



ARTICULO DE REFLEXION

La Educación Sexual Integral en perspectiva: aportes desde un enfoque intergeneracional y antiadultista¹

Comprehensive Sex Education in perspective: contributions from an intergenerational and anti-adultist approach

Gabriela Magistris²

Recibido: 08/03/2021 / Aceptado: 30/04/2022

Resumen:

Este artículo pretende contribuir a pensar la Educación Sexual Integral (ESI), especialmente a partir del caso argentino, desde una perspectiva intergeneracional, que parta de evidenciar la matriz adultocéntrica presente en nuestras praxis sociales y educativas, así como brindar algunas pistas para desaprenderlas y construir nuevos horizontes emancipatorios, que traigan al centro la potencia de las infancias. Tanto para la construcción de conocimiento, como para la búsqueda de nuevas formas de relación intergeneracional, con la ternura y respeto como guía indispensable para su construcción.

Palabras claves:

Perspectiva generacional en la ESI,
adultocentrismo,
protagonismo de las niñas.

¹ Este artículo emerge a partir del entrecruzamiento de dos experiencias. En primer lugar, mi desempeño en mi labor docente en el Espacio de Definición Institucional “Educación Sexual Integral” del profesorado de nivel inicial de Instituto de Formación Docente Nro. 19 (General Pueyrredón, Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina). Por otro lado, mi recorrido como integrante del colectivo Ternura Revelde, desde el cual impulsamos el protagonismo de las niñas y adolescencias. Una versión anterior de este artículo fue publicada en el Boletín IntercambiEIS, de FLACSO, en diciembre de 2021. El mismo se encuentra disponible en: <http://legacy.flacso.org.ar/newsletter/intercambiEIS/15/haciendo-camino-4.html>. Este artículo, además de tener una mayor extensión, presenta un análisis más abarcativo al desmenuzar y ampliar algunas líneas específicas de abordaje, tanto conceptuales como aquellas derivadas de la propia praxis pedagógica.

² Argentina. Doctora en Ciencias Sociales (Universidad de Buenos Aires). Docente de la Cátedra Libre de Derechos Humanos (Facultad de Filosofía y Letras – UBA) y del Profesorado de Nivel Inicial del Instituto de Formación Docente Nro. 19 (General Pueyrredón, Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina). Integrante del Programa Integral de Políticas de Género de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Integrante del colectivo Ternura Revelde. Contacto: gabrielamagistris@gmail.com. Registro ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3466-8255>



Abstract

This article aims to contribute to think about comprehensive sexuality education, especially since the Argentine case, from an intergenerational perspective, which starts from evidencing the adultcentrism matrix present in our social and educational praxis, as well as providing some clues to unlearn them and build new emancipatory horizons, which bring to the center the power of childhoods. Both for the construction of knowledge, as well as for the search for new forms of intergenerational relationships, with tenderness and respect as an essential horizon for their construction.

Keywords: Generational perspective in CSE, adultcentrism, protagonism of children.

Introducción

En los últimos 20 años se han desarrollado en la región distintas iniciativas -con diverso grado de institucionalización y alcance- de políticas públicas con componentes centrados en la educación sexual³.

En Argentina, la Ley 26.150, que crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, ha cumplido en 2021 sus 15 años de vigencia. Esta “adolescencia” (cronológica) de la ley nos sigue trayendo nuevos retos. Se han avanzado en algunos caminos que han resignificado los alcances y contenidos de la Educación Sexual Integral (en adelante, ESI), por ejemplo, al cruzar la perspectiva de género y feminista para su abordaje, o al inscribir a la ESI como pedagogía, como teoría o como régimen político. Sin embargo, una deuda aún pendiente es desarrollar una perspectiva que cruce estos planteos con un enfoque antiadultista e intergeneracional, que es la propuesta que aquí presentamos.

Estamos convencidos que ahora es cuando se torna imprescindible edificar ese puente entre la ESI y un enfoque que ponga en primer plano los intereses, deseos y agencias de los sujetos a los que está destinada principalmente la ley, los niños y jóvenes⁴. Para tal fin, creemos que debemos partir de algunas preguntas iniciales, que guiarán este artículo de reflexión: ¿Somos capaces de evidenciar y desandar nuestras anteojeras adultocéntricas y los privilegios que ostentamos para

³ Para profundizar sobre un recorrido de la incorporación de la educación sexual en la región, ver: Jesica Baez, “La inclusión de la educación sexual en las políticas públicas de América Latina. Los organismos internacionales y sus formas de intervención”. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada* N°9, (Buenos Aires, 2016): 71-86.

⁴ Sin desconocer el alcance de la ESI en espacios donde no solo habitan niños, sino especialmente adultos, como las instituciones de nivel superior, donde también la ESI presenta desafíos para su institucionalización. Y es que allí el impacto se reflejaría tanto para los adultos en sí mismos, como para la forma radicalmente diferente que se aspira en la relación adultos-niños.

caminar hacia una ESI sin violencia adultista⁵? ¿Qué lugar damos a considerar y valorizar los aportes de las pedagogías niñas⁶ para tal fin?

En orden a ofrecer algunas respuestas a estos interrogantes, siempre inacabadas y provisorias, consideramos que es fundamental pararnos desde una óptica específica⁷, que reconoce, desnaturaliza y cuestiona la matriz adultocéntrica de nuestras sociedades⁸, subalternizando a las infancias. Es necesario asumir una perspectiva que sea capaz de denunciar la violencia adultista (sabiéndonos “parte” del problema), y que al mismo tiempo instituya a las niñas como sujetos políticos y sociales, protagonistas de la transformación social esperada.

Una ESI que al mismo tiempo logre incorporarse como parte de una ética de los derechos, inserta en nuestra base de acuerdo social colectivo, a la vez que como espacio ético que apuntala la libertad humana, como dice Dora Barrancos⁹. Parte de esta perspectiva supone entonces la necesidad de incorporar una perspectiva crítica de los derechos¹⁰, que sea capaz de sumar un enfoque situado e interseccional, que atienda a todos los cruces necesarios para el abordaje complejo de la realidad social y política contemporánea, especialmente en un marco relacional e intergeneracional, tanto de derechos como de sujetos. En esta dirección, nos apartamos de una visión sobre los derechos que los reduce a una esencia totalizante, que trasciende todo tiempo y lugar, y que obedecería a una forma única e intocable de “ser humanos”. Al mismo tiempo, nos distanciamos de aquella cosmovisión que equipara los derechos humanos a las normas recogidas en el ordenamiento interno / internacional. De esta manera, asumimos que los derechos no son objetos, prestaciones o cualidades, sino instrumentos –a veces herramientas- que están en constante movimiento, que pulsan para ser ensanchados, por sujetos que les encarnan, reclaman y disputan (y otros que resisten).

⁵ Se entiende por violencia adultista aquellos comportamientos, acciones y lenguajes que, alimentados por una relación desigual de poder entre adultos y niñas, genera una subordinación social y política de las más jóvenes, sobre la base de la negación o cuestionamiento sobre sus capacidades, sustentando al sistema de dominación y opresión adultocentrista (Cf. Alexanthropos Alexgais, *El Manifiesto Antiadultista*. Galiza, Distribuidora Anarquista Polaris, 2014).

⁶ Si bien más adelante ahondaremos en la noción de “pedagogías niñas”, adelanto aquí que con este concepto me refiero a las formas de intervención social, políticas y educativas, tanto individuales como colectivas e institucionales, que ponen en el centro los intereses, necesidades y modalidades de las más jóvenes en una relación igualitaria, sobre la base del respeto, con aquellas emanadas desde los sujetos adultos.

⁷ Nos referimos, siguiendo a Donna Haraway (*Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra, 1991), a la óptica en tanto política de posicionamiento.

⁸ Existe abundante literatura sobre adultocentrismo, pero recomendamos especialmente aquí para un marco conceptual un texto de Claudio Duarte Quapper (“Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción”, *Última Década* (Santiago de Chile, 2012) y para un abordaje que cruza experiencias y enfoques teóricos situados, los dos libros publicados desde Ternura Revelde / Chirimbote – colección Niñez y movimiento (2018 y 2021). Santiago Morales, Gabriela Magistris, Eds., *Niñez en Movimiento. Del Adultocentrismo a la emancipación*” (Buenos Aires: Editorial Chirimbote, 2018);

⁹ Dora Barrancos, Clase abierta sobre Educación Sexual Integral. Presentación de la primera edición del Curso Universitario en ESI: género, diversidades y derechos. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=XkbyODshO-4> (Aula Abierta, 2021).

¹⁰ Gabriela Magistris, “La(s) infancia(s) en la era de los derechos. Balances y desafíos a 30 años de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño”. En: *Infancias y juventudes a 30 años de la Convención sobre los Derechos del Niño: políticas, normativas y prácticas en tensión*. Coordinador por Paula Isacovich y Julieta Grinberg. (José C. Paz: Edunpaz, 2020): 87-119.

De esta misma manera, para una perspectiva crítica y situada sobre los derechos, resulta fundamental centrarnos en los sujetos, valorizando sus aportes para sus propias definiciones y alcances. En esta dirección, abogamos por “derechos vivos”, que además de estar en movimiento y constante redefinición, supongan el necesario ejercicio efectivo de derechos, así como la posibilidad de participar en la construcción de esas normas a las que les niños siempre han resultado relegados, anulándolos como sujetos políticos¹¹.

Para tal fin, nuestra propuesta se despliega alrededor de algunos ejes de reflexión para que este posicionamiento se logre plasmar en praxis vinculadas a -y con- la ESI. La primera parte se dirige a desanudar las praxis adultistas en la educación sexual, visibilizando y señalando la forma y alcance de las violencias adultistas, para luego en una segunda parte, centrarnos en los aportes que brindaría contar con un giro epistemológico que traiga las infancias al centro, con su potencia y pedagogías niñas, para lograr descentrar ciertos postulados de la ESI en tanto parte del sistema educativo, y abrir la puerta a nuevos saberes, sensibilidades y experiencias.

1. Desanudando praxis adultistas en la educación sexual

Para transitar hacia una ESI con perspectiva intergeneracional, es preciso trastocar radicalmente las formas de pensar a las nuevas generaciones y a la relación entre -y para con- ellas. Se trata de buscar una forma otra, partiendo de asumir que las definiciones alrededor de la(s) infancia(s) constituyen una categoría relacional con la adultez, con “lo adulto”, configuradas por matrices simbólicas, materiales, sexuales, que la hacen posible¹². Desde esta óptica, será importante tanto advertir cómo revisamos y trastocamos la construcción de “lo adulto”, como el lugar que asignamos, reforzamos o transformamos respecto de los mismos niños y adolescentes. Veamos algunos ejes que ilustran estas formas otras que hacen y construyen infancias en general, y en particular en relación con la educación sexual.

1.1. La necesidad de visibilizar y erradicar la violencia adultista y “alumnizante”

En la introducción hemos adelantado que el adultocentrismo, lejos de encarnar una lógica de relación individualizada entre adultos y niños, conforma una estructura, un sistema, que se basa en la dominación de unos sujetos por sobre otros, los adultos sobre los niños. Ese sistema se despliega alrededor de una matriz, un espiral, que incluye una serie de violencias materiales y simbólicas que anulan a los niños como sujetos, relegándolos a un espacio marginal en la vida social y política. Asimismo, es bien sabido que la socialización de género en los primeros años, es especialmente

¹¹ Manfred Liebel, *Infancias dignas, o cómo descolonizarse* (Lima: Ifejant, 2019).

¹² Dimensiones abordadas por Claudio Duarte Quapper en “Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción”.

importante porque sienta las bases de roles, estereotipos y mandatos de género (y generación) y que la misma se construyen bajo el amparo de una importante cuota de violencia adultista.

Si la relación adulte-niñe de por sí asume como presupuesto inicial, la opresión y subordinación de una parte de la ecuación (les niñes) por parte del sujeto adulte, eso, en el caso de una relación singular como el de docentes-alumnos esta trama de dominación se ve agudizada. En efecto, este vínculo se instituye a partir del dispositivo pedagógico moderno que ha operado históricamente como engranaje adultocéntrico¹³, como medio o instrumento para el futuro adulto en el que devendrá. En este sentido, alumnizar a les niñes ha potenciado aún más esa carencia de voz a la que se ha confinado a las niñeces¹⁴, en la medida que se infravalora todo lo que se corre de las perspectivas docentes adultas¹⁵, con la consecuente negación a debatir problemáticas que traen les mismos jóvenes, que pondrían en cuestión el orden escolar.

Todo ello impacta de manera particular al pensar las políticas de educación sexual en la región, puesto que como bien sabemos ha costado mucho asumir que “toda educación es sexual”, al decir de Graciela Morgade¹⁶, esto es que toda relación educativa conlleva una forma de entender, asumir y entamar la sexualidad, aun cuando se la niegue como contenido curricular explícito. En la búsqueda de ámbitos propicios de intercambio y debate sobre la integralidad de la sexualidad, se nos invita a nosotres adulates a bajarnos del pedestal de sabiduría, de autoridad y poder, para abrir a los aportes que les jóvenes traen de sus propias vivencias. Esto comprende la necesidad de evidenciar nuestros privilegios adultistas a la hora de desplegar nuestra praxis educativas como docentes (adulates) y todas las tramas institucionales que refuerzan y reproducen estereotipos y mandatos de género desde los primeros años, a la vez que abrir un canal de diálogo intergeneracional genuino que traiga al centro la participación de les niñes en estas temáticas (que además no se limitan a un contenido curricular, sino que iluminan el plexo educativo de manera integral y transversal).

1.2. Huellas de violencia simbólica contra les niñes: el constructo de la propiedad y la inocencia infantil

La dimensión simbólica de la violencia contra las infancias brinda particular soporte a las violencias adultistas de manera cotidiana y dinámica. Estas violencias son, además, las que suelen quedar en un ámbito de mayor naturalización y menor problematización; no obstante lo cual, brindan un sostén robusto a las otras violencias contra las infancias, actuando entrelazada y

¹³ Colectivo Filosofarconchicxs, “Desadultizar la escuela desde la potencia-niña”. *Educación hasta la ternura siempre. Del adultocentrismo al protagonismo de las niñeces* compilado por Gabriela Magistris y Santiago Morales (Buenos Aires: Chirimbote / Ternura Revelde, 2021).

¹⁴ Santiago Morales “Educación popular con niñxs. Aprendizajes, desafíos y esperanzas”. En *Educación hasta la ternura siempre. Del adultocentrismo al protagonismo de las niñeces*, compilado por Gabriela Magistris y Santiago Morales (Buenos Aires: Chirimbote / Ternura Revelde, 2021).

¹⁵ Colectivo Filosofarconchicxs, “Desadultizar la escuela desde la potencia-niña”, p. 89.

¹⁶ Graciela Morgade, *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*. (Buenos Aires, La Crujía, 2011).

mancomunadamente¹⁷. Para ello es clave el lugar de las imágenes, de los regímenes de discursividad, de los mensajes, que cotidianamente nos invaden en distintos ámbitos (comunicación masiva, por sólo dar un ejemplo). Dentro de este campo entonces toda acción que refuerza estereotipos, roles, mandatos, en este caso respecto a la relación adultos/niños/as, tiene por fin –la mayoría de las veces de manera inconsciente–, mantener el *status quo* vigente y agudizar el proceso de subordinación y/o subalternización de algunos sujetos, en este caso les niñes y jóvenes.

Dos de los núcleos centrales de la violencia simbólica en vínculo con la ESI son el constructo sobre el niño en tanto propiedad familiar y la cualidad de inocencia atribuida a las niñeces.

Respecto de la primera cuestión, bajo el paraguas de dimensionar a les niñes como propiedad¹⁸, como expresión de patrimonialidad, es particularmente pertinente detenernos a pensar a partir de las resistencias que se han alzado frente a la Educación Sexual en todo el continente, fundamentalmente en nuestra región. Así, la campaña global “con mis hijos no te metas”¹⁹, ha puesto en evidencia –una vez más– esta relación de propiedad con les niñes, que es de antigua data pues se remonta a la figura de la patria potestad del derecho romano y que con algunas diferencias, sigue operando como imagen que refuerza esta violencia simbólica: les niñes tienen dueño, les niñes deben obediencia y sumisión a su familia. En efecto, el marco de esas disputas a partir del lema “con mis hijos no te metas”, dan cuenta de una serie de reivindicaciones que sostienen el lugar de les niñes en ese margen de subordinación, de apéndice de los padres y madres. Sólo ellos pueden decidir sobre su educación, no hay derechos para les niñes *per se*, y si existieran, deben limitarse a lo que acepten o reconozcan sus progenitores. La educación sexual apareció como un tema a excluir –a veces por omisión, otras por exclusión directa– dentro del margen de reconocimiento a los derechos de les niñes, en la medida que estos derechos pueden ser un puntapié central para asumir a les niñes como sujetos de derecho, pero también como sujetos sociales y políticos, reconocimiento vedado durante siglos.

Segundo, la construcción binaria jerarquizada respecto de la relación adultes- niñes sobre la que se edifica la matriz adultocéntrica, resalta a la inocencia y la pureza como inversiones negativas (y moralizantes) de atributos adultos, como la experiencia²⁰. La inocencia aparece como una de las claves sobre las cuales se edifican discursiva y materialmente los sujetos, con el sustrato de la oposición entre naturaleza y cultura, lo cual implica una devaluación de aquellos sujetos que son

¹⁷ Iskra Pavez-Soto, Caterine Galaz y Manuel Ansaldo, “Repensando la polivictimización de la infancia migrante en Chile”, en *Revista de Sociología*, 35(2) (2020): 42-60.

¹⁸ Alejandro Cussianovich, *Paradigmas de las culturas de infancia como formas de poder* (Lima: Infant, 2010).

¹⁹ Se trata de un movimiento transnacional que nació en Lima en el año 2006, y se propagó luego a lo largo del continente con particularidades nacionales (Ecuador, Brasil, Colombia, Argentina), con el objetivo de derrocar las iniciativas que pugnaban por la implementación de la educación sexual integral, enmarcándose en la consigna “con mis hijos no te metas”. En Argentina esta iniciativa se encuentra fuertemente ligada a la oposición a la ley de IVE (interrupción voluntaria del embarazo), nucleados especialmente a partir del movimiento evangélico. <https://conmishijosnotemetas.com.ar/>.

²⁰ Kathryn Bond Stockton, *The Queer Child or Growing Sideways in the Twentieth Century*. (Durham: Duke University Press, 2009).

vistos como más cercanos a la naturaleza y más lejanos de la “civilización”²¹, como es el caso de les niños.

En el campo de la educación sexual, este tópico aparece con fuerza en la medida que a partir de la inocencia, unida a la ignorancia, se construye la noción del carácter asexuado que se atribuye a la infancia, convirtiéndose en artefactos poderosos para sostener una infancia minorizada, devaluada, oprimida²². Cuanta menos información se imparta, cuanto menos problematización se efectúe, se entiende que se mantiene alejadas a les niños de la sexualidad vista como riesgo, como problema, como amenaza. No hay lugar para el deseo, y si lo hubiere, será limitado a la construcción y sostenimiento del régimen político heteronormado, que moldea nuestros cuerpos y relaciones, a veces de manera explícita, a veces de manera sutil, y otras tantas de manera solapada por todo lo que no se hace y dice.

1.3. El binarismo escolar y las niñas trans

Así como desde la ESI se ha articulado un marco teórico y pedagógico robusto para cruzar con las reflexiones y análisis sobre las violencias de género, a la vez que en la construcción de acciones para su sensibilización, visibilización y denuncia; resulta urgente avanzar también en evidenciar y desandar nuestras anteojerías adultocéntricas y los privilegios que ostentamos, fuertemente naturalizados y asumidos como intocables a la hora de revisar las tramas y efectos del binarismo sexogenérico en la cotidianidad escolar. Binarismo que se despliega tanto en normas institucionales, como en la arquitectura escolar (baños, espacios a los que acceden unos y otros), normativas y reglamentos, y formas cotidianas de convivencia, que refuerzan mandatos y (re)producen violencias de manera diaria.

Es aquí donde las niñas disidentes, las niñas trans, se configuran como subjetividades que ponen en tela de juicio el binarismo al mismo tiempo que la relación de poder simultánea de género y de edad, tanto frente al constructo de la inocencia como el de propiedad de las que hablábamos en el apartado anterior, rompiendo con la cisheteronorma.

Las niñas disidentes emergen desde un lugar de enunciación, de determinación de identidad de género en los primeros años de la vida, que resulta aún hoy intolerable por les adultos en general y por las instituciones educativas, en particular. Estas resistencias parten de asumir que los menores de edad no podrían tener suficiente madurez para pronunciarse autónomamente sobre cómo comprenden su propia vivencia de género. Entendiendo además que se trata de decisiones que suponen potencialmente irreversibles y que podrían “arrepentirse” en el futuro. El paradigma proteccionista, nuevamente adquiere peso y sostén.

²¹Paulina Chávez y Ana Vergara, *Ser niño y niña en el Chile de hoy. La perspectiva de sus protagonistas acerca de la infancia, la adultez y las relaciones entre padres e hijos*. (Santiago: Ceibo, 2017).

²²Val Flores, *Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad. Reflexiones sobre el daño*. (Córdoba: Bocavulvaria Ediciones, 2016).

Si bien algunas legislaciones de la región han comenzado a consagrar el derecho a la identidad de género²³, siguen existiendo fuertes obstáculos, especialmente simbólicos, a garantizarlo cuando se trata de niñas y adolescentes²⁴. La matriz adultocéntrica muestra allí todo su esplendor. Asimismo, que se comiencen a garantizar algunos derechos no implica que las vidas cotidianas de las niñas trans se hayan transformado cabalmente. Así, la mayoría de las leyes y programas de educación sexual integral o bien prefieren eludir el tema, o bien no se meten de lleno a reflejar las infancias trans en el universo infancia (que se reducen a imágenes y relatos de cuerpos niñas cisheteronormados). Que las infancias trans no sean representadas, que no tengan lugar, ni sus cuerpos ni sus modos de estar siendo en el mundo (escolar), acentúa ese tratamiento, mediante una operación de invisibilización que se convierte en un factor más de opresión y desigualdad.

Estamos todavía lejos de estas imágenes que alojen a las niñas disidentes, y es una cuestión que definitivamente debe entrar en la agenda educativa de modo urgente. Es necesario seguir luchando para que al hablar de infancias también se recuperen esas niñas no hegemónicas y se refleje la transgeneridad, para que la vida cotidiana no se transforme en un ámbito más de violencia adultista y (en)generizada.

2. Un giro copernicano en la forma de concebir a la niñez

Un niño llega como un nuevo mundo porque, en esa llegada y con esa llegada, sentimos que todo el mundo podrá recomenzar. Pero no es sólo por eso. Un niño llega como un nuevo mundo también porque esa llegada nos dice lo que, de tan simple, teníamos casi olvidado: que el mundo no es sólo viejo, incuestionable. No es sólo la eficiencia de las respuestas. El niño no nos deja indiferentes, rompe con las conformidades y llega como esperanza, oliendo a imprevisible. A pregunta²⁵.

Hasta aquí hemos visto como la matriz adultocéntrica se ha desplegado, especialmente mediante la construcción de “lo adulto”, impactando de manera directa en las formas que asume la educación sexual. Ahora es tiempo de detenernos en indagar no solamente de qué manera la ESI puede transformar la vida de niñas y jóvenes del continente, sino también en de qué forma las niñas pueden colaborar a esta instancia educativa, social, política.

²³ Hasta el momento, solo 8 países del continente -Argentina, Bolivia, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador, Uruguay y algunos Estados de México-, disponen de una ley de este tipo.

²⁴ Una de estas excepciones es la legislación Argentina, que mediante la ley 26.743 del año 2012, recoge de manera amplia el derecho a la identidad de género, a toda persona que se autoperciba de manera distinta al género asignado al nacimiento con un trámite sencillo (administrativo), gratuito y sin condicionalidades (como se observa en algunas legislaciones que se pide valorar la voluntad de la persona con profesionales de la psicología, o supeditar el cambio de identidad a que se realice un tratamiento hormonal o de intervención quirúrgica). Se reconoce expresamente en el caso de los menores de edad en el art. 5, que la petición la inician los progenitores, con la voluntad del niño, y que en caso de controversias con la autoridad parental, existe un proceso sumarisimo para poder realizar de todas maneras el cambio registral del nombre en el documento de identidad. También es pertinente el art. 12 que habla del trato digno, que rige tanto para adultos como para niñas, en toda gestión, citación o servicio, incluyendo las prácticas educativas.

²⁵ Walter Kohan y Magda Costa Carvalho, “Atreverse a una escritura infantil. niñas y niños para filosofía o la infancia como abrigo y refugio”. En *Tópicos de filosofía y educación para el Siglo XXI*, coordinado por Irazema Rodríguez Hernández (Clasco, 2021), p. 57.

Las nuevas generaciones nos convocan a una disposición otra frente al mundo, para verlo y vivirlo con otra sensibilidad, “con ojos de niño” como diría Francesco Tonucci. Una *revolución niña* al decir de Freire²⁶. Nos convoca también a pensar(nos) ya no desde las certezas sino desde el enigma, en la medida que las infancias vienen a suspender la solidez del mundo²⁷.

Se trata de una invitación a re-imaginar, tanto a los sujetos que hoy son niños (cronológicamente hablando), como a las infancias que nos atraviesan y podemos visitar, recuperando la idea de la infancia como estado, como intensidad²⁸, en búsqueda de nuevos horizontes emancipatorios con base en la *potencia-niña*²⁹. Incluir esta potencia niña como eje transformador de nuestras sociedades nos interpela además a salir de una mirada esencialista y teleológica de la niñez, para dejar de preguntarnos qué es la niñez (esencia) desde un modelo predefinido al que hay que llegar, para pensar que pueden los niños (potencia)³⁰.

Algo muy interesante que nos trae Marlene Wayar³¹ es advertir cómo la infancia todavía guarda ese registro de *nostredad*, en la medida que son ellos los que, a través del juego, indagan, transforman y se identifican, sin haber sido del todo cercenados por el mundo adulto. Una vez más reafirmamos que los estereotipos, roles y mandatos de género son transmitidos por los adultos, no sin violencia, basados en la construcción de la otredad, devaluada e inferiorizada. La potencia de esa *nostredad* implica entonces recuperar algo de esa vida social, de esa búsqueda comunitaria de sentido que los niños podrían aportar.

Por otra parte, estamos convencidos que las infancias tienen mucho para aportar a la misma implementación de la ESI en tanto se constituyen como sujetos que incomodan, irrumpen, resisten, lo cual nos interpela a los adultos a contar con nuevas formas de acompañamiento y escucha. Formas que deben orientarse a tomar lo que la niñez tiene para decirnos, que no siempre coincide con lo que los adultos queremos, como dice Gabriela Mansilla³².

Bienvenidas sean esas incomodidades que nos llaman a repensar la definición misma de la norma, al lugar del deseo y la identidad, contra una mirada proteccionista que ha primado sobre los niños, en tanto meros sujetos a ser cuidados y controlados. Como dice Val Flores³³, los cuerpos de la infancia reclaman generar un espacio de derecho y de imaginación des(hetero)centrado, que los erija

²⁶ Paulo Freire y Antonio Faundez. *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. (Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2013).

²⁷ Jorge Larrosa “El enigma de la infancia. O lo que va de lo imposible a lo verdadero”, en *Pedagogía Profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*, (Caracas: Ediciones Novedades Educativas, 2000).

²⁸ Carlos Skliar, “Mirar la infancia por lo que es”. Conferencia. Consejo General de Educación, Provincia de Entre Ríos. (Entre Ríos, 2010). Publicación virtual, 1 de marzo de 2010. Conferencia disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=JTi5OsOqJUc>

²⁹ Por “potencia niña”, se entiende “(...) la capacidad presente afirmativa y creativa de los niños de sentir, actuar, de pensar y ser afectados” (Colectivo Filosofarconchicxs, “Desadultizar la escuela desde la potencia-niña”, p. 79).

³⁰ *Ibíd.*

³¹ Marlene Wayar *Travesti. Una teoría lo suficientemente buena*. (CABA: Muchas Nueces, 2019).

³² Gabriela Mansilla es activista en la protección de infancias y adolescencias travestis trans, fundadora de la Asociación Infancias Libres y madre de Luana, la primera niña en el mundo en obtener su DNI acorde a su identidad de género sin intervención judicial.

³³ Val Flores *Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad. Reflexiones sobre el daño*.

no solo como objetos de protección sino como verdaderos protagonistas de sus propias vidas, procesos y experiencias.

2.1. Giros que están siendo

Siguiendo con estos argumentos, comprendemos que es vital orientar nuestras prácticas hacia la construcción permanente y sostenida de giros epistémicos y epistemológicos que logren resituar las prácticas de la ESI desde esta óptica. Trazando otras ciudadanía legítimas posibles, que requieren no sólo más espacio simbólico sino también una revisión y reorientación de las condiciones institucionales de participación en la producción y circulación escolar de los conocimientos y los saberes³⁴ que (pro)mueve la ESI.

En este sentido, así como desde las pedagogías feministas se ha advertido la injusticia epistémica a la que han sido sometidas las mujeres y disidencias sexogenéricas³⁵, en tanto daños derivados de su condición específica de sujeto de conocimiento, resulta importante advertir cómo este proceso es aun fuertemente naturalizado en el caso de les niñes, confinándoles a un lugar de mayor opresión al quedar por fuera de los regímenes de discursividad.

No obstante, esta “minorización simbólica” de las niñeces, al mismo tiempo, puede convertirse en una oportunidad para activar devenires minoritarios³⁶, pulsando la transformación estructural necesaria para hacer lugar a la participación protagónica de las infancias en la construcción de conocimiento y en las prácticas sociales.

Este giro epistemológico nos convoca además a interpelar los modos legitimados de producir y reproducir conocimiento, orientándonos a salir de la racionalidad como único esquema de los sistemas de conocimiento predominantes en las ciencias modernas para dar lugar a otras maneras igual de legítimas: el lenguaje, el juego, la fantasía, la percepción y la invención. Maneras otras que no nazcan y mueran solo en ese mundo infantil, sino que logren impactar también en la vida social “real”, adulta.

La afectividad, otras formas de vínculos, más presentes y menos moralizantes, más colectivos y menos individualizantes, también se tornan indispensables para este giro. La presencia de ese lazo

³⁴ Al referimos a la distinción entre conocimientos y saberes queremos dar cuenta de la jerarquización de determinadas formas de construcción conceptual basadas en procedimientos legitimados por la ciencia occidental y cartesiana, nombradas como “conocimiento”, que se imponen de manera uniforme, hegemónica y universal. Contrariamente a ello, y tomando los postulados de Boaventura de Sousa Santos, al hablar de saberes (o “ecología de saberes” en los términos del autor), se amplía la posibilidad de considerar conocimiento a aquellas construcciones conceptuales y prácticas que no cumplen los requisitos del conocimiento científico universal por no responder a esos procedimientos, pero que resultan anudadas a las propias experiencias, que, en el caso particular de la ESI, consideramos valiosísimas para generar aportes, incomodidades y rupturas sobre el alcance, sentidos y desafíos respecto de las políticas y pedagogías vinculadas a la sexualidad.

³⁵ Miranda Fricker, *Injusticia epistémica: el poder y la ética del conocimiento*. (Barcelona: Herder, 2017).

³⁶ Nicolás Cuello. “La política queer es cosa de niñes. Imaginarios infantiles, afectos ingenuos y repertorios visuales de la protesta sexual contemporánea en Argentina.” *Mistral: Journal of Latin American Women’s Intellectual & Cultural History* 1 (2) (2021), pp. 65-83.

afectivo, de la ternura como virtud ética, es condición de toda potencia educativa, pero también resulta vital para sostener el encuentro pedagógico, el horizonte de convivencia dentro y fuera del sistema educativo³⁷.

La potencia transformadora de esas formas otras pueden pensarse como parte de un proceso colaborativo de politización del cuerpo social e individual en relación a los derechos de las niñas, proponiendo a través de estos artefactos sensibles, modos no sólo de acción en tiempo presente, sino también modos de producción anacrónica de justicia, afecto y alianza sobre las niñas³⁸.

2.2. Les niñas y los cuidados. De objetos a sujetos activos e interdependientes

Dado que uno de los ejes de la ESI tiene que ver con los cuidados, han proliferado análisis y experiencias alrededor de pensar ese lugar de las niñas a recibir protección de los adultos, como objeto de cuidados. Es que tal como lo venimos desarrollando, las infancias se presentan como naturalmente dependientes, como seres que deben ser exclusivamente cuidados, y la satisfacción de necesidades que los adultos deben cubrirles se circunscriben al espacio doméstico, esto es, el ámbito más privado de las familias donde las niñas aprenden las normas hegemónicas y deberes sociales según su edad y sexo³⁹.

Esta perspectiva de los cuidados desconoce el lugar de las niñas como participantes activos de los mismos, como productores de cuidado.

Por esta razón, se torna indispensable revisar la manera en que los cuidados implican a las niñas. Y esto se puede observar en tres aspectos fundamentales. En primer lugar, por tratarse de una población que requiere efectivamente mayor cantidad y calidad de trabajo reproductivo para su pleno crecimiento. En segundo lugar, porque las condiciones desiguales de género también impactan con mayor fuerza en las niñas, al destinar mayor dedicación y tiempo a los trabajos domésticos⁴⁰. En tercer lugar, en tanto aspecto más soslayado y menos visibilizado, la fuerza simbólica que ubica a las niñas en el lugar de meros objetos de protección. Este último ítem nos invita a repensar el lugar de las niñas también como parte central del sistema de cuidados.

Para incluir este último punto como tematización central de los cuidados, y evitar así la reproducción de la violencia simbólica que condena a las niñas a mero lugar de objeto, es necesario asumir que el cuidar es una dimensión ontológica de todos los seres humanos, entendidos como frágiles, vulnerables, precarios⁴¹. La pandemia nos vino a exponer cuán cierto es que la situación de precariedad en la que estamos todos los seres humanos, no es sino compartida. Como consecuencia,

³⁷ Santiago Morales "Educación popular con niñas. Aprendizajes, desafíos y esperanzas", p. 60.

³⁸ Nicolás Cuello. "La política queer es cosa de niñas. Imaginarios infantiles, afectos ingenuos y repertorios visuales de la protesta sexual contemporánea en Argentina."

³⁹ Eliud Torres, "El Pensamiento crítico infantil latinoamericano ante la pandemia". *Cuadernos del pensamiento crítico latinoamericano*, nro. 84, abril 2021. (Buenos Aires, CLACSO: 2021).

⁴⁰ *Ibid*, p. 1.

⁴¹ Judith Butler, *Vida Precaria. El poder del duelo y la violencia*, (Buenos Aires: Paidós, 2006).

es necesario alejarnos de la discusión autonomía – dependencia, que colabora en ubicar a los niños en una situación de inferioridad, como si los primeros se redujeran a sujetos con una inmanente debilidad y carentes de algún elemento fundamental para ser sujetos plenos⁴². El mismo alcance y contenido de los cuidados debe ser revisado con dos fines prioritarios: por un lado, superar el alcance de los cuidados que limitan su definición al cuidado del cuerpo y a la prevención de riesgos, sin lugar para el deseo, ni para tematizar el cuidado de les otros, y por el otro, incorporar les niños como sujetos activos, incluyendo la noción de interdependencia, mediante la cual se entiende que todes requerimos cuidados a lo largo de la vida y que los mismos son cubiertos de manera mutua y no unidireccional.

Hablar de los cuidados implica también una afirmación por la ternura y el respeto como guía de una nueva relación intergeneracional. Supone volver al centro también a una cierta ética del cuidado, esto es la creación y fortalecimiento de redes de dependencia que no se opongan a la emergencia de la singularidad y que recuperen la sensibilidad, tan bastardeada, tan anulada por el sistema capitalista y patriarcal en el que vivimos.

2.3. Hacia pedagogías niñas

Para orientar nuestras praxis hacia nuevas formas de relación intergeneracional es imprescindible resituar las prácticas de la ESI y traer al centro a las *pedagogías niñas*⁴³.

Esta noción de pedagogías niñas, que esbozamos aquí, pero sabemos precisa ser profundizada en futuros artículos o abordajes, puede entenderse a través de tres componentes claves que la conformarían.

El primer componente supone, como ya mencionamos, trastocar la noción misma de infancia. Que implica desterrar su equivalencia a una mera edad cronológica, para pasar a asumirla como un valor, una filosofía, que lejos de restringirse a una determinada edad puede permanecer a lo largo de toda la vida⁴⁴.

El mismo Freire que, como sabemos no centró sus preocupaciones ni abordajes sobre las niñas, logró identificar una forma otra de pensar a las infancias desde este sentido.

“Creo que una de las mejores cosas que he hecho en mi vida, mejor que los libros que escribí, fue no dejar morir en mí al niño que no pude ser y al niño que fui. (...) sexagenario, tengo 7 años; sexagenario, tengo 15 años; sexagenario, amo las olas del mar, adoro ver la nieve caer, parece incluso alienación. Algún compañero de izquierda podría decir: Paulo está perdido sin remedio. Yo le diría a mi hipotético compañero de izquierda: estoy encontrado

➤ ⁴² Hebe Montenegro y Paula Shabel “¿Cuida bien al niño? Reflexiones antropológicas sobre las infancias en pandemia” *Blog Es Más Complejo*. (2020) Disponible en: <https://esmascomplejo.wordpress.com/tag/shabel/> (último acceso: 01/03/22).

⁴³ Santiago Morales y Gabriela Magstris, “Pedagogía niña. Revisitando la obra de Paulo Freire con lentes antiadultistas”. En: *La palabra y el mundo: conversaciones freireanas*, compilado por Antonella Álvarez y Hernán Ouviaña. (Buenos Aires; MuchosMundos Ediciones, 2021), pp. 11-28.

⁴⁴ Santiago Morales y Gabriela Magstris, *ibíd.*, p. 18.

precisamente porque me pierdo mirando cómo cae la nieve. Sexagenario, tengo 25 años. Sexagenario, amo de nuevo y comienzo a crear una vida otra vez”⁴⁵

Ese estado de infancia implica una apertura a la construcción de un conocimiento inquieto, curioso y lúdico, en movimiento. Esto constituye un segundo componente de las pedagogías niñas.

Fue este gran pedagogo popular quien nos brindó algunas pistas sobre que implicaría esta cualidad “niña”

En mi primera visita a Managua en noviembre de 1979, hablando con un grupo grande de educadores del Ministerio de Educación, les conté cómo la revolución nicaragüense me pareció una revolución de “niña”

Niña, no porque "recién llegada", sino por la evidencia que estaba dando de su curiosidad, su inquietud, su gusto por preguntar, por no temer soñar, por querer crecer, crear, transformar⁴⁶.

Es decir que la cualidad niña se aparta ahora del lugar peyorativo e inferiorizante que ha tenido la palabra “infantil”, producto de la desigual relación de poder y dominación a la que han sido sometidas las niñas, para re-instituir la a través de un valor positivo y emancipador. Nos interpela a habitar el presente con toda la intensidad, curiosidad y exploración que caracterizan los ojos y sentires de las recién llegadas al mundo⁴⁷.

Esto nos lleva al tercer componente. No hay pedagogías niñas transformadoras sino hay modificación sustancial de las formas y contenidos de enseñanza-aprendizaje.

Las pedagogías feministas ya han alertado sobre la división cuerpo-mente-emociones que imperan en la construcción del conocimiento en todos los ámbitos. Al mismo tiempo, las pedagogías niñas se convierten en una manera otra de profundizar rupturas con pedagogías puramente racionalistas, recuperando otras formas de saber y enseñar que han sido históricamente deslegitimadas.

De esta manera, las pedagogías niñas podrían significar así un aporte a las formas y contenidos de enseñanza aprendizaje. Una pedagogía que no deja de ser una interpelación a la incomodidad, un llamado a romper con nuestro sabelotodo-adulto, para abrirse a las preguntas y emergentes de las niñas y adolescentes. Dando lugar de la imaginación, al juego, a las emociones, como parte de una nueva cartografía social y educativa.

En este último componente, también deberían revisarse la calidad, intensidad y temporalidad de los vínculos intergeneracionales. De esta manera, la praxis educativa merece repensarse a la luz no solo de nuevos contenidos, metodologías o didácticas específicas, sino también en co-construir

⁴⁵ Paulo Freire. *El maestro sin recetas. El desafío de enseñar en un mundo cambiante*. (Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2016), p. 46.

⁴⁶ Paulo Freire y Antonio Faundez. *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*, p.235.

⁴⁷ Santiago Morales y Gabriela Magistris, Santiago Morales y Gabriela Magistris, “Pedagogía niña. Revisitando la obra de Paulo Freire con lentes antiadultistas”.

junto a les niñes y jóvenes una relación otra de acompañamiento desde les adultes, que se aparten del control y la protección de las experiencias de les niñes y jóvenes, sin su participación activa.

Conclusión

En este texto, de carácter reflexivo y exploratorio, hemos evidenciado cómo el adultocentrismo se ha constituido como aliado directo del dispositivo educativo moderno, produciendo sujetos oprimidos, binarizados y desjerarquizados. De este modo, trazamos un camino, apenas inaugural, de revisión desde las lentes de la ESI y una perspectiva intergeneracional, en un doble y simultáneo proceso.

En primer lugar, hemos mencionado la necesidad de visibilizar y cuestionar los núcleos duros de la praxis adultista que alimentan las relaciones desiguales de poder alrededor de la sexualidad. Esto en relación a las características y alcances de la violencia adultista en el espacio escolar; las construcciones sobre la propiedad y la inocencia infantil como aspectos centrales de la violencia simbólica hacia las niñeces; y la tematización del binarismo escolar y su impacto perjudicial directo hacia las niñeces disidentes. Estas violencias, como dijimos, arraigan en formas instituidas y hegemónicas aún persistentes del sistema adultocéntrico; violencias que resultan fuertemente naturalizadas y no asumidas como tales. La disidencia ante la violencia no es, por ende, evidente, y requiere de un continuo trabajo de revisión colectivo, personal, institucional para desterrarlas de nuestras prácticas y discursos cotidianos.

En segundo término, y al mismo tiempo, importa realizar un giro radical en la forma de concebir las niñeces, de modo que no sean simples sujetos que atraviesan temporalmente una institución como la escuela con herramientas y conocimientos construidos exclusivamente desde el mundo adulto, sino validando y valorizando sus propios aportes partiendo de la infancia como estado, como intensidad, y no como mero tiempo cronológico.

Para ello, la Educación Sexual Integral nos brinda un horizonte posible, donde las niñeces puedan pensarse a partir de su protagonismo y centralidad, construyendo condiciones de posibilidad en la escuela para que los encuentros (que se basen en la potencia de las niñeces y no en la esencia⁴⁸), puedan ocurrir y desplegarse en el camino firme hacia nuevas formas de diálogo intergeneracional. En aras de lograr nuevas tramas de sostenimiento de la vida, que contribuyan al bienestar de las personas e interpelen modos comunitarios de sociabilidad donde las niñeces tengan un lugar protagónico y central⁴⁹.

En este sentido, poner en valor a las pedagogías niñas, que abordamos en este texto de manera muy incipiente pero que creemos necesario profundizar, pueden constituirse como herramientas poderosas para pensar (y revisar) nuestra praxis educativa desde un lugar centrado en la curiosidad,

⁴⁸ Colectivo Filosofarconchicxs, "Desadultizar la escuela desde la potencia-niña". p 87.

⁴⁹ Mariela Carassai. "Resignificando el abordaje transversal de género y cuidado en la ESI". *Revista Novedades Educativas* 369 - Octubre 2021. (Buenos Aires, Noveduc: 2021).

la búsqueda, a la alegría, la pregunta, el deseo de saber y crear; a aquello que se halla en proceso de crecimiento, desafiado a transformarse permanentemente.

En suma, potenciar la escucha y el diálogo como base de esas pedagogías niñas, pero al mismo tiempo, caminar hacia otros modos de vincularnos inter e intrageneracionalmente, que pongan en cuestión el sistema adultocéntrico, otro modo de estar presentes: “de escuchar más que decir, de preguntar más que dirigir, de acompañar –proyectos, procesos, propuestas- más que ordenar, de repensar más que controlar, de crear más que moldear”⁵⁰.

Bibliografía

- Alexgais, Alexanthropos. *El Manifiesto Antiadultista*. (Galiza, Distribuidora Anarquista Polaris, 2014).
- Baez Jesica “La inclusión de la educación sexual en las políticas públicas de América Latina. Los organismos internacionales y sus formas de intervención”. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada* N°9, (Buenos Aires, 2016), pp. 71-86.
- Butler, Judith. *Vida Precaria. El poder del duelo y la violencia*, (Buenos Aires: Paidós, 2006).
- Carassai Mariela “Resignificando el abordaje transversal de género y cuidado en la ESI”. *Revista Novedades Educativas* 369 - Octubre 2021. (Buenos Aires, Noveduc: 2021).
- Colectivo Filosofarconchicxs, “Desadultizar la escuela desde la potencia-niña”. *Educación hasta la ternura siempre. Del adultocentrismo al protagonismo de las niñas* compilado por Gabriela Magistris y Santiago Morales (Buenos Aires: Chirimbote / Ternura Revelde, 2021).
- Cuello Nicolás, “La política queer es cosa de niñas. Imaginarios infantiles, afectos ingenuos y repertorios visuales de la protesta sexual contemporánea en Argentina.” *Mistral: Journal of Latin American Women’s Intellectual & Cultural History* 1 (2) (2021), pp. 65-83.
- Cussianovich, Alejandro *Paradigmas de las culturas de infancia como formas de poder* (Lima: Infant, 2010).
- de Sousa Santos, Boaventura. *La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes*. En *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. (Buenos Aires: CLACSO, 2006).
- Duarte Quapper, Claudio “Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción”, *Última Década* (Santiago de Chile, 2012).
- flores, val. *Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad. Reflexiones sobre el daño*. (Córdoba: Bocavulvaria Ediciones, 2016).
- Freire, Paulo. *El maestro sin recetas. El desafío de enseñar en un mundo cambiante*. (Buenos Aires: Siglo XXI, 2016).

⁵⁰ Colectivo Filosofarconchicxs, “Desadultizar la escuela desde la potencia-niña”, p 92.

- Freire Paulo y Faundez, Antonio. *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. (Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2013).
- Fricter, Miranda. *Injusticia epistémica: el poder y la ética del conocimiento*. (Barcelona: Herder, 2017).
- Haraway. Donna *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza*. (Madrid: Cátedra, 1991).
- Kohan Walter y Costa Carvalho Magda, “Atreverse a una escritura infantil. niñas y niños para filosofía o la infancia como abrigo y refugio”. En Rodríguez Hernández Irazema *Tópicos de filosofía y educación para el Siglo XXI* (Clacso, 2021).
- Larrosa Jorge “El enigma de la infancia. O lo que va de lo imposible a lo verdadero”, en *Pedagogía Profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*, (Caracas: Novedades Educativas, 2000).
- Liebel, Manfred: *Infancias dignas, o cómo descolonizarse*, (Lima: Ifejant, 2019).
- Magstris, Gabriela y Morales, Santiago, *Educar hasta la ternura siempre. Del adultocentrismo al protagonismo de las niñas*. Buenos Aires: Editoriales Chirimbote y Ternura Revelde, 2021.
- Montenegro, Hebe y Shabel, Paula “¿Cuida bien al niño? Reflexiones antropológicas sobre las infancias en pandemia” *Blog Es Más Complejo*. 2020. Disponible en: <https://esmascomplejo.wordpress.com/tag/shabel/>
- Morales Santiago “Educación popular con niñxs. Aprendizajes, desafíos y esperanzas”. En *Educar hasta la ternura siempre. Del adultocentrismo al protagonismo de las niñas*, compilado por Gabriela Magstris y Santiago Morales (Buenos Aires: Chirimbote / Ternura Revelde, 2021).
- Morales Santiago y Magstris Gabriela (comp.). *Niñez en movimiento. Del adultocentrismo a la emancipación*. (Buenos Aires: El Colectivo / Chirimbote / Ternura Revelde, 2021).
- Morales Santiago y Magstris Gabriela, “Pedagogía niña. Revisitando la obra de Paulo Freire con lentes antiadultistas”. En: *La palabra y el mundo: conversaciones freireanas*, compilado por Antonella Álvarez y Hernán Ouviaña. (Buenos Aires; Muchos Mundos Ediciones, 2021), pp. 11-28.
- Morgade Graciela, *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*. (Buenos Aires, La Crujía, 2011).
- Skliar Carlos “Mirar la infancia por lo que es”. Conferencia. Consejo General de Educación, Provincia de Entre Ríos. (Entre Ríos, 2010). Publicación virtual, 1 de marzo de 2010. Conferencia disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=JT5OsOqJUc>
- Stockton, Kathryn Bond. *The Queer Child or Growing Sideways in the Twentieth Century*. (Durham: Duke University Press, 2009).
- Torres, Eliud “El Pensamiento crítico infantil latinoamericano ante la pandemia”. *Cuadernos del pensamiento crítico latinoamericano*, nro. 84, abril 2021. (Buenos Aires, CLACSO: 2021).
- Wayar Marlene, *Travesti. Una teoría lo suficientemente buena*. (CABA: Muchas Nueces, 2019).