedagogía difícilmente se revierta de un día para el otro. Sin embargo, la ESI sirve de fundamentación y base para múltiples propuestas pedagógicas que pretenden desarmar, no solo esa naturalización de la sexualidad, sino también la heteronorma y el binarismo, proponiendo nuevas formas de pensar la sexualidad y los géneros desde una perspectiva feminista y de las disidencias sexuales (Flores, 2015b; Rueda, 2019).



Así como en las escuelas la ESI ha ganado terreno, también en los espacios comunitarios se han apropiado de ella como herramienta de transformación. De este modo, nos gustaría abrir el interrogante por los modos de construcción de la educación sexual integral desde los espacios comunitarios de educación popular y, fundamentalmente, sus vinculaciones con el movimiento feminista. Consideramos que en estos espacios que se han apropiado de la educación sexual integral como derecho de las niñas también es posible que se construyan formas de ser feminista. Ello dado que el feminismo es, en este sentido, también un contenido pedagógico: se enseña y, a su vez, se transforma en ese proceso.

## Agradecimientos

Al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, a las niñas, niños y educadores de AulaVereda.

## Referencias

- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Taurus.
- Barna, A. (2013). Los derechos del niño: un campo en disputa. *Boletín de Antropología y Educación*, 4(5), 21-25.
- Barrancos, D. (2007). *Mujeres en la sociedad argentina: una historia de cinco siglos*. Sudamericana.
- Batallán, G. (2011). La invisibilidad de los niños y jóvenes en el debate sobre la participación política: puntos críticos desde una perspectiva histórico-etnográfica de investigación. En G. Batallán, & M. R. Neufeld (Eds.), *Discusiones sobre infancia y adolescencia: niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela* (pp. 15-27). Biblos.
- Bilinkis, M. (2014). Niñez y educación sexual: los debates parlamentarios de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral. *Entre Pasados y Presentes*, IV, 103-107.
- Burman, E. (2008). Beyond «women vs. children» or «womenandchildren»: Engendering childhood and reformulating motherhood. *International Journal of Children's Rights*, 16(2), 177-194. <https://doi.org/10.1163/157181808X301773>
- Colángelo, M. A. (2003). *La mirada antropológica sobre la infancia: reflexiones y perspectivas de abordaje*. Ministerio de Educación.
- Cravino, M. (1998). *Las organizaciones villeras en la Capital Federal entre 1989-1996: entre la autonomía y el clientelismo* [Ponencia]. Primer Congreso Virtual de Antropología y Arqueología. <https://equiponaya.com.ar/congreso/ponencia2-11.htm>

- Chait, L. (2019). *Bajo los adoquines, la playa. Procesos educativos para la participación política de niños y niñas en el proyecto de reurbanización y radicación definitiva de la Villa 31, Retiro, Ciudad de Buenos Aires* [Tesis de Maestría inédita]. Universitat de Barcelona.
- Da Cunha, M. (2015). El currículum como *Speculum*. En A. M. Bach (Ed.), *Para una didáctica con perspectiva de género* (pp. 153-209). Miño y Dávila Editores.
- Faur, E. (2018). La catedral, el palacio, las aulas y la calle: disputas en torno a la educación sexual integral. *Mora*, (25), 227-234. <https://doi.org/10.34096/mora.n25.8534>
- Fernández, M. I., Gaztañaga, J., & Quirós, J. (2017). La política como proceso vivo: diálogos etnográficos y un experimento de encuentro conceptual. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales. Nueva Época*, 62(231), 277-304. <https://doi.org/hqdh>
- Flores, V. (2015a). *Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad: reflexiones sobre el daño* [Ponencia]. XX Congreso Pedagógico. <https://bit.ly/3rOixNe>
- Flores, V. (2015b, 28 de mayo). ESI: Esa Sexualidad Ingobernable. El reto de desheterossexualizar la pedagogía. *Escritos heréticos*. <https://bit.ly/3kb7vnx>
- Fulco, V. (2019). La Educación Sexual Integral será feminista o no será. *Mora*, (25), 243-248. <https://doi.org/10.34096/mora.n25.8536>
- García, M., & Bilinkis, M. (2013). Juego, niñez y género en la escolarización inicial: reflexiones a partir de la capacitación docente. *Lúdicamente*, 2(4), 1-19.
- García, M., & Bilinkis, M. (2015). El desarrollo esperado: una aproximación a la sexualidad en la niñez desde las experiencias formativas en las escuelas. *Lúdicamente*, 4(7), 1-12.
- García, M., & Hecht, A. C. (2009). Los niños como interlocutores en la investigación antropológica: consideraciones a partir de un taller de memorias con niños y niñas indígenas. *Tellus*, 9(17), 163-186.
- González, C. (2017). La ciencia en la Educación Sexual Integral: aportes desde la epistemología y la pedagogía feminista. *Revista Punto Género*, (8), 55-77. <https://doi.org/hqdk>
- Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Península.
- Jara-Holliday, O. (2020). *La educación popular latinoamericana: historia y claves éticas, políticas y pedagógicas*. El Colectivo.
- Korol, C. (2016). *Feminismos populares: pedagogías y políticas*. Chirimbote; América Libre; El Colectivo; Pañuelos en Rebeldía.
- Korol, C. (2021). Pedagogía feminista con niñas/niños. En G. Magistris, & S. Morales, (Comps.), *Educación hasta la ternura siempre: del adultocentrismo al protagonismo de las niñas* (pp. 147-156). Chirimbote; Ternura Revelde.

- Liebel, M. (2018). Colonialismo y la colonización de las infancias a la luz de la teoría poscolonial. En S. Morales, & G. Magistris (Eds.), *Niñez en movimiento: del adultocentrismo a la emancipación* (pp. 153-183). Chirimbote; Ternura Revelde; El Colectivo.
- López-Louro, G. (1999). Pedagogías de la sexualidad. En G. López-Louro, G. (Org.), *O corpo educado: pedagogías da sexualidade*. Autentica.
- Maffía, D. (2016). Contra las dicotomías: feminismo y epistemología crítica. En C. Korol (Comp.), *Feminismos populares, pedagogías y políticas* (pp. 139-156). Chirimbote, América Libre; El Colectivo.
- Merchán, C., & Fink, N. (2016). *Ni una menos desde los primeros años*. Chirimbote; Las Juanas Editoras.
- Moreno-Roldán, M. R., Agudelo-Bedoya, M. E., & Alzate-Pulgarín, V. (2018). Voces a escuchar en el cuidado: ¿qué dicen los niños y las niñas? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(1), 227-237. <https://doi.org/hqdm>
- Morgade, G. (2011). *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa*. La Crujía.
- Morgade, G. (2016). Toda educación es sexual. En C. Merchán, & N. Fink (Eds.), *Ni Una Menos desde los primeros años* (pp. 43-67). Chirimbote; Las Juanas Editoras.
- Morgade, G. (2019). Educación Sexual Integral: por un mundo más justo y una escuela más interesante. En C. Balagué (Comp.), *Desafíos para una educación emancipadora*. Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.
- Morgade, G., Báez, J., Díaz, G., & Fainsod, P. (2014). La educación sexual integral y la racionalidad heteronormativa patriarcal. En S. Grinberg, E. Langer, & I. Pincheira (Comp.), *Cuadernos de pensamiento biopolítico latinoamericano* (pp. 66-78). Unipe Editorial Universitaria.
- Observatorio de la Universidad de Buenos Aires. (2019). *Promesas sin techo: problemas de acceso a la vivienda en la Ciudad de Buenos Aires*. Universidad de Buenos Aires.
- Padawer, A., & Enriz, N. (2009). Experiencias formativas en la infancia rural mbyá-guaraní. *Avá*, (15), 315-332.
- Pavan, V. (2016). *Niñez trans: experiencias de reconocimiento y derecho a la identidad*. Universidad Nacional General Sarmiento.
- Peker, L. (2019). *La revolución de las hijas*. Paidós.
- Pires, F. (2010) ¿O que as crianças podem fazer pela antropologia? *Horizontes Antropológicos*, 16(34), 137-157. <https://doi.org/10.1590/S0104-71832010000200007>
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.

- Rockwell, E. (2011). Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar. ¿Resistencia, apropiación o subversión? En G. Batallán, & M. R. Neufeld (Eds.), *Discusiones sobre infancia y adolescencia: niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela* (pp. 27-53). Biblos.
- Rubinsztain, P., & Blaunstein, A. (2015). ¿Educación popular y escuela?: reflexiones desde la experiencia de un Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos. *Conceptos*, 90(495), 97-130.
- Rueda, A. (2019). La Educación Sexual Integral: indagaciones desde las agendas travestis trans. *Mora*, (25), 255-262. <https://doi.org/10.34096/mora.n25.8538>
- Santana, F. (2019). La educación popular como herramienta de acción: teoría y praxis de los movimientos sociales. En F. Lázaro, E. Alfieri, & F. Santana, (Coords.), *Educaciones populares y pedagogías críticas* (pp. 31-48). Relatos desde el Sur; El Colectivo.
- Santillan, L. (2012). *Quiénes educan a los chicos: infancia, trayectorias educativas y desigualdad*. Biblos.
- Saravi, G. (2015). *Juventudes fragmentadas: socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. Flacso.
- Segato, R. (2013). *Crítica a la colonialidad en ocho ensayos*. Prometeo.
- Szulc, A. (2006). Antropología y niñez: de la omisión a las culturas infantiles. En G. Wilde, & P. Schamber (Eds.), *Culturas, comunidades y procesos urbanos contemporáneos* (pp. 25-50). Editorial SB.
- Szulc, A. (2019). Más allá de la agencia y las culturas infantiles: reflexiones a partir de una investigación etnográfica con niños y niñas mapuche. *Runa. Archivo para las Ciencias del Hombre*, 40(1), 53-64. <https://doi.org/10.34096/runa.v40i1.5360>
- Tarducci, M. (2014). La antropología feminista como activismo desde la academia. En D. Daich (Comp.), *Primer Coloquio Latinoamericano de Antropología Feminista* (pp. 13-26). Librería de Mujeres Editoras.
- Tarducci, M., & Rifkin, D. (2010). Fragmentos de historia del feminismo en Argentina. En S. Chaher, & S. Santoro (Eds.), *Las palabras tienen sexo II: herramientas para un periodismo de género* (pp. 17-40). Artemisa Comunicación Ediciones.
- Tarducci, M., & Zelarallan, M. (2016). Nuevas historias, géneros convenciones e instituciones. En C. Merchán, & N. Fink (Eds.), *Ni Una Menos desde los primeros años* (pp. 15-43). Chirimbote; Las Juanas Editoras.
- Vitale-Becerra, L., & Kamer, J. (2021). En búsqueda de una pedagogía feminista con niñas: reflexiones desde el territorio y la experiencia como educadoras populares. En G. Magistris, & S. Morales (Comp.), *Educar hasta la ternura siempre: del adultocentrismo al protagonismo de las niñas* (pp. 159-178). Chirimbote; Ternura Revelde.
- Zenobi, D. (2012). La politización del Movimiento Cromañón entre los modelos caseros y los modelos del observador. *Avá. Revista de Antropología*, (21).