

La violencia del cuerpo dentro de la sala del nivel inicial como parte de la disputa política

Claudia Patricia Falvo (Ciencias Sociales UNQ) falvoc@gmail.com

Mónica Fernández (Ciencias Sociales-UNQ) mbfernandez62@gmail.com

Programa de Investigación: Discursos, prácticas e instituciones educativas (UNQ)

Programa de Extensión: De sexo sí se habla (UNQ)

Educación Sexual Integral como un nuevo modo de subjetivación para pensar la disputa de los cuerpos dentro del aula del nivel inicial

El nivel inicial es el espacio donde los niños y las niñas comienzan un largo proceso de socialización desde el ámbito escolar. En esta etapa de la escolarización, niñas y niños van construyendo su identidad individual y social. Lentamente van interiorizando las costumbres, los hábitos y las normas aceptadas por cada sociedad. Las rutinas diarias en la sala del jardín de infantes adoptan, casi de manera imperceptible, ciertos modos de decir, de intervenir, y de estar en el mundo. Estas prácticas educativas del encuentro escolar, imperceptiblemente, reproducen los estereotipos de género esperables de varones y mujeres, según un imaginario social que se remonta al momento en el que fueron creadas las escuelas para la primera infancia en Argentina. De este modo, la subjetividad y el sujeto, se producen en contacto interactivo con otras y otros.

En nuestro país, desde la creación de los jardines de infantes, las prácticas cotidianas de la sala tendieron reproducir una visión de género dual. Nuestro sistema educativo actual sigue asignado esos roles diferenciales: un rol activo-productivo para los varones y un rol pasivo-reproductivo para las mujeres. Se trata de categorías binarias que se fueron transmitiendo de generación en generación, casi de manera inadvertida. Hoy sabemos que estas prácticas se inscriben dentro de una cultura patriarcal, pero nos cuesta mucho trabajo encontrar mecanismos para romper con esos modelos educativos binarios, en los que se fundan las prácticas pedagógicas.

Un gran cambio comenzó a establecerse desde la creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral (ESI)¹ y el mandato de incorporar sus contenidos en todos los

¹ Ley Nacional 26.150, 2006

niveles educativos. Gracias a esta conquista jurídica, no solo se reconocen derechos humanos, sino que se exige un compromiso educativo. Esta responsabilidad es una obligación para quienes ejercemos la docencia. En este sentido, resulta primordial conocerlos, valorarlos y enseñarlos en su dimensión histórica. Cada derecho adquirido se complementa con una obligación, en este caso, cada docente con el mandato legal y el amparo del Estado, es parte del equipo que garantiza el derecho social a una educación sexual integral que, dicho sea de paso, es un modo de ejercer el derecho a la ciudadanía desde el nivel inicial.

Hay que tener presente que la sanción de la Ley (ESI), puso en tensión cada subjetividad, en lo que hace a la mirada del cuerpo individual y grupal, es decir, de toda la comunidad educativa. Esta tensión de los cuerpos es productora de conflictos, sobre todo pedagógicos, porque nos pone en la pregunta sobre qué y cómo enseñar ESI. En este mismo sentido, aparece otro conflicto concatenado, y es sobre la capacidad docente para brindar este tipo de educación. Veamos si podemos expresarlo desde la experiencia de un trabajo de campo². Diseñamos, elaboramos y aplicamos encuestas, antes de comenzar cada taller de ESI. Uno de los interrogantes es el siguiente, ¿qué dudas, ideas o temores posee con respecto a la enseñanza de la ESI en el nivel inicial? A lo que la gran mayoría respondió, “no confiar en la capacidad de las maestras para el abordaje de esas temáticas”. Podemos advertir que, tanto en el ambiente familiar como en el escolar, aparece un supuesto subyacente o imaginario clave, y es que siempre sería mejor que un profesional psicólogo o médico, se ocupara de la temática ESI.

Hasta la sanción de esta ley, los temas de sexualidad no estaban contemplados para el aprendizaje durante la primera infancia, pero para un educador o educadora acostumbrados al tratamiento de esta temática, la ESI no representaba un problema. Con lo cual, no necesitábamos contar con una ley, aunque es cierto que ella nos dio un marco legal que nos avala y protege. Anteriormente, la temática de la sexualidad estaba pensada para períodos más avanzados de la vida, como la pubertad o la adolescencia, siendo la perspectiva cognitiva aplicada para trabajar el tema, un enfoque biologicista que priorizaba el estudio de los cambios corporales o la reproducción humana.

² Claudia Falvo, tareas vinculadas a una beca de investigación y docencia otorgada por el Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes. Asimismo, profesora de cursos de capacitación sobre ESI, en el Proyecto de Extensión Universitaria: “De Sexo sí se Habla”, en la misma Universidad.

Con el desarrollo de los conocimientos de diversas disciplinas y áreas de conocimiento, y teniendo muy en cuenta los derechos de la infancia, hemos avanzado en las formas de comprensión de la sexualidad. Esta nueva orientación curricular de la sexualidad posee una mirada más integral, al tiempo que nos habilita a pensar su enseñanza en la primera infancia. En lo que hace específicamente a los marcos curriculares, la ESI adopta el término sexualidad según la definición que realiza la Organización Mundial de la Salud, que define a la sexualidad del siguiente modo

La ESI es una dimensión fundamental del hecho de ser humano. [...] Se expresa en forma de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, actividades, prácticas, roles y relaciones. La sexualidad es el resultado de la interacción de factores biológicos, psicológicos, socioeconómicos, culturales, éticos y religiosos o espirituales. [...] En resumen, la sexualidad se practica y se expresa en todo lo que somos, sentimos, pensamos y hacemos”. Siguiendo este sentido, el concepto de sexualidad que proponemos —en consonancia con la Ley de Educación Sexual Integral— excede ampliamente las nociones de “genitalidad” y de “relaciones sexuales”. Consideramos a la sexualidad como una de las dimensiones constitutivas de la persona, relevante para su despliegue y bienestar durante toda la vida, que abarca tanto aspectos biológicos, como psicológicos, socioculturales, afectivos y éticos (2010, p.11)

En las instituciones educativas para la primera infancia, la ESI se constituye en un espacio de enseñanza y aprendizaje específico, que implica que sus contenidos se logran a través de actividades de carácter lúdico, ya que el juego constituye una actividad espontánea primordial a en este nivel. Podemos leer en el diseño curricular de ESI:

La Educación Sexual Integral en este nivel, “favorece e incluye el conocimiento y el cuidado del propio cuerpo y el de los demás; la valoración de las emociones y expresiones; la información básica sobre la dimensión biológica de la sexualidad; la reflexión sobre las relaciones interpersonales; el fomento de valores y actitudes relacionados con el amor, la solidaridad, el respeto por la vida y la integridad de las personas; y el ejercicio de los derechos relacionados con la sexualidad; la construcción de normas de convivencia y las relaciones igualitarias entre varones y mujeres. (2010:12)

De modo innegable, la ESI busca ampliar los repertorios culturales sobre la sexualidad, al tiempo que pretende producir un nuevo modo de subjetivación en los niños y niñas. Para

ello, el programa curricular propone cuatro ejes temáticos, a saber: conocimiento y cuidado del cuerpo, desarrollo de competencias y habilidades psicosociales, desarrollo de comportamientos de autoprotección, y conocimiento y exploración del contexto.

Con todo, es decir, aun ante las transformaciones curriculares, los espacios de socialización escolar continúan generando una diversidad de elementos discriminatorios, en especial desde la efectivización del currículum oculto. Este modo implícito de brindar contenidos ausentes en la letra curricular pero presentes en la herencia cultural moralizante, contribuye a reforzar los modelos binarios coloniales que, junto con una clara división sexual del trabajo, terminan fortaleciendo una serie de prejuicios de género. Dicho sea de paso, estas actitudes discriminantes que se ocultan en los modos tradicionales de enseñar, dificultan la presencia de los derechos humanos en el aula, siendo una perspectiva educativa en la que se instituye la ESI. Veamos si podemos llevar el diálogo hacia otra problemática vinculada con el género y la ESI: la incidencia de las violencias.

Educación y violencia: entre el colonialismo y el patriarcado

“La exigencia de que Auschwitz no se repita es la primera de todas en la educación”, esta inolvidable frase utilizada por Adorno (La educación después de Auswitch, 1966), parece mostrarnos un antes y un después en la vida profesional de cualquier docente. En nuestro caso, el énfasis por seguir dialogando sobre ella, no solo se vincula con la condición de posibilidad de recordar las atrocidades cometidas por los grupos militares en la última dictadura militar de Argentina (1976-1983), sino que también cobra vida al momento de pensar las problemáticas de género, principalmente las ligadas a la violencia contra las mujeres. Con el fin de pensar prácticas que nos ayuden a deconstruir los mecanismos que edifican subjetividades capaces de generar hechos tan aberrantes, es que buscamos seguir dialogando sobre la frase de Adorno.

Los terribles sucesos ocurridos en Auschwitz durante la segunda gran guerra, no bastaron para comprender los móviles perversos que pueden emerger en las relaciones humanas. Desde que sucedió ese brutal acontecimiento, se fueron produciendo hechos similares en el mundo. Son hechos complejos de comprender, pero sabemos que se trata de humanos que someten con violencia extrema a otro humano. A tal punto llega la violencia, que parece imposible que vuelva a suceder. Pero sucede y vuelve a suceder.

Definitivamente, necesitamos descubrir cuáles son los mecanismos que vuelven a los humanos, seres capaces de realizar actos tan aberrantes, para poder pensar rupturas en los dispositivos que fueron capaces de generar dicha monstruosidad. ¿Cómo extirpar la frialdad con que fue construida esa estrategia de violencia que, aunque de modo más específico, siguen siendo reproducidas en nuestras sociedades? ¿Cómo romper con los discursos que convalidan la indiferencia hacia cuanto sucede a los demás, diciendo que fue un fenómeno superficial, una aberración en el curso de la historia? Lo cierto es que, sin la desnaturalización de esos hechos, difícilmente se pueda modificar el accionar patógeno que está latente en el mundo.

Con la intención de encontrar caminos educativos para que hechos de violencia extrema no se repitan, se vislumbra en el pensamiento de Adorno la necesidad de planificar y aplicar un currículo atravesado por una educación política, auto-reflexiva y crítica, capaz de producir un quiebre en aquellos que se someten como esclavos, que en muchos casos, pierden hasta su propia dignidad por ponerse del lado de los asesinos de escritorio. Auschwitz se reconfigura y se replica en distintos lugares del mundo, la dictadura militar en la Argentina, es un ejemplo de ello, por esa razón, reaparecen las mismas preguntas. ¿Por qué hubo personas capaces de cometer esas monstruosidades? ¿Qué prácticas educativas pueden ayudar a generar sujetos críticos capaces de oponerse, cuestionar e impedir vejámenes como los que se cometieron el tiempo que duro la dictadura en nuestro país?

Bajo la misma preocupación que Adorno, es decir, en la búsqueda de respuestas sobre los mecanismos que engendran la violencia, Paulo Freire (Pedagogía del oprimido, 2002 [1970]), encontró algunas respuestas que colocó en la persistencia del autoritarismo en el sistema escolar. En varios textos, el autor se refirió a la relación que existe entre las estrategias de enseñanza y la formación de un sujeto oprimido. Dicho con Freire, “No existirían oprimidos si no existiera una relación de violencia que lo conforme como violentados, en una situación objetiva de opresión [tal vez por ello] Una vez establecida la relación opresora, está instaurada la violencia” (2002:51).

La crítica de Freire es hacia el tipo de educación que denomina *bancaria*, porque la tarea del cuerpo docente es la de depositar conocimientos en la mente del cuerpo estudiantil. Esta educación depositadora de saberes, concibe al ser humano como una cosa pasible de domesticación y dominación. Esta modalidad entrenadora de mentes y cuerpos autoritarios,

es identificada por autores como de Sousa Santos (Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes, 2014), como una perspectiva cultural abismal. América Latina en particular y el sur global en general, a partir de su génesis colonizadora, hunde sus raíces epistemológicas y políticas en esas prácticas alienadoras y autoritarias. Los sistemas educativos latinoamericanos se han encargado de formar, reproducir y transformar nuestras maneras originarias de ver el mundo.

Tal como nos ha enseñado Foucault (Historia de la sexualidad. La voluntad del poder, 1977), el cuerpo está atravesado por un ejercicio del poder disciplinario. La disciplina (Foucault, Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión, 1976) en ese múltiple juego cultural que abarca lo epistémico, lo político, lo económico y lo educativo. Lo que este gran crítico de la cultura de la modernidad no advirtió, es que las marcas de los cuerpos atravesados por la imposición del poder colonial, son «abismales» (de Santos Sousa, Descolonizar el saber, reinventar el poder, 2010), es decir que hay algo insondable, incomprensible y profundo que atraviesa esos cuerpos; y también abisales³, entendido como un modo de adaptación de seres que habitan las profundidades.

Comprender el lugar del cuerpo desde el mensaje foucaultiano nos ayuda a pensar ese territorio de memoria y resistencia. Lo anticolonial indica la posibilidad de pensar una propuesta insurgente: anti-hegemónica, anti-moderna y anti-eurocéntrica. La modernidad nos habló del sujeto que piensa, y en ese camino, fuimos perdiendo toda posibilidad de hablar del cuerpo: un cuerpo que puede ser de mujer o de hombre, pero que desde el discurso occidentalizado, siempre está subordinado al pensamiento. Ahora tenemos que intentar un enroque, ver nuestro cuerpo sin pensamiento, o lo que es lo mismo, ver nuestros cuerpos tomando distancia del sujeto pensante.

El cuerpo humano concebido por el discurso epistémico hegemónico inventado por la política de la modernidad occidental, es un cuerpo abisal y abismal, es como un pedazo de carne que grita en silencio para que se lo deje estar siendo (queremos decir sin ser), para que le permitan gravitar en su propia ecología de saberes: un cuerpo que habla desde un territorio de memoria y resistencia anticolonial.

³ No tenemos certeza de cuál de los dos términos (abisal/abismal) sea el correcto, porque en textos en idioma portugués se menciona la palabra abisal, y en las traducciones al castellano, se lee abismal. Son términos que podrían vincularse entre sí, pero no son lo mismo.

Deconstruir el modo de visibilizar los cuerpos en el espacio escolar

Los diferentes modos históricos de subjetivación, dentro de los que se incluye el sistema educativo, son elementos estratégicos para el disciplinamiento de los cuerpos. Dicho sometimiento se cumple grabando los cuerpos de los integrantes de cada sociedad. Estas marcas producen y reproducen estructuras de poder, donde resulta más efectivo vigilar que castigar, es decir, domesticar, normalizar y hacer productivo a los sujetos en vez de eliminarlos. Las instituciones educativas actuales, aun con sus rupturas curriculares, siguen cumpliendo un rol fundamental en la transferencia de subjetivaciones. Esta tarea se desempeña en toda institución educativa de modo casi mecánico, y se logra la domesticación, a partir de la imposición de sus saberes, sus formas de poder y sus formas de subjetivación.

Durante las visitas que realizamos al jardín de infantes para investigar lo que sucede en la sala, pudimos observar algunas dificultades que tiene el cuerpo docente para visualizar conscientemente los estereotipos de género. Esta condición hace que se sigan reproduciendo las diferencias binaristas sexuales. El paradigma más claro es la cuestión del uso del lenguaje androcéntrico. Dentro de cualquier grupo en el que se encuentran personas, todo el tiempo se apela a lo masculino como genérico, invisibilizando otros géneros, dentro de los que se encuentran las niñas. Esta modalidad androcentrista, también se visualiza en los roles que ocupan niños y niñas en los juegos, y en cierta naturalización cristalizada en las docentes que se transmiten a partir del currículum oculto. Es que hay cosas del orden de lo simbólico, que son para niños y otras cosas que son para niñas. El binarismo discrimina a las niñas y a cualquier otro género que pueda estar latente desde la infancia.

Si bien durante las entrevistas que realizamos durante la investigación y los talleres ESI, se reconocen de inmediato que vivimos en una cultura machista, y que ésta nos atraviesa y constituye, en la práctica cotidiana, cuesta poner en marcha mecanismos pedagógicos para romper esa estructura androcéntrica. Imaginemos una escena cotidiana de un aula de nivel inicial, especialmente durante el juego de bomberos. Nosotras observamos una visita al cuartel de bomberos. En este caso, si la docente hubiera tenido una visión más ampliada sobre los géneros, podría haber hecho notar que en ese lugar hay mujeres que colaboran y que ellas son bomberas. Este tipo de mirada igualitaria hubiera permitido que, a la hora de

jugar, algunas niñas se identificaran con esa tarea y jugaran a ser bomberas. De esta manera, habrían podido extender la mirada de la división sexual del trabajo, mucho más allá de lo establecido socialmente, es decir, negando que el cuartel de bomberos es un lugar netamente masculino.

Como habíamos mencionado, la lógica biologicista aún está latente en los discursos que atraviesan el ámbito escolar. Otra forma de ver el tema del binarismo en el trabajo, se advierte ante el siguiente ejercicio. Cuando preguntamos cuál era el motivo de la masividad de mujeres en el nivel inicial, la mayoría apeló a las cuestiones maternas que, aparentemente por naturaleza, tenemos las mujeres. Ahora bien, todo el mundo coincide en que en nuestra sociedad está cambiando su mirada sobre los lugares que cada persona ha de ocupar en la división sexual del trabajo, las mujeres manejamos autos, ocupamos espacios de poder, los varones cambian bebés y cocinan, entre otras tareas que ya no identifican género. Sin embargo, estas visualizaciones no se ven reflejadas en las prácticas educativas. Pero, ¿por qué es tan reticente al cambio esta cultura androcéntrica? No tenemos una respuesta, pero sí sabemos que, aunque las prácticas educativas del nivel inicial no son las responsables del binarismo de género, su función socializadora acompaña la cristalización de los estereotipos, fundamentalmente, a través de las prácticas rutinarias que se llevan a cabo cada jornada escolar.

En ese marco, pensar la educación y la condición de posibilidad de referirnos a temas de violencia, cobra sentido porque estamos cuestionando sus móviles prácticos, es decir, esas actitudes pedagógicas capaces de formar sujetos y sujetas preparados para actuar obedientemente. En este sentido es que cabría preguntarnos, ¿qué es lo que dificulta romper el curso de las viejas pedagogías que generan alienación y construyen emociones de resentimiento en los seres humanos, convirtiéndolos en seres incapaces de ponerse en el lugar del otro? Siguiendo esta línea ¿cuáles son las motivaciones que hacen que un grupo de personas obedezcan órdenes que permitan el avance de genocidios o cualquier otro tipo de exterminio de humanos contra humanos? Una respuesta a estos interrogantes puede tornarse imposible, lo demuestran la larga lista de investigaciones y experimentos que mostraron la poca cantidad de personas que se niegan a ejercer actos de violencia⁴. No

⁴ Estamos aludiendo al caso Milgran y sus sucesivas pruebas, y cómo siguen dando los mismos resultados.

obstante, dado que aquí pretendemos dialogar sobre la problemática del género, vale poner sobre la mesa algunas miradas críticas sobre la violencia y el género.

Buscando respuestas para las preguntas que nos hacíamos anteriormente, especialmente pensando en cómo deconstruir los mecanismos de violencia en las prácticas educativas, descubrimos en diversas lecturas vinculadas con el estudio de género, una punta de ovillo para comenzar a desentramar algunos dispositivos de poder que estructuran espacios de violencia en los períodos de escolarización. Comenzamos la indagación por el nivel inicial del sistema educativo, porque es el primer contacto de sociabilización de carácter sistemático que tienen los/as niños/as fuera del ámbito familiar y el inicio del proceso de subjetivación. Esta etapa escolar es clave para establecer una serie de actitudes sociales que constituye a uno y otro sexo. La primera escolarización instituye, entre otras cosas, cómo se debe comportar un niño y cómo una niña, con qué objetos debe jugar cada sexo, cómo hay que expresar las emociones, qué lugares hay que ocupar dentro del contexto escolar. Si bien la escuela, o en este caso el jardín de infantes, no es el único espacio social donde se delinearán esas diferencias de género, su peso como contexto propiamente dicho de transferencia cultural, logra fácilmente que se cristalicen y profundicen dichas divergencias. Pero, ¿de dónde surgen esos modos de habitar los cuerpos de los niños y de las niñas en el espacio escolar? ¿A través de qué prácticas se van estructurando los estereotipos de género? Quienes habitamos las escuelas y otras instituciones educativas (docentes, estudiantes, familias, etc.) fuimos educados y educadas con una clara estructura cultural patriarcal. En este tipo de organización social, es decir, la patriarcal, la división sexual del trabajo es parte constitutiva de la cultura, porque es donde las mujeres y los varones ocupamos los lugares que ella (la cultura) nos asigna desde que nacemos. Entonces ¿cómo ser críticos de un modo de ver el mundo que nos atraviesa desde que nacemos? Al parecer, nos hace falta una mirada radicalmente crítica, que nos permita habilitar la continuidad del diálogo. Las críticas hacia la discriminación de género en cuestiones de división sexual del trabajo son de larga data, pero aún parecen faltarnos fundamentos, veamos lo que dicen autores dedicados al estudio de las prácticas cotidianas del aula.

Tadeu Da Silva (Espacios de identidad: nuevas visiones sobre el currículum, 2001), mostró que, a partir del currículum oculto, se diferenciaba o delineaba los modos de habitar el espacio escolar según el sexo. Entre esas visualizaciones realizadas por el autor se

encuentran, entre otras, las siguientes. A la hora del juego roles, las niñas eran invitadas a ser enfermeras y los niños doctores; durante los juegos en sectores dentro de la sala, las niñas tenían cita en el sector de la cocina o donde había una camita y distintos elementos (escoba, palita, platos, etc.). Estas asignaciones de roles diferenciales, además de enseñar subordinación a las niñas, las invita a realizar tareas del hogar; mientras que, a los niños, se los ubica cerca de los sectores donde hay un banco de carpintero, además de varios tipos de herramientas, bloques, ladrillos y otros instrumentos que los impulsaba a inventar y crear. ¿Cómo modificar estas acciones que claramente nos enfrentan a una mirada binaria sobre el género?

El modo en que niñas y niños habitan el espacio de la sala, claramente no es neutral. Desde pequeños/as se nos imprime, a partir de la ejecución de unas prácticas cotidianas que parecen inocentes, una disputa política de los cuerpos dentro de las instituciones escolares. Esta disputa o lucha entre los géneros, por supuesto, está inscrita en la cadena genética de nuestra cultura.

Esta división sexual que se evidencia dentro de la sala, encierra una violencia de género silenciada, decimos silenciada, porque se da en el orden de lo simbólico y psicológico, aunque utiliza objetos para ejercer su violencia. Cuando se trata de violencia sobre el cuerpo de las mujeres, dice Segato (*Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*, 2010), “en el caso de la sexualidad, cuando esa lengua escribe su letra en el cuerpo de una mujer-o de un varón- expresa un acto domesticador” (2010:12). Domesticar es parte de la educación bancaria. En las prácticas educativas del nivel inicial, existe una domesticación de los modos de habitar el mundo para varones y para mujeres. En este sentido, parece quedar claro que, como dicen Sonderéguer y Correa (*Género y violencias en el terrorismo de Estado en Argentina*, 2012) “El concepto de género nos informa de una estructura de relaciones y posiciones, es decir, el proceso por el cual las diferencias biológicas configuraron relaciones jerarquizadas ente varones y mujeres” (2012: 290).

Rita Segato señala que las agresiones de género en términos globales y la naturaleza estructuralmente conflictiva de relaciones, ofrece pistas valiosas para la comprensión de la violencia en general. Durante una entrevista realizada para el portal Enredando comunicación popular (*La construcción del otro como antagonico es letal*, 2016), Segato

dice que “la violencia contra la mujer es la primera pedagogía de la violencia”. En este sentido, podemos decir que las familias, desde sus orígenes, engendran un tipo de violencia, y que ella es producto de una estructura patriarcal. Una estructura de violencia que pone a las mujeres, junto a otros géneros, en un lugar de subordinación respecto de los varones.

Un punto de inflexión en esta lucha sobre la violencia de género, se inscribe en la conquista de los derechos humanos y más específicamente con la conquista de los derechos de las mujeres. A pesar de todos los derechos adquiridos a partir de las luchas feministas, la violencia hacia las mujeres no cesa. Rita Segato nos advierte que la violencia tiene fundamentos estructurales y que la sociedad transfiere esos ideales patriarcales desde una práctica educativa que denomina *pedagogía de la crueldad*. La cultura patriarcal transferida desde la infancia se inscribe en esa pedagogía cruel. Desde este concepto, la antropóloga argentina-brasilera, aborda la violencia sobre el cuerpo de las mujeres en Latinoamérica, incorporando un componente expresivo que enmarca dichas violencias en las tramas simbólicas y culturales. Estas tramas de la crueldad están tan arraigadas y tan poco cuestionadas, que le otorgan legitimidad a la violencia, y esto otorga una impunidad institucional alarmante.

La escuela encierra el androcentrismo, principalmente porque fue un espacio social creado por y para los hombres. Las mujeres, mirado desde la perspectiva occidental, fuimos un agregado en ese espacio habitado históricamente por hombres. En este sentido, basta con echar una mirada en cualquier espacio escolar para ver el juego de los cuerpos en disputa. Se disputa el poder, que es un poder ejercido para librar la batalla de la subordinación de lo masculino sobre lo femenino. Esta disputa ha permanecido casi intacta desde la institución de los sistemas educativos modernos. Basta ver la formación inicial y el ingreso al aula, para evidenciar la división sexual del cuerpo.

Pensar y analizar críticamente lo que sucede con los cuerpos de quienes habitamos el espacio escolar, es como el primer escalón para construir estrategias metodológicas que nos ayuden a empezar a deconstruir la violencia simbólica que se ejerce sobre esos cuerpos que gritan en silencio, dentro y fuera de la escuela.

A modo de cierre

El cachorro humano, desde que nace, necesita de la crianza de un otro para poder sobrevivir. Los humanos somos seres que llegamos al mundo mucho más desprovistos de herramientas de subsistencia. Tal vez, esta carencia de habilidades biológicas con las que llegamos al mundo, sea uno de los puntos clave que nos ponen de cara a las pautas culturales socialmente establecidas como válidas. Desde que el pequeño/a humano/a emerge del vientre materno, de acuerdo a su sexo (que responde a su genitalidad), se le van implantando ciertos estereotipos de género binarios. Esos estereotipos son aceptados en niños y niñas de acuerdo a la comunidad en la que se inscribe, sin darle la oportunidad para que pueda pensar y elegir libremente según sus sentimientos. Se establece de este modo, una de las primeras violencias sobre los cuerpos de los recién llegados.

Retomando lo que pasa en nuestras escuelas, en nuestro caso el nivel inicial, aunque puede hacerse extensivo a toda la sociedad, no podemos olvidar que la violencia de género está muy ligada al racismo. El racismo se engendra en la matriz colonial que atraviesa a todo el sur global. Si retomamos a Freire y su mirada sobre la construcción de la violencia social, como un factor enquistado en unas prácticas educativas que dan como resultado la dualidad opresores y oprimidos, podemos visibilizar que los modos en que se habita la sala de jardín, replican y cristalizan la misma lógica binaria y jerárquica, aunque esta vez, se trata del género. En este caso puntual nos preguntamos ¿dónde se engendra la violencia social que imprime en los cuerpos de los niños y de las niñas modos particulares de transitar en el ámbito del jardín. Acá volveríamos al inicio....

Bibliografía

- Adorno, T. (1966). *La educación después de Auschwitz*. Obtenido de <https://sites.google.com/site/filoeduuner1/la-educacion-despues-de-auschwitz>: <https://sites.google.com/site/filoeduuner1/la-educacion-despues-de-auschwitz>
- da Silva, T. (2001). *Espacios de identidad: nuevas visiones sobre el curriculum*. Buenos Aires: Octaedro.
- de Santos Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: TRILCE.
- de Sousa Santos, B. (2014). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. En B. d. Santos, *Epistemologías del Sur (Perspectivas)* (págs. 21-26). Madrid: AKAL.

- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1977). *Historia de la sexualidad. La voluntad del poder*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2002 [1970]). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Segato, R. (2010). *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. buenos Aires: prometeo.
- Segato, R. (18 de septiembre de 2016). La construcción del otro como antagónico es letal. (C. Toso, Entrevistador)
- Sonderéguer, M. y. (2012). Género y violencias en el terrorismo de Estado en Argentina. En M. (. Sonderéguer, *Género Y Poder. Violencias de género en contextos de represión política y conflictos armados* (págs. 289-303). Bernal: UNQ.