

DIVERSIDADES EN EL NIVEL INICIAL

Mapeo de 30 instituciones
argentinas

COMPILADORAS

ELIZABETH ORMART, ALEJANDRA TABORDA Y LAURA DIAZ CANO



Universidad
Nacional
de San Luis

neu
NUEVA EDITORIAL
UNIVERSITARIA

Diversidades en el Nivel Inicial

Mapeo de 30 instituciones argentinas

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS

Rector:

Dr. Raúl Andrés GIL

Vicerrectora:

Mgtr. María Claudia BRUSASCA

Secretario de Imágen y Comunicación Institucional:

Téc. Ramiro Gabriel REZZANO KLEMENT

Nueva Editorial Universitaria

Avda. Ejército de los Andes 950

Edificio Rectorado - 2º piso - Pasillo A.

D5700HHW

Tel. (+54) 0266-4520300 int. 5197

www.neu.unsl.edu.ar

unslneu@gmail.com

Serie
*“Intersecciones entre complejidades Subjetivas
y paradigmas ecobioéticos”*

Diversidades en el Nivel Inicial **Mapeo de 30 instituciones argentinas**

COMPILADORAS

Elizabeth Ormart, Alejandra Taborda y Laura Diaz Cano

AUTORAS Y AUTORES

Romina Colacci
Elizabeth Ormart
Alejandra Taborda
Fiorella Brunetti
Lautaro Lorigo
Constanza Curado
Sabrina Farabello
Celia Iudica
Patricia Marín
Valeria Morgavi
Brenda Gauna
Milagros Demergasso
Marina Leguizamón
Florencia L. Paz
María Victoria Vera
Cecilia Tesolin

Diversidades en el nivel inicial: mapeo de 30 instituciones argentinas
Elizabeth Ormart... [et al.]; Compilación de Elizabeth Ormart;
Alejandra Taborda; Laura Diaz Cano - 1a ed. - San Luis: Nueva
Editorial Universitaria - UNSL, 2026. Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-733-508-8

1. Educación Inicial. 2. Identidad de Género. I. Ormart, Elizabeth
II. Ormart, Elizabeth, comp. III. Taborda, Alejandra, comp. IV. Diaz
Cano, Laura, comp. CDD 372

Nueva Editorial Universitaria

Coordinación General:

Lic. Mariano Daniel PEREZ

Dpto. Administrativo:

Tec. Silvia GARRO

Dpto. Edición:

Tec. Enrique SILVAGE

Lic. Cecilia RODONI

Diseño de Tapa:

Paula Velasco



Edición Septiembre de 2026

Impreso en Argentina - Printed in Argentina

ISBN 978-987-733-508-8

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723. Prohibida la reproducción total o parcial de este material sin permiso expreso de NEU

© 2026 Nueva Editorial Universitaria

Avda. Ejército de los Andes 950 - Rectorado - 2º piso - D5700HHW

Tel. (+54) 0266-4424027 int. 5197

Índice

Prólogo

Alejandra Taborda.....	11
------------------------	----

Primera Parte

Investigar la diversidad en el Nivel Inicial argentino: territorios, experiencias y sentidos construidos

Capítulo 1. Diversidades. Investigación cualitativa sobre
instituciones del Nivel Inicial argentinas

Romina Colacci, Elizabeth Ormart y Alejandra Taborda.....	19
---	----

Capítulo 2. Matrices institucionales y diversidades en el
Nivel Inicial: Hallazgos de una investigación cualitativa
desarrollada en Argentina

Fiorella Brunetti, Lautaro Lorigo, Alejandra Taborda.....	45
---	----

Segunda Parte

Habitar la diversidad: apropiaciones institucionales de la Educación Sexual Integral

Capítulo 3. Patriarcado, Estereotipos de Género y Procesos de
Subjetivación en la Educación Sexual Integral del Nivel Inicial

Romina Colacci, Constanza Curado, Sabrina Farabello, Cecilia Iudica, Patricia Marín, Valeria Morgavi.....	87
--	----

Capítulo 4. Educación Sexual Integral y estereotipos de género en las prácticas diarias de docentes y niños/as de Nivel Inicial	
Brenda Gauna.....	101

Capítulo 5. Estereotipos de género en el Nivel Inicial. Análisis de los juegos, juguetes y posiciones docentes	
Milagros Demergasso.....	119

Capítulo 6. Estereotipos de género en el juego infantil: prácticas lúdicas y desafíos de la ESI en el Nivel Inicial	
Marina Leguizamón	141

Capítulo 7. Construcción de los estereotipos de género a partir de los juegos en el Nivel Inicial	
Florencia L. Paz.....	159

Capítulo 8. Representaciones y estrategias de los y las docentes de zona sur para el abordaje de la diversidad familiar en el Nivel Inicial	
María Victoria Vera.....	175

Tercera Parte

Abrir sentidos, alojar diferencias: derechos, reconocimiento y experiencias educativas en el Nivel Inicial

Capítulo 9. Diversidades funcionales, diagnóstico y acceso
social: producción de subjetividad en clave relacional

Alejandra Taborda.....195

Capítulo 10. Reflexiones críticas acerca de las niñeces y la
diversidad familiar en la película “Mi nombre es Sam”
(Nelson, 2001)

Cecilia Tesolin.....221

Epílogo

Alejandra Taborda.....233

Sobre las compiladoras, autoras y autores.....237

Prólogo

Pensar las diversidades en el Nivel Inicial implica interrogar el modo en que una sociedad reconoce las diferencias, crea condiciones para su alojamiento y hace efectivos los derechos en la vida cotidiana de las instituciones educativas. Este libro nace de esa pregunta.

Diversidades en el Nivel Inicial. *Mapeo de 30 instituciones argentinas* presenta los resultados de una investigación cualitativa que, a lo largo de varios años, indagó los modos en que el Nivel Inicial reconoce, tramita y construye respuestas frente a las diversidades en su día a día. La investigación se orienta a comprender cómo los derechos reconocidos por los marcos jurídicos adquieren espesor en las prácticas institucionales, en los vínculos cotidianos y en las experiencias educativas. Analiza los recorridos mediante los cuales esos derechos pueden traducirse en dispositivos institucionales, o bien encontrar obstáculos que limiten su inscripción y los efectos que ello produce en el reconocimiento de las singularidades y en la producción de subjetividad.

El trayecto de indagación cualitativa se inscribe en el proyecto PICTO Género —financiado por la Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación—, llevado adelante desde tres nodos universitarios: la Universidad Nacional de Mar del Plata, la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional de San Luis.

Que tres equipos, en tres provincias distintas, hayan sostenido un mismo proyecto durante años confirma que el conocimiento se fortalece cuando territorios y tradiciones disciplinares entran en diálogo. Las articulaciones interinstitucionales operan como soportes para la generación de conocimientos situados, en tanto

habilitan la circulación entre ámbitos académicos y posicionamientos teóricos complementarios. En ese movimiento, el saber adquiere un carácter federal, sustentado en la heterogeneidad del sistema educativo argentino.

En esta dirección, el libro toma como uno de sus ejes de análisis las profundas transformaciones normativas producidas durante las últimas décadas. La Ley de Matrimonio Igualitario, la Ley de Identidad de Género, la Ley de Educación Sexual Integral y la reforma del Código Civil y Comercial forman parte de un proceso histórico que amplía las postulaciones jurídicas de reconocimiento de la diversidad. El conjunto normativo transforma los encuadres de inteligibilidad desde los cuales comprender los cuerpos, las familias, los vínculos y las identidades. Su inscripción en la vida institucional abre la posibilidad de que las comunidades educativas habiten esos nuevos horizontes de derechos, les otorguen sentido y los traduzcan en prácticas que se reflejan en dimensiones relacionales cada vez más inclusivas.

Habitar la ley constituye un proceso de apropiación, interpretación y creación de sentidos que delinea espacios en los que confluyen los organizadores históricos y los cambios del escenario jurídico y social. En ese movimiento se hacen visibles continuidades, desplazamientos, tensiones, interrogantes y construcciones de acuerdos, permanentemente abiertas a nuevas resignificaciones.

En este proceso, cada comunidad educativa va cimentando formas singulares de reconocer y alojar la pluralidad de modos de ser, de vincularse y de habitar la experiencia escolar. Es precisamente en esa trama donde emergen nuevas significaciones y se configuran procesos de subjetivación que multiplican las formas de reconocimiento de la alteridad en la convivencia.

La escuela, al entrelazar las disposiciones jurídicas con las vivencias, los vínculos, las prácticas pedagógicas y los sentidos construidos en la cotidianeidad educativa, constituye uno de los

ámbitos privilegiados donde la ley adquiere densidad simbólica colectiva y se encarna.

Hospedar la diversidad supone, en ese sentido, un trabajo psíquico, institucional y cultural que se despliega en el tiempo. Los derechos reconocidos por la ley adquieren significación simbólica cuando se traducen en escenarios habitables para quienes forman parte de la vida institucional.

Reconocer la diversidad implica transformar las categorías desde las cuales se percibe al otro y a sí mismo; en ese movimiento se modifican simultáneamente quienes son reconocidos, quienes reconocen y las instituciones que hacen posible ese encuentro.

En este escenario, la Educación Sexual Integral constituye un eje transversal de la obra, que invita a interrogar la vida institucional en su totalidad. Su alcance excede la dimensión curricular y se inscribe en las organizaciones y dinámicas escolares. Esto incluye las formas de nombrar, la distribución de los espacios, la selección de materiales, las intervenciones frente al conflicto y las modalidades de vínculo con las familias. Su potencia radica en la habilitación de movimientos de revisión de los supuestos, las prácticas y las categorías desde las cuales se producen las construcciones de sentido.

Una misma pregunta recorre los capítulos que integran esta obra: ¿qué condiciones simbólicas e institucionales hacen posible que la diversidad sea reconocida como una realidad habitable? Ese interrogante articula el recorrido de la obra y pone en relación los hallazgos de la investigación empírica con las elaboraciones teórico-clínicas que amplían su comprensión. Asimismo, invita a pensar cómo las instituciones educativas construyen cotidianamente formas de reconocer las singularidades, propiciar procesos de subjetivación y traducir los derechos en modos concretos de habitar la vida institucional.

El análisis se desplaza progresivamente desde las prácticas institucionales hacia los procesos de subjetivación, las dinámicas de reconocimiento y las condiciones que sostienen el acceso efectivo a derechos.

El libro se organiza en tres partes que desarrollan un recorrido progresivo entre los fundamentos de la investigación, las exploraciones empíricas de los despliegues institucionales y la profundización de problemáticas específicas vinculadas con la Educación Sexual Integral y las diversidades.

La primera parte reúne los capítulos dedicados a la construcción del marco conceptual y metodológico de la investigación y a la presentación de los principales hallazgos obtenidos en instituciones de Nivel Inicial de distintas regiones del país. Allí se delinearán las coordenadas desde las cuales se analizan las modificaciones contemporáneas de las configuraciones familiares, las diversidades sexo-genéricas y los procesos institucionales que atraviesan la implementación de la Educación Sexual Integral.

Asimismo, se identifican tendencias, tensiones y desafíos que representan el punto de partida para las indagaciones desarrolladas en los capítulos posteriores.

La segunda parte profundiza esas líneas de análisis mediante investigaciones situadas que exploran diferentes facetas de la vida escolar. Desde múltiples intersecciones metodológicas y territoriales, los capítulos examinan las formas en que los marcos normativos son habitados por las comunidades educativas. Asimismo, analizan las modalidades que adquieren las trayectorias de reconocimiento de las diversidades, la persistencia y reconfiguración de estereotipos de género y las intervenciones pedagógicas e institucionales que contribuyen a ampliar las posibilidades de inclusión y convivencia.

La amalgama de estos trabajos muestra que la implementación de la Educación Sexual Integral conforma una

construcción permanente, atravesada por tensiones, resignificaciones y producciones colectivas de sentido.

La tercera parte reúne dos capítulos que amplían el horizonte de reflexión abierto por las investigaciones precedentes al incorporar desarrollos teóricos y clínicos orientados a profundizar otras aristas de las diversidades que atraviesan las instituciones educativas.

Ambos trabajos desplazan la mirada hacia los procesos de subjetivación vinculados con la diversidad funcional, las prácticas diagnósticas, la parentalidad, el reconocimiento y el acceso a derechos. Como en un caleidoscopio, ese desplazamiento reorganiza las relaciones entre estas dimensiones y revela nuevas configuraciones de sentido, desde las cuales se cuestionan categorías y dispositivos que históricamente organizaron formas de exclusión y desigualdad.

A partir del diálogo entre el psicoanálisis contemporáneo y los aportes de las teorías críticas, estos capítulos proponen recursos para pensar componentes sociales e institucionales que intervienen en la producción de subjetividad. Al mismo tiempo, amplían la comprensión de las múltiples formas de habitar el cuerpo, los vínculos y la función parental. Este trabajo muestra que el reconocimiento de las diversidades constituye un proceso relacional que compromete tanto las configuraciones subjetivas como las prácticas institucionales y los marcos desde los cuales se garantiza el ejercicio efectivo de los derechos.

La obra construye un diálogo entre el psicoanálisis relacional, los estudios de género, la pedagogía crítica y los aportes contemporáneos sobre diversidad funcional. Esta articulación extiende las posibilidades de comprensión de un campo cuya complejidad requiere marcos conceptuales capaces de integrar dimensiones subjetivas, institucionales, sociales y culturales.

En este itinerario, el libro asume un posicionamiento ético-político comprometido. Más que ofrecer respuestas

concluyentes, los distintos capítulos abren interrogantes sobre los modos en que las instituciones producen nuevas formas de hospitalidad, reconocimiento y convivencia democrática.

La realización de este libro fue posible gracias al compromiso de docentes, equipos directivos, familias y, especialmente, de las niñas y los niños que participaron en la investigación y compartieron generosamente sus miradas y vivencias. Agradecemos asimismo a la Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación y al Banco Interamericano de Desarrollo por el financiamiento otorgado, así como a las universidades participantes por el acompañamiento institucional brindado durante el desarrollo del proyecto.

Invitamos a quienes recorran estas páginas a hacerlo con la misma disposición que orientó esta investigación: abiertos a la pregunta, disponibles para revisar las propias categorías de comprensión y atentos a aquellas voces que emergen en las escenas cotidianas de las instituciones de nivel inicial.

Vivimos un tiempo atravesado por profundas metamorfosis sociales, por nuevas formas de desamparo colectivo y por reconfiguraciones de las políticas públicas que interpelan los fundamentos de producción de ciudadanía y de acceso a derechos. Frente a ese escenario, este libro reafirma la convicción de que la educación constituye un espacio privilegiado para propiciar procesos de simbolización, reconocimiento y subjetivación que permitan alojar la diversidad y fortalecer modos de convivencia cada vez más democráticos.

Alejandra Taborda

PRIMERA PARTE

Investigar la diversidad en el Nivel Inicial
argentino: territorios, experiencias y sentidos
construidos

Capítulo 1

Diversidades. Investigación cualitativa sobre instituciones de nivel inicial argentinas¹

Romina Colacci, Elizabeth Ormart y Alejandra Taborda²

Introducción

En el año 2015, el Código Civil de Argentina incorporó un apartado referido a las familias en plural, que plasmó una serie de transformaciones sociales y legales que se producen en Argentina y en el mundo, en circularidad con las ampliaciones de derechos humanos y los aportes científicos; entre ellos, las operacionalizaciones sobre configuraciones identitarias en las

¹ En el presente capítulo se presenta una reelaboración del Proyecto de Investigación PICTO 16 Género, titulado Género Investigación Cualitativa sobre instituciones de nivel inicial, presentado ante la Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación, subsidiado por el Banco Interamericano de Desarrollo. El objetivo es adecuar sus contenidos al formato de capítulo de libro. Asimismo, este trabajo constituye el sustrato conceptual y empírico de los capítulos subsiguientes, donde se sistematizan los resultados de las investigaciones realizadas en el marco del proyecto durante el período 2023–2024.

² El proyecto se estructuró a partir de la articulación de tres nodos institucionales: BIOGESA de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP), UBANEX de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y PROICO 12-1118 de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL). Los equipos, con más de quince años de trayectoria interdisciplinaria en diversidad familiar, género, Educación Sexual Integral y derechos humanos, han desarrollado investigaciones que nutren la creación de materiales y dispositivos de formación.

infancias, niñeces y las Técnicas de Reproducción Asistida (TRA), con su impacto en las transformaciones de lo simbólico y la afectación del núcleo real (Kletnicki, 2019). En esta dirección, diversos autores (Freeman et al., 2014; Ormart, 2018, 2025; Taborda, 2020) plantean la crisis del modelo de familia tradicional, en el que se entrelazan lo biológico, lo genético y lo socioafectivo. Esa alianza entra en tensión al irrumpir la biotecnología en la producción de familias.

En el ámbito del derecho, se otorga primacía a lo socioafectivo, expresado a través de la voluntad procreacional (Iturburu et al., 2017; Herrera, 2015). Hace poco más de dos décadas, quienes hacían uso de las TRA eran mayoritariamente parejas heterosexuales. En la actualidad, se incrementa considerablemente no sólo el número de personas y parejas que utilizan las TRA para constituir o ampliar sus familias, sino también las modalidades familiares que se conforman gracias a ellas (hetero-biparentales, monoparentales, homoparentales). Asimismo, las razones por las que se recurre a las TRA resultan más diversas, pues a la infertilidad masculina y femenina debida a problemas médicos, se suma aquella que se origina por el retraso en la edad de las mujeres al momento de tener a su primer hijo/a, la inexistencia de un varón que aporte el semen (en el caso de mujeres solas y parejas lésbicas) o de una mujer que pueda concebir y aportar sus óvulos (en el caso de hombres solos y parejas gays). Las nuevas modalidades de concebir promueven transformaciones —con sus respectivos interrogantes y resistencias al cambio— sobre las respuestas verbales y simbólicas que atañen a los orígenes de la vida y a la continuidad de la especie humana (Rivas et al., 2018).

La familia, como célula social, y la escuela, como primera institución socializadora, reproducen modelos y roles de género que perpetúan el modelo de familia hetero-biparental y entran en conflicto con los cambios sociales y legislativos. Tomando como marco teórico las ideas de Deutscher (2019), resulta posible preguntarse:

- ¿Cómo las instituciones primarias —escuela y familia— reproducen estos estereotipos y qué cálculo sobre el futuro promueven o limitan? ¿De qué modos verbales y preverbales se expresan las resistencias al cambio en las dinámicas de las instituciones educativas? ¿Cómo se reflejan los cambios, con sus concomitantes resistencias, en las relaciones familia-escuela?
- ¿Qué efectos persisten actualmente en los cuerpos de niños y niñas, disciplinados en la asimetría de poder que sostiene el patriarcado?
- ¿Qué modalidades de organización familiar se visibilizan en los proyectos educativos del nivel inicial?
- ¿Se aborda la temática de la diversidad de cuerpos, roles de género y familias desde la Educación Sexual Integral en el nivel inicial?

La asimetría en las relaciones de poder que perpetúa el patriarcado tiene efectos en la dinámica familiar, con distinto grado de violencia sobre los cuerpos de las mujeres y las niñas (Ormart, 2021; Brusquini y Almagro, 2024; Corbalán, 2024). Efectos que pueden llegar al maltrato y la violencia y que, de forma constante e insidiosa, se invisibilizan en la adjudicación desigual de tareas domésticas y de cuidado de la salud del grupo familiar (Tajer, 2020; Mosteiro García y Porto Castro, 2017). Deutscher (2019) analiza genealógicamente la formación de demandas éticas, la reproducción como una toma de decisión moral, tal como emerge dentro del paradigma de la razón reproductiva, y las formas de responsabilización que se imponen a las mujeres en la vida familiar.

Existen concepciones erróneas acerca de las familias no tradicionales (Fernández Cuevas, 2014; Herrera Santi, 2000). Estas configuraciones suelen ser consideradas por definición disfuncionales; se las asocia con desagregación familiar, vacíos

y ausencias en los roles, innaturalidad de ciertas situaciones, abandono o inclusive maltrato. Estos discursos y prácticas están presentes en la escuela y orientan sus modos de posicionarse en la relación escuela-familia (Mallardi y González, 2014). La complejidad en la transmisión de valores incide en la relación escuela-familia, en las configuraciones subjetivas y en la modalidad en que se sostienen los derechos humanos que habitan políticas de inclusión o exclusión desplegadas en las instituciones sociales.

La imposición de la familia nuclear heteropatriarcal como estrategia de control y poder sobre las poblaciones subalternas persiste en la actualidad. La familia nuclear conlleva una construcción cultural de los roles de género de origen hispánico, fuertemente marcada por el binarismo y la preeminencia de los hombres sobre las mujeres (Padial Fajardo, 2021). La naturalización de la familia nuclear se funda, además, sobre otro elemento valorado como su base fundamental: la idea de consanguineidad, que une a los progenitores con sus descendientes.

Todas estas cristalizaciones entran en cuestión a partir de diversos fenómenos sociales: empoderamiento femenino, familias formadas por las TRA en las que prima el elemento volitivo y no la consanguineidad (Krasnow, 2019), deconstrucción social de los estereotipos de género (Mosteiro García y Porto Castro, 2017; Taborda, 2020), presencia de cuerpos y sexualidades no binarias, entre otros.

Desde este posicionamiento, se considera que el desarrollo de investigaciones y transferencia, tanto en la formación de recursos humanos como en el trabajo en instituciones educativas, podría constituirse en un aporte con impacto en la consolidación y ampliación de movimientos inclusivos que repercuten favorablemente en la prevención y promoción de la salud mental.

Marco Teórico

La Educación Sexual Integral (ESI) trasciende la lógica de contenido o asignatura específica e integra la dimensión general del proyecto educativo escolar, lo que implica un trabajo articulado con centros de salud, familias y organizaciones sociales (Ormart y Fernández, 2020). A pesar de la insistencia en el paradigma de la integralidad de la educación sexual, las condiciones de época —invisibilizadas a través de formas normalizadoras de la vida— parecen alejarse cada vez más de este paradigma. Aún persisten marcadas resistencias a la implementación plena de la Ley y a sus derechos derivados (Grilli, 2019; Krasnow, 2019). El enfoque de esta normativa no se limita a lo biológico o médico, sino que reconceptualiza la mirada sobre los cuerpos y las identidades sexo-genéricas. De este modo, los cuerpos sexuados constituyen una construcción social.

Las acciones realizadas en el marco de la ESI permiten visibilizar la responsabilidad de las escuelas como ámbitos privilegiados para garantizar dicha educación para toda la comunidad educativa. Sin embargo, las prácticas de cuidado o la construcción y el sostenimiento de lazos y modos vinculares contenedores e inclusivos resultan complejas para docentes y equipos de intervención. La naturalización de la desigualdad de género a través de mandatos sociales aún hoy opera en nuestra sociedad. En el contexto de estas construcciones sociales e históricas, Maffia (2016) y Tajer (2020) conceptualizan la violencia de género a partir de las relaciones desiguales de poder que subordinan a las mujeres y de las relaciones patriarcales que convierten a las mujeres (así como a los hijos e hijas) en propiedad de los varones, quienes imponen la responsabilidad del cuidado del hogar y las posicionan como encargadas exclusivas de los trabajos domésticos.

Interpretar la violencia de género como un disciplinamiento destinado a mantener la desigualdad entre varones y mujeres a

partir de la imposición del miedo permite comprender cómo mujeres y varones permanecen dentro de los límites fijados tradicionalmente por la sociedad y la cultura patriarcales. En diferentes ámbitos identificar deudas teóricas y, sobre todo, institucionales respecto de la democratización de la ciudadanía, en el marco de un paradigma jurídico, legal y cívico que aún no garantiza la igualdad de trato y oportunidades. La lucha histórica de los movimientos feministas y de las diversidades contribuye a los pequeños y grandes cambios que se producen en nuestra sociedad en el camino hacia la igualdad y la integración. Reconocer avances en la superación de obstáculos materiales y simbólicos permite construir relaciones más igualitarias. Sin embargo, persistir en las instituciones condiciones que refuerzan estereotipos, desigualdades y violencias de género (Darouiche, 2024).

El sistema sexo/género (De Barbieri, 1995; Díaz y Ahmed Yened Martínez, 2023; González-Mendiondo y Mayor, 2024) influye y condiciona las relaciones entre varones y mujeres. Esas pautas, estereotipos, normas, permisos y prohibiciones van configurando los psiquismos y repercuten en la vida social, reforzando las identidades y coartando la libertad (Lamas, 2002). Estas pautas son transmitidas por las diferentes instituciones por las que circulan los sujetos, productoras de subjetividad que reproducen el orden social. La perspectiva de la diversidad sexual enriquece los enfoques de derechos y de género. Asimismo, cuestiona la heterosexualidad y el binarismo en relación con la sexualidad y el género, como parte del imperativo patriarcal hegemónico. Desde un enfoque de derechos humanos, el respeto y reconocimiento de la diversidad constituyen la base para la igualdad y la no discriminación y permiten una mejora en la salud mental (Grigoravicius, Bardi y Luzzi, 2023).

Por definición, la subjetividad se inscribe en los modos históricos de producción del sujeto. Siguiendo a Fernández (2008), configurarla en los modos históricos del sujeto, en sus identificaciones, ideologías, valores y deseos, implica reconocer

su relación con el mundo que se habita y la necesidad del otro como referencia ineludible. La subjetividad es, por tanto, un resultado de lo vincular y cultural.

Morgade y Romero (2019) proponen concebir la sexualidad como una dimensión constitutiva de las subjetividades que está siempre presente. En consecuencia, la educación debe garantizar el abordaje transversal de todos los intereses —incluidos placeres y deseos— en el ámbito escolar. De allí que la autora afirme que “toda educación es sexual” (Morgade, 2011). La pedagogía crítica comienza paulatinamente a tener en cuenta el género como un vector de desigualdad en, por un lado, la producción, distribución y consumo de recursos materiales y económicos y, por el otro, la producción, distribución y consumo de recursos simbólicos como la cultura, el conocimiento, la educación y el currículum. Por ello, enfatizar el rol clave de la escuela en la construcción de un orden pedagógico que define y conforma a los sujetos mediante relaciones de género. Además, la escuela aporta a la transformación de las bases culturales, modifica concepciones y prácticas reproducidas por matrices simbólicas y promueve iniciativas para generar igualdad de derechos y convivencia saludable entre géneros (Fainsod, 2012).

El escenario que ofrece el dispositivo de la ESI debe consolidarse como pilar transversal de una educación en perspectiva de derechos en todos los niveles educativos. Allí, las ecologías de cuidado, las matrices afectivas, sensibles e inclusivas, la empatía, la solidaridad, el respeto por la diversidad y el trabajo articulado, entramado y territorializado deben constituirse en protagonistas de la época. A partir de estas premisas emergen los conceptos de crueldad y ternura, ligados a la condición humana y anudados a proyectos políticos, económicos y culturales. Martí presenta antecedentes sobre la pedagogía de la ternura, dirigiendo sus pensamientos principalmente al arte de enseñar (Gómez et al., 1985). Ulloa (1995) liga la ternura con el inicio de la vida del cachorro humano, en relación con el miramiento adulto y la huella de los

primeros cuidados amorosos, instancia prima de los basamentos éticos. Ser cuidado y no ser dañado crea la representación de que uno mismo puede cuidar o dañar a otro. La ternura se instala garantizando la autonomía y generando el sentimiento de confianza, basado en que el otro no daña. Si, por el contrario, es la carencia la que irrumpe, dará lugar a la aparición de la violencia.

Ulloa (1999) posiciona la crueldad —concepto que desarrolla en sus escritos sobre la Dictadura argentina, el genocidio, la tortura y la apropiación de bebés y niños— y enmarca estas aberraciones en la noción de encerrona trágica. También Segato (2018), en *Pedagogía de la Crueldad*, sostiene que sistemas como el patriarcado, nudo y sostén de los modelos capitalistas actuales, necesitan montarse sobre la enseñanza de la crueldad. Esta se basa en la cosificación de la vida, la imposibilidad de conmutabilidad con el semejante y la cancelación de la percepción empática del sufrimiento ajeno. De allí resultan la indiferencia, la falta de asombro ante el padecimiento del otro y el desprecio por la vida ajena. Sztulwark (2019) enuncia, en esta misma línea, el concepto de desensibilización, que impone una ceguera o un estado anestesiado que impide ver y sentir el padecimiento que atraviesa y rodea a los sujetos. Sólo así se logra sobrevivir, al decir de Ulloa, en un mundo donde la crueldad está a la vuelta de cada esquina: en el escándalo de la pobreza, la mortalidad infantil, la hambruna, los femicidios y el racismo, entre otros ejemplos. La escuela debe ser entendida como un ámbito protector de derechos frente a todo tipo de vulneración (maltrato, violencia o abuso sexual) que puedan padecer las infancias, niñeces, adolescencias y juventudes.

La Ley Nacional N.º 26.150 Programa Nacional de Educación Sexual Integral (2006) brinda un marco de referencia para continuar incluyendo y profundizando esta mirada sobre los contenidos y materiales de enseñanza de todas las disciplinas. En esta dirección, aporta a revisar los modos de vínculo en las aulas,

los usos del lenguaje y otros aspectos de la organización de la vida escolar cotidiana (Ruiz, 2009; López Amurrio, 2013). La revisión de las formas violentas de vinculación en las aulas trasciende a los involucrados directos, ya que estos hechos incluyen tanto a agresores y agredidos/as como a espectadores que, desde el silencio y la falta de intervención, cooperan en la reproducción de la violencia y el acoso. Para quienes observan estas escenas, ser testigos de esos actos funciona como conducta ejemplificante: la violencia genera efectos en la esfera bio-psico-social de todas las personas que intervienen (Ruiz, 2009). La institución escolar debe poder acompañar a los educandos también en las novedosas modalidades de interacción personal que resultan del uso de las redes sociales y de las nuevas tecnologías. A través de éstas pueden suscitarse situaciones riesgosas en relación con la intimidad y la posible vulneración de derechos (Ormart y Fernández, 2020; Taborda, 2026).

Considerar que la Universidad, desde la integralidad de sus funciones, se vuelve prioritaria en este proceso implica reconocer su capacidad de articular prácticas de formación para estudiantes universitarios, construcción de nuevos conocimientos a través de procesos de investigación y dispositivos de transferencia y extensión hacia las comunidades participantes. Esperar que la presente investigación permita construir propuestas junto con las instituciones y quienes habitan esos espacios supone revisar áreas de vacancia en capacitación y formación, así como obstáculos, resistencias y naturalizaciones que la temática provoca. Los efectos de la normalización de las lógicas heteronormativas y patriarcales exigen una revisión crítica permanente y la creación de dispositivos efectivos de trabajo para quienes están a cargo de la socialización y educación de las infancias y niñeces actuales. Sólo a través de un abordaje integral será posible producir transformaciones que erosionen las formas de vida impuestas hasta la actualidad y sus efectos.

Objetivos

Objetivos Generales

La Ley Nacional N° 26.150 (2006) establece el marco general del Programa de Educación Sexual Integral (ESI). En consonancia, el Consejo Federal de Educación aprobó por unanimidad, mediante la Resolución N° 45/08, los lineamientos curriculares que definen un piso común de contenidos para todos los niveles del sistema educativo, para todas las escuelas (*públicas de gestión estatal o privada*) y para todas las jurisdicciones del país. En consecuencia, la escuela tiene la obligación de educar en valores y en actitudes de respeto hacia la intimidad e integridad de las personas.

Los Lineamientos Curriculares para la ESI proponen dos alternativas complementarias: la transversalidad y el espacio curricular específico. Sin embargo, organizar espacios de formación transversales e interdisciplinarios desde la educación inicial y primaria, para luego avanzar hacia la educación secundaria (integrados en asignaturas existentes o como nuevas materias), constituye un desafío. Estas alternativas se aplican tanto a estudiantes como a la carrera de formación docente, y cobran sentido cuando se construyen desde las realidades sociales y culturales de las instituciones educativas. Uno de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP, 2018) es el respeto por la diversidad. A partir de ese eje, se plantea el siguiente Objetivo General:

Construir, mediante tres tópicos interrelacionados, un cuadro de situación de la implementación de la Educación Sexual Integral en el nivel inicial desde el eje diversidad:

1. Sistematizar información en un sistema lógico conceptual que aborda:

- Diversidades familiares: visibilidad en la institución, el aula, los espacios y tiempos escolares; modalidades de nominación o de abordaje didáctico de los orígenes de la vida.

- Diversidades corporales: presencia de cuerpos diversos, formas de referirse a las infancias, convivencia cotidiana, expresiones de violencia, bullying o maltrato hacia aquello que se configura como diferente.
- Reproducción y/o deconstrucción de roles de género binarios: presencia o ausencia de estereotipos en planificaciones, mobiliario, juegos, juguetes, recursos literarios y audiovisuales, rincones de juego, discursos docentes y prácticas cotidianas; formas de violencia hacia infancias y niñeces que no se ajustan a esos estereotipos.

2. Construir saber contextualizado mediante la inserción de estudiantes de grado de la Universidad Nacional de Mar del Plata y la Universidad de Buenos Aires en tareas de investigación-acción en el nivel inicial. Así, recolectar información y participar en transformaciones sociales acompañando el proyecto.

3. Generar un espacio de formación docente a través de una diplomatura en ESI, con una asignatura dedicada a la diversidad que recoja los avances de esta investigación, junto con una biblioteca virtual gratuita de formación en diversidad.

Objetivos Específicos

Sub-eje Diversidad Familiar.

- Describir las familias que integran las comunidades del nivel inicial en la muestra de escuelas metropolitanas, de la provincia de Buenos Aires y de San Luis.
- Releva en los dibujos de los niños y niñas participantes las representaciones de familias diversas.
- Analizar, en los recursos didácticos utilizados por docentes (audiovisuales, literarios, láminas, etc.), la representación de la diversidad familiar en los espacios y tiempos institucionales de esas comunidades.

- Identificar en las escuelas del estudio cómo se abordan con los niños y niñas las temáticas sobre orígenes de la vida.
- Proponer, para las escuelas participantes, estrategias de cambio y trabajo comunitario que promuevan la inclusión de la diversidad familiar.

Sub-eje Diversidades Corporales.

- Observar las formas de visibilizar u ocultar las diversidades corporales en las comunidades del nivel inicial de la muestra.
- Describir las actividades cotidianas (recreos, rincones, actividades de enseñanza-aprendizaje) para identificar formas de inclusión o violencia hacia la diversidad.
- Promover el respeto a las diversidades corporales mediante una jornada de trabajo dirigida a padres, madres, docentes y estudiantes de las escuelas de la muestra.
- Facilitar el acceso a una biblioteca virtual gratuita con materiales didácticos y pedagógicos que fomenten el respeto por las diversidades corporales y familiares.

Sub-eje Reproducción o Deconstrucción de Roles de Género Binarios.

- Diseñar y realizar un encuentro grupal con referentes adultos (padres y madres) de las instituciones educativas de la muestra para interrogar los estereotipos de género presentes en las familias.
- Analizar, en los dibujos de los niños y niñas, las actividades familiares para detectar posibles divisiones por género.
- Observar en las instalaciones y formas de organización de las tareas escolares la presencia o ausencia de roles binarios.
- Identificar formas de violencia sobre roles de género no binarios en las escuelas de la muestra.

- Promover la deconstrucción de los estereotipos de género en las familias y comunidades mediante una jornada de trabajo.
- Ofrecer a docentes y directivos procesos de formación en ESI que incluyan espacios específicos dedicados al respeto por la diversidad.

Enfoque Metodológico

Diseño de Investigación

El estudio, de carácter exploratorio-descriptivo, se organiza en cinco fases. Sus resultados permiten sistematizar conocimientos sobre la diversidad en el nivel inicial. Cada fase incluye aspectos metodológicos específicos, detallados a continuación.

Fase 1: Actualización y Sistematización de los Conocimientos Disponibles sobre Diversidad en el Nivel Inicial.

1.1. Relevamiento Bibliográfico y de Investigaciones Previas.

Realizar el análisis de bibliografía especializada (libros, revistas científicas, papers, etc.) y utilizar portales de acceso a publicaciones científicas (Ciencia y Tecnología, Kluwer, Taylor & Francis, EBSCO, Scielo, Bivipsi, entre otros). Una parte del relevamiento ya ha sido elaborada para la presentación del proyecto; sin embargo, profundizar su actualización y sistematización.

1.2. Actualización de Normativas.

Relevar normativas nacionales, provinciales y municipales vigentes en materia de Educación Sexual Integral, con foco en el eje diversidad en el nivel inicial.

Fase 2: Relevamiento de Datos.

Seleccionar, desde cada nodo universitario (Mar del Plata, Buenos Aires y San Luis), escuelas públicas y privadas. Desarrollar el trabajo de campo durante el primer cuatrimestre de 2023.

2.1. Observación de Espacios y Tiempos.

Observar centros educativos de gestión pública y privada en las zonas Metropolitana, Mar del Plata y San Luis, focalizando el eje diversidad.

2.2. Entrevistas a Docentes y Directivos.

Realizar una muestra aleatoria simple de los centros seleccionados.

Datos generales de las poblaciones:

- Institución: gestión (pública o privada), ubicación geográfica, proyecto educativo institucional.
- Docentes: edad, género, años de ejercicio profesional, planificación anual, formación en género y diversidad.
- Niñeces: edades, género.
- Padres y madres: edades, género, modo de filiación de sus hijos/as (natural, adopción, técnicas de reproducción asistida).

Consideraciones Éticas

La investigación se sostiene en cuatro ejes: a) garantía del cumplimiento de principios éticos vinculados con investigaciones desarrolladas en instituciones educativas y con población infantil; b) solicitud de consentimiento informado a docentes, directivos, madres, padres y/o referentes adultos responsables de las niñeces participantes, explicitando los objetivos de la investigación, las modalidades de participación y el carácter voluntario de la misma; c) resguardo del anonimato y la confidencialidad de la información relevada mediante la supresión de datos identificatorios de personas e instituciones en registros, informes y publicaciones derivadas del estudio; y d) desarrollo de prácticas de investigación sustentadas en una perspectiva de derechos, diversidad y cuidado, orientadas a evitar situaciones de estigmatización, exposición o vulneración

subjetiva de las infancias, niñeces, familias y actores institucionales involucrados, atendiendo especialmente a las asimetrías de poder presentes en los contextos institucionales.

Tablas de Operacionalización por Eje

A continuación, presentar las tablas correspondientes a cada eje temático, con ajustes de formato y claridad.

Tabla 1. Eje 1. Diversidad Familiar

Población	Instrumento	Variables	Indicadores
Niñeces	Observación de dibujos	Tipos de familia	Dibujos sobre sus familias haciendo una actividad
	Análisis de materiales del aula	Gráficos, láminas, cuentos, dibujos en el aula y la institución	Presencia o ausencia de diversidad familiar
Docentes y directivos	Entrevista	Diversidad familiar	Presencia en la planificación
			Recursos didácticos que usa para dar tratamiento del tema
			Frecuencia en el tratamiento
		Capacitación en diversidad	Presente poco presente o ausente. Modalidad, cambios producidos en su modo de abordaje del tema
		Conocimiento de la normativa nacional y provincial	Presencia/ ausencia en la planificación anual

Tabla 2. Eje 2. Diversidades Corporales

Población	Instrumento	Variables	Indicadores
Docentes y directivos	Entrevista	Diversidad corporal	Presencia en la planificación
		Presencia ausencia de población trans	Relato de experiencia
		Modalidad de abordaje del tema de diversidades corporales	Recursos didácticos utilizados para dar tratamiento del tema
		Situaciones de violencia de género en la sala	Maltrato de mujeres o niñas
Niñeces	Observación en recreos y espacios de juegos	Vestimenta, peinados, accesorios	Binarios o no
		Formas de vinculares	Expresiones de violencia de género

Tabla 3. Eje 3. Reproducción o Deconstrucción de los Roles de Género Binarios

Población	Instrumento	Variables	Indicadores
Instituciones educativas: estructura edilicia y corpus normativo	Observación	Conocimiento de la normativa nacional y provincial	Presencia/ ausencia en el proyecto educativo institucional
		Uso de uniforme	Delantales de colores binarios (celeste-rosa)
		Clases de educación física	Actividades diferentes por género binario
		Baños	Sanitarios diferenciados por género
		Murales/afiches en la institución	Temáticas de género
		Lenguaje	Inclusivo o no
Niñeces	Observación	Roles de género en las familias	Dibujos de los niños/as sobre sus familias realizando una actividad
		Uso de los Juegos	Binarios o no
		Uso de los Juguetes	Binarios no
		Distribución en los rincones de la sala	Binarios o no
		Vestimenta, peinados, nombres	Binarios o no
Docentes	Entrevista	Materiales que usa para trabajar los estereotipos de género	Cuentos Películas Títeres, etc.

Conclusión

Universidad, derechos, ESI y políticas públicas

El presente estudio considera como valor fundamental el sentido de las instituciones sociales, pues ese sentido se define por su capacidad de responder a las demandas de la sociedad. La universidad, como institución, no es ajena a este requisito: su legitimidad social se construye en la medida en que satisface las necesidades que le dieron origen. En la Argentina, la gratuidad de la educación universitaria redobla este compromiso, ya que la sociedad que sostiene las universidades con su esfuerzo es la primera que debería recibir sus beneficios. Por ello, este proyecto de investigación considera vital y prioritario abrirse a actividades de transferencia con la comunidad y de visibilización de derechos.

El proyecto apunta a la defensa de derechos tales como:

El derecho a formar una familia no solo heteronormativa, sino también igualitaria, monoparental, monomarental, trans, etc. Si bien el ámbito de las técnicas de reproducción asistida (TRA) se ha vuelto relevante por las necesidades de personas y parejas de acceder a la maternidad o paternidad, y ha sido impulsado por leyes de ampliación de derechos promulgadas en los últimos años (Kemelmajer de Carlucci, Lamm y Herrera, 2012), aún no se ha constituido como un campo de formación específico en la formación docente. Existen leyes específicas que impactan en quienes recurren a las TRA: la ley de matrimonio igualitario (Ley Nacional N° 26.618, 2010), la ley de identidad de género (Ley Nacional N° 26.743, 2012), la ley de cobertura en tratamientos de fertilización asistida (Ley Nacional N° 26.862, 2013) —cuyo antecedente fue la ley provincial de infertilidad (Ley de Fertilización Asistida de la Provincia de Buenos Aires N° 14.208)— y la reciente modificación del Código Civil en 2015 (Herrera, 2012, 2013, 2014). Las demandas sociales, sumadas al

discurso jurídico con sus modificaciones en el derecho de familia, junto a los avances tecnológicos en materia de reproducción asistida, han provocado un incremento sostenido de las personas que recurren a tratamientos de baja y alta complejidad reproductiva.

El derecho a vivir la diversidad corporal y de género, libre de estereotipos que ejerzan violencias sobre las singularidades. La igualdad de género es un imperativo moral y político: requiere garantizar los derechos de las mujeres y construir las mismas oportunidades e incentivos para varones y mujeres. La autonomía femenina es también fundamental para el desarrollo sustentable e inclusivo. Las primeras instituciones en las que se forman las matrices de género son la familia y la escuela.

El derecho a recibir una educación queer (Ormart, 2020) que no violente a los géneros no binarios. Los docentes deben transmitir contenidos curriculares obligatorios en el nivel inicial vinculados con el tema “la familia”. Investigaciones previas han observado la prevalencia de un modelo heteronormativo al momento de diseñar estrategias y recursos didácticos (literarios, audiovisuales, etc.) para su transmisión. Se espera que esta investigación, junto con la invitación a formarse a través de la diplomatura y los materiales didácticos, provea a los docentes herramientas para afrontar los desafíos del trabajo en su comunidad.

Referencias Bibliográficas

- Brusquini & Almagro (2024). *La noción de identidad de género en la infancia. Aportes del psicoanálisis*. UNLP
- Corbalán, I. (2024). Una perspectiva psicoanalítica de la identidad de género. *Trazos Universitarios*, 14(1).
- Darouiche, C. A. (2024). Infancias y adolescencias trans, no binarias y género fluido en espacios educativos. *Descentrada*.

- De Barbieri, T. (1995). Certezas y malos entendidos sobre la categoría de género. Estudios de Derechos Humanos IV. San José: Ed. IIDH.
- Deuschter (2019) *Crítica de la razón reproductiva*. Buenos Aires: Eterna cadencia
- Díaz, V., & Ahmed Yened Martínez, V. (2023). Transversalizando la ESI: experiencias y debates desde una perspectiva psicoanalítica. *El lugar sin límites: Revista de Estudios y Políticas de Género*.
- Fainsod, P. (2012): “Violencias de género en las escuelas”, en Carina Kaplan (dir.), *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*, Buenos Aires, Miño y Dávila
- Fernández Cuevas, M^a P. (2014). Nuevas realidades entorno a la familia: Familias homoparentales y la adopción. *DIVULGARE Boletín Científico De La Escuela Superior De Actopan*, 1 (1). <https://doi.org/10.29057/esa.v1i1.1571>
- Freeman, T; et al. (2014). *Relatedness in Assisted Reproduction. Families, Origins and Identities*. Cambridge University Press.
- González-Mendiondo, L., & Mayor, A. (2024). La transexualidad infantil: aportaciones conceptuales para su acompañamiento psicoeducativo. *Anuario de Psicología Educativa*.
- Grigoravicius, M., Bardi, D., & Luzzi, A. M. (2023). Salud mental en la niñez: género y vulnerabilidad. *Revista de Psicología*, 22(2), 18–34.
- Herrera Santi, P. (2000). Rol de género y funcionamiento familiar. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 16 (6), 568-573. <http://scielo.sld.cu/pdf/mgi/v16n6/mgi08600.pdf>
- Krasnow, A.N. (2019). La socioafectividad en el Derecho de las

familias argentino. Su despliegue en la filiación por técnicas de reproducción humana asistida. Revista de derecho Valdivia, 32(1). <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09502019000100071>

Lamas, M. (2002). Cuerpo: Diferencia sexual y género. D.F.: Taurus.

LEY N° 26.206. LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL año 2006
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley_de_educ_nac_0.pdf

López Amurrio, E. (Coord.) (2013). Homofobia en las aulas 2013. ¿Educamos en la diversidad afectivo sexual? Madrid: COGAM
Maffia, D, (2016): “Por qué hablamos de femicidios?”,Página 12, 30 de mayo.

Maffia, D, (2016): “Por qué hablamos de femicidios?”, Página 12, 30 de mayo.

Mallardi, M. y Gonzalez, M. (octubre, 2014). Vida cotidiana y transformaciones familiares: implicancias para los procesos de intervención en Trabajo Social. Comunicación presentada en IX Jornadas de investigación, docencia, extensión y ejercicio profesional: Transformaciones sociales, políticas públicas y conflictos emergentes en la sociedad argentina contemporánea. La Plata, Argentina: Facultad de trabajo social.

Ministerio de Educación. Consejo Federal de Educación. Programa Nacional de Educación sexual Integral. Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral.
<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/lineamientos-curriculares-de-esi.pdf>

Morgade, G. (2011). Toda educación es sexual (1.a ed.). Buenos Aires: La Crujía editores.

- Morgade, G., (2019) La educación sexual integral como proyecto de justicia social. Descentrada, Vol. 3, nº 1, Universidad Nacional de La Plata.
- Mosteiro García, M. J. y Porto Castro, A. M. (2017). Análisis de los estereotipos de género en alumnado de formación profesional: diferencias según sexo, edad y grado. Revista de Investigación Educativa, 35 (1), 151-165. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.1.257191>
- Ormart & al (2016) Somos familia. Ficciones sobre el origen en niños nacidos por TRHA. En Intersecciones Revista Electrónica de la Facultad de Psicología de la UBA; Año: 2017 ISSN: 1853-9793.
- Ormart E & Fernández, O (2020) Educación sexual integral en una sociedad hiperconectada. 2020
- Ormart, E & Fernandez, O (2020) ESI con cine para niños. San Luis: NEU
- Ormart, E (2018) Cuerpos y familias transformados por las TRHA. Buenos Aires: Letra viva.
- Ormart, E (2023) Los duelos en técnicas de reproducción humana asistida (TRHA). Segundas jornadas nacionales de salud mental. ISBN 978-987-811-138-4 Págs.32-45. <https://psicologia.mdp.edu.ar/wp-content/uploads/2024/08/EXT-actas-2das-jornadas-salud-mental-perinatal-20240822.pdf>
- Ormart, E (2025) “Secretos y confesiones sobre el origen en la donación de gametos. “Secretos en pareja y familia” – Nº 556
- Ormart, E. (2014) TRHA: impacto en las constelaciones familiares y la identidad de sus miembros Aesthethika. Vol. 10, (1), julio 2014, 86-102 [pp. 86-102] <http://www.aesthethika.org/TRHA-impacto-en-las-constelaciones>

Real Decreto 132/2010 de 12 de febrero por el que se establecen los Requisitos Mínimos de los centros que imparten las enseñanzas del 2º ciclo de Educación Infantil, la Educación Primaria y la Educación Secundaria. Boletín Oficial del Estado. N° 62, de 12 de marzo de 2010.
https://www.boe.es/eli/es/rd/2010/02/12/132_44

Real Decreto 1630/2006 de 29 de diciembre en el que se fijan las Enseñanzas Mínimas de Educación Infantil. Boletín Oficial del Estado. N° 4, de 4 de enero de 2007.
<https://www.boe.es/eli/es/rd/2006/12/29/1630>

Real Decreto 82/1996 de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas de educación infantil y los colegios de educación primaria. Boletín Oficial del Estado. N° 44, de 20 de febrero de 1996.
<https://www.boe.es/eli/es/rd/1996/01/26/82>

Ruiz, S. (2009). Diversidad sexual en las aulas. Evitar el bullying o acoso homofóbico. Badajoz: Cuadernos Plural.

Segato, R. L. (2018). Contra-pedagogías de la crueldad. Prometeo libros.

Sztulwark, D. (2019). La ofensiva sensible: neoliberalismo, populismo y el reverso de lo político. Caja Negra Editora.

Taborda, A. (2020). Madre grupo: Construcciones psíquicas en los jardines maternos. Nueva Editorial Universitaria.
http://www.neu.unsl.edu.ar/pdfs/libros/1741955254_MADRE%20GRUPO-JARDIN.pdf

Tajer, D. (2020) Sanitarismo feminista y políticas de cuidado”. En *Revista Soberanía Sanitaria, Edición Especial*, Año 4°. ISSN 2618-1827, mayo 2020.

Ulloa, F. (1995). Novela clínica psicoanalítica. Editorial Paidós. Bs. As, 1995. Bibliografía ampliatoria consultada

Anexo Metodológico: Protocolo de Investigación

I) Observación de la Institución Educativa

- Nombre de la escuela
- Barrio donde está
- Gestión: pública o privada
- Observar las formas de visibilizar o invisibilizar las diversidades corporales (¿baños inclusivos o separados por género?) filas para entrar y salir del aula / clase de educación física / uso de lenguaje inclusivo.
- Describir las actividades cotidianas (recreos, rincones, actividades de enseñanza aprendizaje) de los niñas y niños s a fin de identificar formas de inclusión o de violencia sobre la diversidad.
- Observar en las instalaciones de las instituciones educativas y en las formas de organización de las tareas de la muestra las presencias o ausencias de roles de género binarios.
- Observar si se presentan formas de violencia sobre los roles de género no binarios en las escuelas que integran la muestra.

II) Entrevista a Directivos

Cuantos docentes trabajan en la escuela (número)

Maestras:

Auxiliares:

Especiales:

Género de los docentes que trabajan:

Preguntas:

¿El colegio cuenta con un proyecto educativo? (Pedir permiso para fotocopiarlo)

¿En ese proyecto hay referencias a la diversidad? (corporal, sexual, étnica, familiar, cognitiva)

¿En ese proyecto se habla de convivencia y respeto a la diversidad?

¿Hay algunas actividades que se realicen en el jardín y que tengan que ver con estos temas?

¿Hay alguna jornada para que las familias del jardín se conozcan?

¿Cuáles son los problemas frecuentes en la escuela o en el barrio en el que esta la escuela?

¿Ha habido en la escuela casos de violencia, maltrato o abuso sexual intrafamiliar?

Describir el/los casos. ¿Cuántos casos?

¿Cómo procede la escuela en esos casos?

¿Hay niñas/os con inclusión por algún motivo? ¿Cuál es el motivo? ¿Como se trabaja en el jardín con ese problema?

¿Hay maestras integradoras o acompañantes terapéuticos?

III) En el aula:

- Identificar la presencia de carteles o láminas vinculadas a diversidad y convivencia.
- Describir la decoración del aula.
- Solicitar a los niños y las niñas la realización de un dibujo de su familia realizando una actividad (en hoja A4, con lápiz negro y goma).

- Registrar los recursos didácticos utilizados por los/as docentes para el trabajo sobre diversidad (audiovisuales, textos literarios, láminas, títeres, entre otros).
- Registrar las formas de abordaje de la cuestión de los orígenes de los niños/as y sus familias.
- Releva, en caso de existir, los libros de la biblioteca utilizados para trabajar la diversidad.
- Registrar la presencia de niños/as incluidos por diversidad cognitiva, motora u otras.
- Describir las dinámicas de juego en rincones o sectores y las actividades de los niños/as.
- Registrar las notas dirigidas a las familias y las formas de nominación empleadas (por ejemplo: “papás”, “mamás”, etc.).
- Registrar el lenguaje utilizado por la docente en relación con el uso o no de lenguaje inclusivo.
- Describir los actos escolares.

IV) Encuesta a Docentes por Google Forms

Capítulo 2

Matrices institucionales y diversidad en el Nivel Inicial de las regiones Metropolitana, Pampeana y Cuyana: hallazgos de una investigación cualitativa

Fiorella Brunetti, Lautaro Lorigo, Alejandra Taborda

Introducción

El presente capítulo reúne una primera sistematización de los resultados obtenidos en el proyecto de investigación *La Diversidad en el Nivel Inicial. Investigación cualitativa sobre jardines de infantes de las regiones Metropolitana, Pampeana y Cuyana*. En continuidad con el capítulo precedente —donde se expusieron los fundamentos teóricos y metodológicos que orientaron el estudio—, aquí se presentan algunos de los hallazgos construidos a partir del trabajo de campo realizado en instituciones educativas de nivel inicial de distintas regiones del país.

La investigación partió del reconocimiento de que las transformaciones contemporáneas en las configuraciones familiares, las identidades sexo-genéricas y las formas de convivencia social plantean nuevos desafíos para las instituciones educativas. En este escenario, la Educación Sexual Integral (ESI), establecida por la Ley Nacional N.º 26.150

(2006), constituye un marco relevante para el abordaje pedagógico de la diversidad en el nivel inicial.

A lo largo del capítulo se desarrollan distintos ejes vinculados con la implementación de la ESI en las instituciones participantes, considerando especialmente las formas de abordaje de la diversidad familiar y sexo-genérica, las prácticas institucionales relevadas y las experiencias pedagógicas identificadas durante el trabajo de campo.

Los resultados aquí sistematizados aportan elementos para reflexionar sobre las relaciones entre ESI, diversidad e instituciones educativas en el nivel inicial y contribuyen a la construcción de nuevas líneas de investigación sobre estas problemáticas.

Diseño metodológico

La presente investigación se desarrolló desde un enfoque metodológico cualitativo con alcance exploratorio-descriptivo, orientado a construir un cuadro de situación acerca de la implementación de la Educación Sexual Integral (ESI) en el nivel inicial. Tal como se desarrolló en el capítulo precedente, el estudio se centró especialmente en los ejes vinculados con diversidad familiar, diversidades corporales y representaciones de género presentes en las prácticas institucionales y pedagógicas.

Muestra

El estudio se llevó a cabo en jardines de infantes de distintas regiones del país —Área Metropolitana de Buenos Aires, Partido de La Costa, provincias de San Luis, La Pampa y Tierra del Fuego— e incluyó instituciones de gestión pública y privada. La muestra estuvo conformada por treinta jardines de infantes seleccionados a partir de los nodos universitarios participantes del proyecto: Universidad de Buenos Aires (UBA), Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP) y Universidad Nacional de San Luis (UNSL).

La estrategia metodológica combinó distintas técnicas de recolección de datos con el propósito de relevar prácticas, discursos y modalidades institucionales vinculadas con la implementación de la ESI. En primer lugar, se realizaron observaciones institucionales en espacios y tiempos escolares, focalizando en aspectos relacionados con la organización de los juegos, los usos del lenguaje, la presencia de recursos didácticos sobre diversidad y las interacciones entre pares. Asimismo, se relevaron elementos de la cultura institucional tales como cartelería, cuentos, láminas, organización de espacios y dinámicas de convivencia.

En segundo término, se efectuaron entrevistas semiestructuradas a directivos y directivas de las instituciones participantes orientadas a relevar información sobre la inclusión de la ESI en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), modalidades de intervención frente a situaciones de violencia o vulneración de derechos, presencia de Equipos de Orientación Escolar y experiencias vinculadas con diversidad familiar y sexo-genérica en las comunidades educativas.

Por otra parte, se administraron encuestas a docentes mediante formularios digitales con el objetivo de indagar prácticas pedagógicas, representaciones y recursos utilizados para el abordaje de la diversidad en las salas. Las encuestas incluyeron preguntas sobre planificación docente, diversidad familiar, tratamiento de los orígenes y Técnicas de Reproducción Humana Asistida (TRHA), situaciones de violencia o discriminación y modalidades institucionales de intervención.

El análisis de la información recuperada se realizó mediante procedimientos de sistematización categorial y análisis descriptivo de frecuencias, articulando dimensiones cuantitativas básicas con interpretaciones cualitativas. Esta estrategia permitió identificar recurrencias, tendencias y modalidades diferenciales de implementación de la ESI en las instituciones observadas.

Consideraciones éticas

Las consideraciones éticas generales que orientaron la investigación fueron desarrolladas en el capítulo anterior. En el trabajo de campo realizado para este estudio se adoptaron criterios específicos vinculados con el resguardo institucional, la confidencialidad de la información y el cuidado de niños, niñas y adultos participantes.

En primer lugar, se solicitó consentimiento informado a directivos, docentes y referentes adultos responsables de niños y niñas participantes. En todos los casos se explicitaron los objetivos de la investigación, las modalidades de participación y el carácter voluntario de la colaboración.

Asimismo, se garantizó el anonimato y la confidencialidad de la información relevada. Los registros de observación, entrevistas y encuestas fueron sistematizados suprimiendo datos identificatorios de personas e instituciones. Del mismo modo, en la presentación de resultados se evitaron referencias que permitieran reconocer a las comunidades educativas participantes.

Las observaciones y entrevistas fueron realizadas procurando resguardar el bienestar de los actores involucrados y atendiendo especialmente a las asimetrías presentes en las instituciones educativas. Asimismo, las situaciones de violencia, discriminación o vulneración de derechos identificadas durante el trabajo de campo fueron abordadas respetando los protocolos institucionales vigentes en cada jurisdicción.

Finalmente, el estudio recuperó una perspectiva de cuidado y respeto por la diversidad, entendiendo la producción de conocimiento como una práctica situada y comprometida con la construcción de instituciones educativas más inclusivas.

Procedimientos de sistematización y categorización de las observaciones

Las observaciones institucionales fueron realizadas por un equipo de seis investigadores pertenecientes a los nodos universitarios participantes del proyecto. Previamente al trabajo de campo se desarrollaron instancias de intercambio y revisión conjunta de criterios de observación con el propósito de favorecer cierta homogeneidad en los registros producidos.

Cada observación tuvo una duración aproximada de cuatro horas distribuidas en dos jornadas no consecutivas por institución, con el propósito de relevar distintas dinámicas de la vida cotidiana escolar. Para orientar el trabajo de campo se elaboró una guía de observación semiestructurada basada en los objetivos de la investigación. Entre los aspectos relevados se incluyeron:

- Organización de baños y espacios institucionales;
- Usos del lenguaje escrito y oral;
- Presencia de juegos, juguetes y materiales asociados a representaciones de género;
- Tipos de juegos predominantes;
- Conflictos e interacciones entre pares;
- Recursos didácticos vinculados con la ESI y la diversidad;
- Modalidades de intervención docente y discursos institucionales.

Las observaciones fueron registradas mediante notas de campo narrativas y posteriormente sistematizadas a partir de categorías temáticas construidas en función de los objetivos del estudio. Asimismo, se realizaron instancias de revisión y

discusión colectiva de los registros entre integrantes del equipo de investigación con el propósito de favorecer la consistencia de los criterios de análisis.

Para el análisis descriptivo de frecuencias se consideró cada institución como unidad de análisis. En aquellos casos en que una dimensión no aparecía explicitada en las notas de campo, se la categorizó como “ausente/no observable”, salvo que el registro indicara expresamente que el aspecto había sido explorado sin hallarse evidencias del mismo.

Las entrevistas a directivos y las encuestas administradas a docentes fueron sistematizadas mediante procedimientos de análisis temático y análisis descriptivo de frecuencias. Las respuestas abiertas fueron agrupadas en categorías emergentes vinculadas con los ejes de investigación —por ejemplo, modalidades de abordaje de la diversidad familiar, recursos pedagógicos utilizados o formas de intervención frente a situaciones de violencia—, mientras que las preguntas cerradas permitieron construir tendencias generales sobre las prácticas y representaciones relevadas.

Resultados.

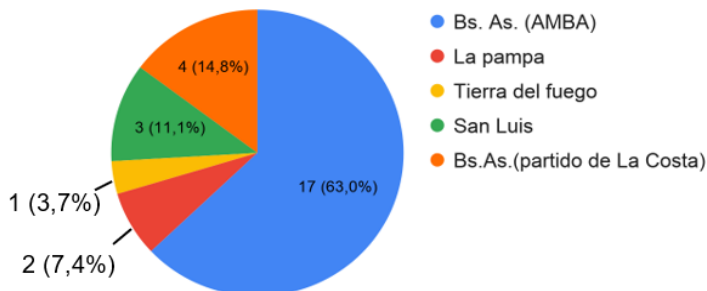
La ESI en el Nivel Inicial: avances, resistencias y contradicciones

1) Caracterización de las instituciones participantes

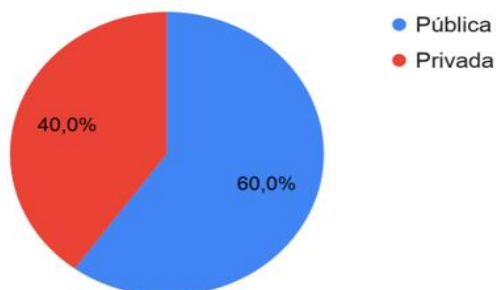
De los treinta jardines, diecisiete de los mismos comprenden el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), cuatro pertenecen al Partido de La Costa, tres a la provincia de San Luis, dos a La Pampa y uno a Tierra del Fuego (Figura 1a). Respecto a la Gestión, 40% de estos son de Gestión Pública y 60% de Gestión Privada (Figura 1b).

Figura 1

a) *Provincias y localidades de los jardines.*



b) *Gestión de los jardines.*



Nota. Elaboración propia.

II) Observaciones en las instituciones

Baños por género o sin género.

En lo que respecta a los baños se observó que en un 79,2% de las instituciones los sanitarios eran mixtos y/o inclusivos, es decir no estaban separados por género. En un 16,7% de los jardines los baños se encontraban divididos por género y en un 4,2% no fue posible relevar esta dimensión.

Utilización de lenguaje escrito y oral inclusivo o no.

El uso de lenguaje inclusivo, tanto en su forma escrita como oral, estuvo ausente en el 56% de las instituciones observadas. En el 28% se registró el uso de expresiones que diferenciaban

géneros mediante fórmulas como “los y las” o recursos de lenguaje neutro. Sólo en el 8% de los jardines se observó el uso de formas no binarias con terminación en “e” Estos resultados permiten advertir modalidades heterogéneas de incorporación de recursos lingüísticos vinculados con la inclusión y el reconocimiento de las diversidades en las prácticas institucionales cotidianas (Figura 2).

Figura 2

Uso de lenguaje inclusivo en los jardines observados.



Nota. Elaboración propia.

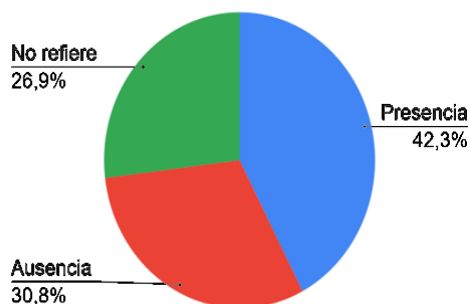
Interacciones escolares y marcaciones de género.

Los conflictos entre pares se pudieron observar en el 42,3% de las instituciones que conforman la muestra, mientras que en un 30,8% no fueron registrados y en el 26,9% de las observaciones no se hizo referencia a este tipo de situaciones (Figura 3).

En tres instituciones (observaciones 2, 3 y 9) se registraron situaciones de diferenciación de género durante los juegos entre pares. En estos casos, algunas niñas manifestaban preferir jugar entre ellas debido a situaciones de incomodidad frente a intervenciones de algunos varones, quienes señalaban que determinados juegos “eran de varones”.

Figura 3

Conflictos entre pares reportados durante las observaciones en los jardines.



Nota. Elaboración propia

Los datos relevados muestran la presencia de juegos y juguetes asociados a diferenciaciones de género en una proporción significativa de las instituciones observadas. Entre las escenas registradas se incluyeron separaciones por sexo en actividades lúdicas, asignaciones diferenciadas de colores y referencias a juegos considerados “para niños” o “para niñas”.

Estas configuraciones pueden ser leídas en relación con representaciones sociales y culturales acerca del género que circulan en distintos ámbitos institucionales y comunitarios (Lamas, 2002). En esta línea, Morgade (2011) señala que muchas de las expectativas vinculadas al género se transmiten a través de dinámicas institucionales y prácticas cotidianas que exceden los contenidos formales de enseñanza.

Desde esta perspectiva, las observaciones realizadas sugieren la persistencia de ciertas clasificaciones generalizadas en la organización de las propuestas lúdicas y en las interacciones entre pares en la vida escolar cotidiana. No obstante, dado el carácter exploratorio del estudio, estos hallazgos constituyen una aproximación inicial que requiere ser profundizada en futuras investigaciones.

Recursos y prácticas institucionales vinculadas con diferenciaciones de género.

En el 54,2% de las instituciones observadas se registraron recursos, prácticas o situaciones vinculadas con diferenciaciones de género presentes en la organización escolar.

Las observaciones realizadas permitieron identificar distintas modalidades de marcación generizada en la vida institucional cotidiana. En algunos jardines estas diferenciaciones se expresaban en la organización de filas y mesas según criterios de género, mientras que en otros aparecían en recursos visuales y carteles con representaciones asociadas a modelos binarios o con predominio del masculino genérico en el lenguaje institucional.

Asimismo, se registraron diferenciaciones en las propuestas lúdicas y en la asignación de personajes durante actividades escolares, junto con referencias a juegos considerados “para niños” o “para niñas”. También se observaron asociaciones tradicionales entre colores y género en distintos elementos de la vida escolar, tales como remeras de egresados, accesorios, asignación de colores específicos y distribución de personajes en actos escolares.

En conjunto, estas situaciones sugieren la presencia de formas cotidianas de organización institucional atravesadas por clasificaciones de género que se expresan tanto en recursos materiales como en prácticas, interacciones y modalidades de distribución simbólica presentes en la dinámica escolar.

Recursos utilizados para trabajar la Educación Sexual Integral (ESI).

En relación con los recursos pedagógicos utilizados para abordar la ESI, se observó que trece instituciones contaban con láminas, carteles, cuentos y materiales didácticos vinculados con esta temática.

En cinco instituciones los recursos relevados hacían

referencia al cuidado del cuerpo, las diferencias corporales y la diversidad corporal, mientras que en otras cinco se vinculaban con la convivencia escolar y los vínculos entre pares. Asimismo, en un jardín se observaron materiales orientados a problematizar estereotipos de género asociados a los juguetes y, en otra institución, cartelería vinculada con artistas con diversidad funcional.

Los libros de cuentos estuvieron presentes en nueve jardines observados. Entre los títulos registrados se identificaron relatos vinculados con diversidad familiar, identidad y reconocimiento de las diferencias, como *La familia, la mía, la tuya y la de los demás*, *Choco encuentra a su mamá* y *Te quiero tal y como eres*; materiales centrados en expresiones de género y estereotipos, como *No todas las princesas*, *El vestido de mamá* y *Los secretos de Julieta*; y cuentos orientados a trabajar singularidades, corporalidades y convivencia, entre ellos *Orejas de mariposa*, *Elmer*, *Pototo*, *tres veces monstruo* y *Una trenza tan larga*.

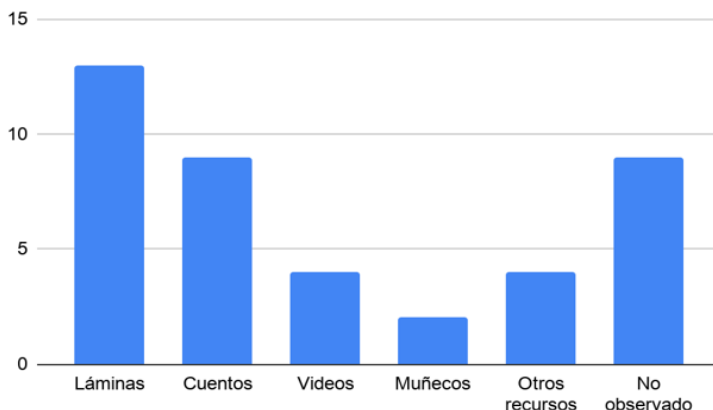
En una institución también se relevaron cuentos sobre derecho a la identidad provistos por el Ministerio de Educación. En dos jardines se utilizaron muñecos anatómicos para trabajar contenidos vinculados con el cuerpo y, en otra institución, se registró el uso de un video sobre cuidado corporal junto con un juego orientado a abordar la diversidad corporal.

En el 30% de las instituciones observadas no se registraron recursos específicos destinados al abordaje de la ESI.

En conjunto, los materiales relevados muestran intentos institucionales por incorporar contenidos vinculados con el reconocimiento de las diferencias, la convivencia y las diversidades en las propuestas pedagógicas del nivel inicial. Al mismo tiempo, la heterogeneidad observada en los recursos disponibles sugiere modalidades diversas de apropiación e implementación de la ESI en las instituciones participantes.

Figura 6

Recursos didácticos para trabajar la ESI observados en las salas.



Nota. Elaboración propia.

Abordaje de la perspectiva de género.

La incorporación explícita de propuestas vinculadas con la perspectiva de género como eje de la Educación Sexual Integral (ESI) se registró en el 20% de las instituciones que conforman la muestra, mientras que en el 80% restante no se observaron abordajes explícitos sobre esta temática (Figura 7).

Entre las experiencias relevadas se identificaron propuestas orientadas a problematizar estereotipos y diferenciaciones de género en las actividades escolares y lúdicas.

En una institución se consideraba la equidad de género al momento de distribuir los juguetes y, durante la semana de la ESI, se desarrollaron actividades vinculadas con los roles de género y las profesiones. Asimismo, en dos jardines se promovían intervenciones destinadas a evitar la estereotipación en los juegos, favoreciendo la participación libre de niños y niñas en distintas propuestas lúdicas.

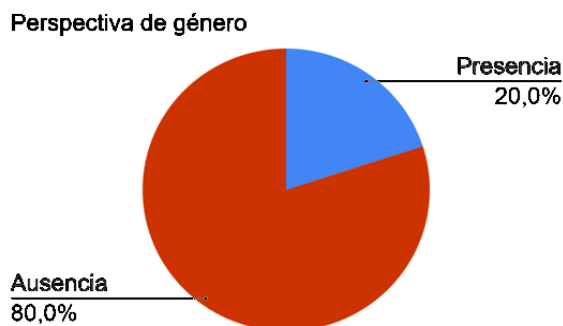
También se registró el uso de materiales literarios como *El*

vestido de mamá y No todas las princesas, orientados a trabajar representaciones de género y cuestionar ciertos estereotipos asociados a las infancias. En otra institución se abordó la temática de los roles de género mediante la utilización de muñecos anatómicos.

En conjunto, las experiencias observadas sugieren que los abordajes explícitos vinculados con la perspectiva de género continúan teniendo una presencia limitada en las instituciones relevadas, aunque en algunos casos se identifican intentos pedagógicos orientados a ampliar las posibilidades de participación, representación y expresión en las experiencias escolares cotidianas. Los datos relevados se presentan en la Figura 7.

Figura 7

Presencia de abordaje con perspectiva de género observado en las salas.



Nota. Elaboración propia.

III) Entrevistas a Directivos

En total se entrevistaron veinticinco personas a cargo de las instituciones observadas. En el 54,5% de las instituciones el cuerpo docente estaba conformado exclusivamente por mujeres y, en el 86,4% de los jardines, más del 80% del plantel docente eran mujeres.

Estos datos muestran una alta presencia de mujeres en la composición del plantel docente del nivel inicial, fenómeno señalado de manera recurrente en estudios sobre trabajo educativo y tareas de cuidado. Asimismo, no se registraron docentes que se identificaran como personas trans o no binarias.

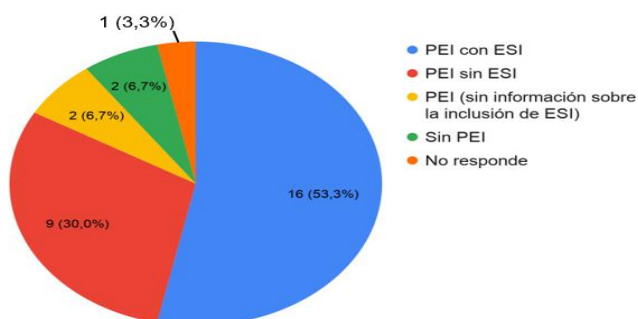
Proyecto Educativo Institucional (PEI)

El 90% de las personas entrevistadas manifestó que la institución contaba con Proyecto Educativo Institucional (PEI), mientras que el 6,7% indicó no disponer de este instrumento y el 3,3% no respondió la pregunta. En relación con la incorporación de la ESI en el PEI, el 59% de las instituciones que contaban con este documento manifestó incluir contenidos o lineamientos vinculados con la ESI, mientras que el 30% indicó no incorporarlos y el 7,4% no brindó información al respecto.

Estos resultados permiten advertir modalidades heterogéneas de institucionalización de la ESI en los proyectos pedagógicos de las instituciones relevadas. En este sentido, la inclusión de lineamientos vinculados con la ESI en el PEI podría constituirse en un indicador relevante del lugar otorgado a esta temática en la organización institucional y en las propuestas pedagógicas del nivel inicial. Los datos relevados se presentan en la Figura 8.

Figura 8

Presencia/ausencia de PEI e inclusión de la ESI en el PEI



Nota. Elaboración propia.

Reporte de situaciones de Abuso Sexual Infantil (ASI)

El 20% de las directoras entrevistadas reportó casos de ASI, el 52% refirió no haber registrado situaciones de este tipo y el 26% decidió no responder la pregunta (Figura 9).

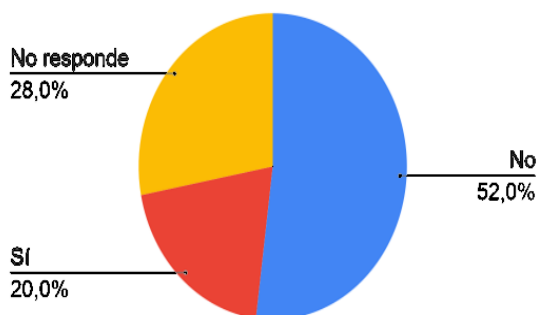
Al analizar los datos según el tipo de gestión institucional (Tabla 1), se observa que el 38,9% de las directoras de instituciones de gestión pública reportó situaciones de ASI, mientras que en las instituciones de gestión privada este porcentaje fue del 14,3%.

Asimismo, el 55,5% de las directoras de gestión pública y el 71,4% de las pertenecientes a gestión privada señalaron no haber registrado casos de ASI.

También se registraron diferencias en los porcentajes de no respuesta entre ambos tipos de gestión. Dado el carácter exploratorio del estudio y el tamaño de la muestra, estos resultados no permiten establecer comparaciones concluyentes entre tipos de gestión institucional. No obstante, los datos relevados habilitan interrogantes acerca de las condiciones institucionales de detección, intervención y visibilización de situaciones de vulneración de derechos en el nivel inicial.

Figura 9

Presencia de casos de ASI reportados por directoras.



Nota. Elaboración propia

Tabla 1

Casos de ASI contra gestión de los jardines analizados.

Gestión	Con Casos de ASI Reportados	Sin Casos de ASI Reportados	No Informa / No Responde
Pública (n=18)	38.9%	55.5%	5.6%
Privada (n=7)	14.3%	71.4%	14.3%

Nota. Elaboración propia

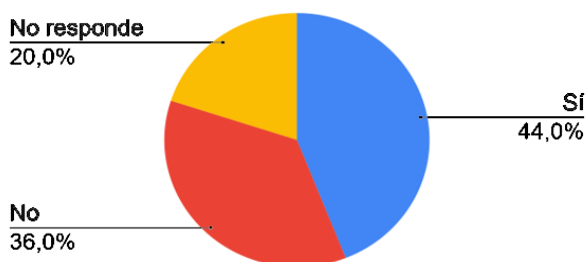
Casos de Violencia Reportados.

El 44% de las directoras entrevistadas reportó situaciones de violencia, tanto intrafamiliar como entre pares durante la jornada escolar. El 36% indicó no haber registrado este tipo de situaciones y el 20% no respondió la pregunta (Figura 10).

Al considerar estos datos según el tipo de gestión institucional (Tabla 2), las situaciones de violencia fueron reportadas con mayor frecuencia en instituciones de gestión pública (61,1%) que en instituciones de gestión privada (14,3%). Asimismo, en las instituciones privadas se registró un porcentaje más alto de no respuesta. Estas diferencias podrían vincularse con modalidades heterogéneas de detección, registro y visibilización institucional de situaciones de violencia en los distintos contextos educativos. En este sentido, los porcentajes relevados no permiten establecer conclusiones generalizables sobre la prevalencia de estas situaciones según el tipo de gestión, aunque sí habilitan interrogantes acerca de las condiciones institucionales de intervención y acompañamiento frente a situaciones de vulneración de derechos en el nivel inicial.

Figura 10

Presencia de casos de violencia declarados por las directoras.



Nota. Elaboración propia

Tabla 2

Casos de violencia contra gestión de los jardines analizados.

Gestión	Con casos de violencia reportados	Sin casos de violencia reportados	No informa / No responde
Pública (n=18)	61.1%	33.3%	5.6%
Privada (n=7)	14.3%	71.4%	14.3%

Nota. Elaboración propia

Por otra parte, en el 42,3% de las observaciones se registraron conflictos entre pares y el 44,2% de las docentes encuestadas señaló haber observado situaciones de trato hostil o violento en el aula. En algunos registros estas situaciones aparecían asociadas a diferenciaciones de género durante las interacciones cotidianas.

Estos datos permiten advertir la presencia de situaciones de conflictividad y hostilidad en la vida escolar cotidiana, así como la posible incidencia de marcaciones de género en algunas interacciones entre niños y niñas.

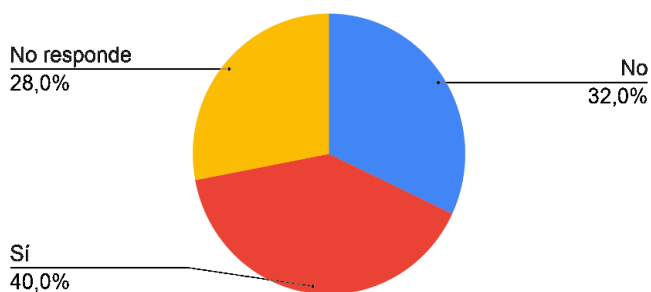
Gabinete de Equipo de Orientación Escolar (EOE) y niños/as incluidos con Asistente Terapéutica (AT).

Se les preguntó a las directoras acerca de la presencia de Equipo de Orientación Escolar EOE (Figura 11), donde en el 40% de los casos se reportó contar con el mismo, mientras que el 32% de los jardines indicó no disponer de EOE y el 28% no respondió la pregunta. Por otro lado, el 92% de los jardines observados contaban con niños con acompañantes terapéuticos (AT) en las salas, mientras que sólo el 8% no registró situaciones de este tipo.

Asimismo, se realizó el cruzamiento de datos nuevamente por gestión y se observaron los resultados mostrados en la tabla 3. El 45,5% de los jardines de gestión privada cuenta con un EOE mientras que en los jardines de gestión pública sólo está presente en el 28,6%. Estas diferencias podrían vincularse con modalidades heterogéneas de organización institucional y disponibilidad de recursos de acompañamiento e intervención en los jardines relevados. Asimismo, la elevada presencia de acompañantes terapéuticos/as en las salas permite advertir la creciente incorporación de dispositivos de apoyo vinculados con procesos de inclusión educativa en el nivel inicial.

Figura 11

Presencia de EOE declarada por las directoras.



Nota. Elaboración propia.

Tabla 3

Presencia de EOE contra gestión.

Gestión	Tiene EOE	No tiene EOE	No responde
Pública (n=18)	28,6%	21,4%	50,0%
Privada (n=7)	45,5%	36,4%	18,1%

Nota. Elaboración propia.

IV) Entrevistas a Docentes

Los y las docentes encuestadas/os fueron un total de cuarenta y tres dentro de las instituciones descritas anteriormente.

Caracterización de la Muestra: datos de las docentes entrevistadas.

En lo que respecta a la titulación de las docentes se observó que un 86% tenía título de Profesor/a de Enseñanza Inicial, un 4,7% de Profesor/a de Enseñanza Primaria, un 4,7% de Licenciado/a Psicopedagogía, un 2,3% Licenciado/a en Fonoaudiología y un 2,3% Profesor/a de Educación Física. Las docentes encuestadas tenían 30 años o menos (cinco docentes), entre 30 y 40 años inclusive (veintitrés maestras), entre 40 y 50 años (doce maestras), y más de 50 años de edad (tres docentes). En relación a los años en el ejercicio de la docencia se observó que un total de nueve docentes encuestadas tenían más 15 años de antigüedad, doce maestras llevaban entre 11 y 15 años trabajando, quince docentes poseían entre 6 y 10 años de antigüedad y las siete restantes tenían menos de 5 años de ejercicio. Un 65,1% de las instituciones era de gestión pública y el 34,9% de gestión privada. En conjunto, los datos relevados

muestran una muestra integrada predominantemente por docentes con formación específica en nivel inicial y trayectorias laborales heterogéneas en términos de edad y antigüedad profesional. Estos datos se presentan en la Figura 12.

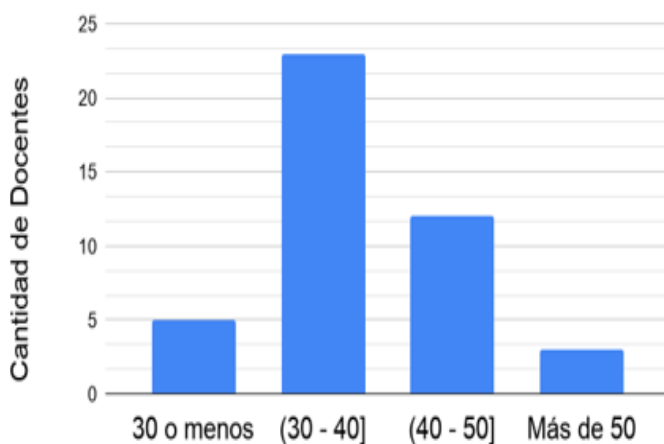
Figura 12

Datos de las docentes entrevistadas.

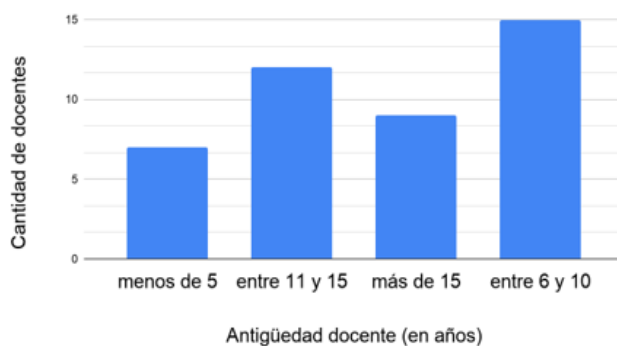
a) *Título de las docentes.*



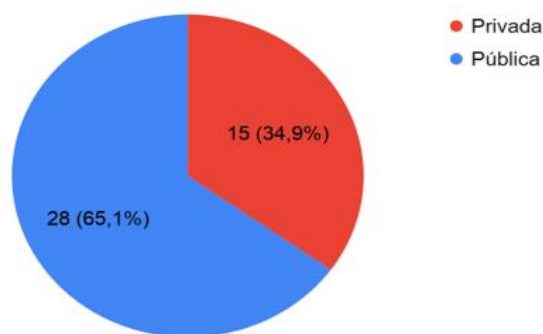
b) *Edad de las docentes.*



c) *Antigüedad docente.*



d) *Gestión de la institución de trabajo.*



Nota. Elaboración propia.

Diversidad cultural o étnica entre los niños y las niñas del jardín.

Las diversidades étnicas y/o culturales entre los niños y las niñas del jardín fueron observadas por el 70% de las docentes, mientras que un 23% señaló no registrar situaciones vinculadas con diversidad cultural o étnica y el 7% restante respondió “No sé” (Figura 13).

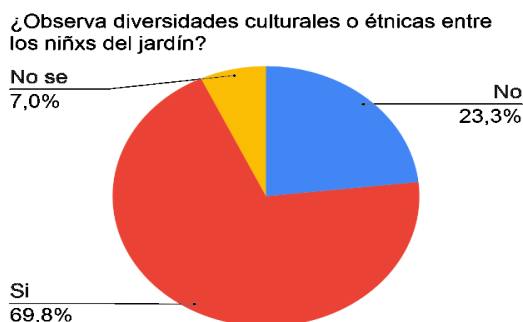
Al indagar sobre las formas en que trabajan la diversidad cultural, dos maestras señalaron que lo hacen mediante el diálogo y la escucha, mientras que otras refirieron abordarla mediante el respeto a las diferencias y las reglas de convivencia. También mencionaron la utilización de cuentos, relatos y juegos, a estos

se suman videos, láminas y títeres. Otra forma de trabajo con la diversidad étnica se desarrollaba a partir de las comidas típicas de diferentes regiones y el conocimiento de las costumbres de distintas culturas, destacándose la importancia de un trabajo transversal orientado a valorar y respetar la diversidad en sus múltiples formas.

Asimismo, algunas docentes señalaron la importancia del enriquecimiento producido a partir del intercambio entre diferentes culturas. Una docente manifestó no saber cómo se desarrollan tales temas y otra señaló que no identificó situaciones vinculadas con esta temática en su experiencia áulica. No obstante, dos de ellas interrelacionaron el trabajo con la interculturalidad y la ESI, destacando la importancia de contar con proyectos y secuencias didácticas que oriente el abordaje. A su vez, dos docentes destacaron la importancia de promover la aceptación y el reconocimiento de las diferencias entre las personas. En conjunto, las respuestas relevadas muestran modalidades heterogéneas de incorporación de la diversidad cultural en las prácticas pedagógicas y distintos niveles de apropiación institucional de estas temáticas en el nivel inicial.

Figura 13

Consideraciones de las docentes acerca de la diversidad étnica y cultural entre los y las niñas.



Nota. Elaboración propia

Conformaciones familiares que integran las familias de sus estudiantes.

El 98% de las docentes encuestadas consideró que las conformaciones familiares presentes en las salas han cambiado en relación con años anteriores, mientras que el 2% respondió “Tal vez”. Ninguna docente declaró considerar que las conformaciones familiares no hayan cambiado.

Temáticas abordadas en la planificación docente.

La cuestión de los orígenes fue incluida en la planificación del 28% de las docentes encuestadas, mientras que el 46% señaló no abordarla y el 26% respondió que “tal vez” la incluía en sus propuestas pedagógicas (Figura 14.a).

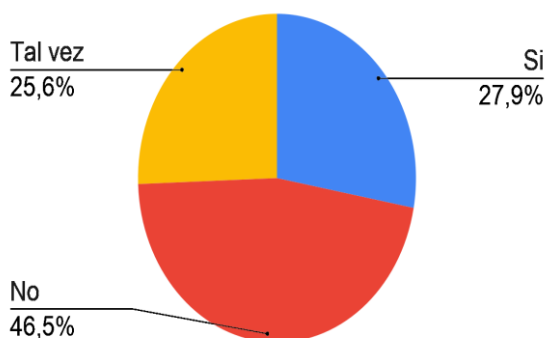
En relación con las Técnicas de Reproducción Humana Asistida (TRHA), el 14% de las docentes manifestó incluir esta temática en sus planificaciones, mientras que el 81,4% indicó no abordarla (Figura 14.b).

Figura 14

Temáticas abordadas en la planificación docente

a) Inclusión o no de los orígenes en la planificación

En su planificación ¿aborda la cuestión de los orígenes de los niños/niñas ?



b) Inclusión o no de las TRHA en la planificación.



Nota. Elaboración propia.

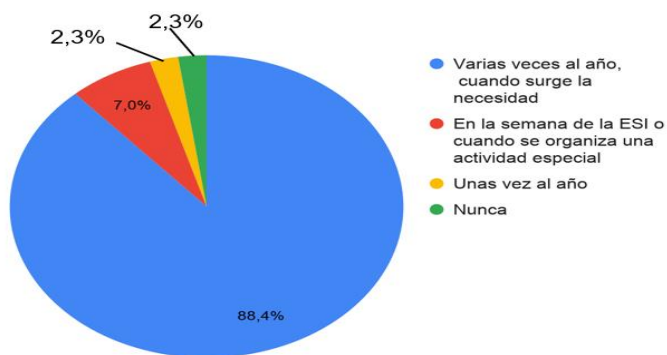
En cuanto a la frecuencia con la que se aborda la diversidad familiar en el aula, el 88,4% de las docentes señaló trabajar esta temática en distintas oportunidades del año o cuando las situaciones cotidianas lo requieren. El 7% indicó abordarla durante la semana de la ESI o en actividades específicas, el 2,3% refirió hacerlo una vez al año y otro 2,3% señaló no trabajarla.

En conjunto, estos datos sugieren una mayor presencia de la diversidad familiar como contenido trabajado en la cotidianeidad escolar, en contraste con una incorporación más acotada de los contenidos vinculados a los orígenes y, especialmente, con las TRHA. En relación con los materiales didácticos relevados, predominan cuentos que abordan distintas configuraciones familiares —monoparentales, ensambladas, homoparentales y adoptivas—, sin registrarse referencias explícitas a la filiación mediante técnicas de reproducción humana asistida.

Estos resultados podrían vincularse con una mayor circulación institucional y pedagógica de contenidos relacionados con diversidad familiar, en comparación con aquellos asociados a los procesos de filiación y reproducción humana asistida, cuya incorporación en el nivel inicial aparece aún más limitada.

Figura 15

Frecuencia con que las docentes trabajan el tema de la diversidad familiar.



Nota. Elaboración propia.

Recursos didácticos que usan para trabajar la diversidad familiar.

En relación con los recursos utilizados para abordar la diversidad familiar, las docentes mencionaron principalmente cuentos infantiles orientados a visibilizar distintas configuraciones familiares y modalidades de cuidado. Entre ellos se identificaron relatos centrados en vínculos adoptivos y de filiación, como *Choco encuentra una mamá* y *Un puñado de botones*; propuestas vinculadas con la diversidad de organizaciones familiares, como *La familia, la mía, la tuya y la de los demás* y *Mi familia es de otro mundo*; y materiales que incorporan familias homoparentales, como *La niña que tenía dos papás*.

En conjunto, estos recursos muestran intentos institucionales por ampliar las representaciones tradicionales de familia presentes en el nivel inicial, incorporando narrativas orientadas al reconocimiento de diferentes formas de convivencia, pertenencia y cuidado. Sin embargo, no se registraron referencias

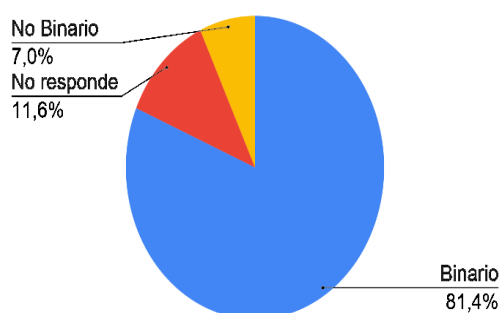
explícitas a contenidos vinculados con Técnicas de Reproducción Humana Asistida (TRHA), aspecto que podría sugerir una menor incorporación de esta temática en las propuestas pedagógicas.

Diversidad de género en estudiantes de las docentes encuestadas.

En relación con las diversidades de género en las salas, se consultó a las docentes acerca de las expresiones o configuraciones de género presentes entre sus estudiantes. El 7% señaló registrar niños o niñas que no se ajustaban a estereotipos binarios de género, el 11,6% no respondió la pregunta y el 81,4% indicó no identificar estas situaciones en sus grupos (Figura 16).

Figura 16

Expresiones de género no ajustadas a estereotipos binarios entre estudiantes.



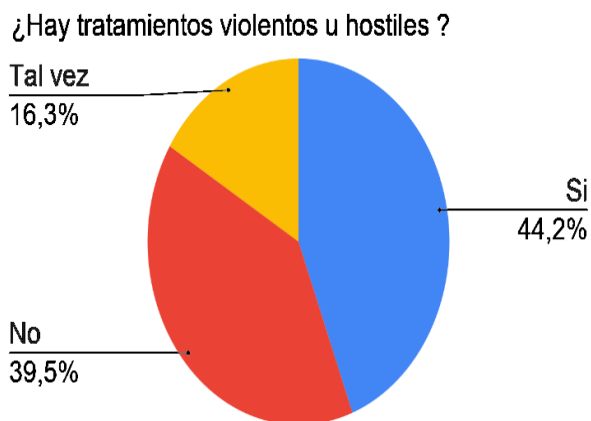
Nota. Elaboración propia.

En relación con situaciones de trato hostil o violento en el aula, el 44,2% de las docentes encuestadas señaló haber observado este tipo de episodios, el 16,3% respondió que “tal vez” los había registrado y el 39,5% indicó no haber observado situaciones de estas características (Figura 17).

Estos resultados podrían sugerir una menor visibilización o reconocimiento institucional de las diversidades de género en el nivel inicial, así como diferentes modos de percepción y registro de estas experiencias por parte de las docentes.

Figura 17

Presencia de tratamientos violentos u hostiles en el aula reportados por las docentes.



Nota. Elaboración propia.

Tratamientos violentos u hostiles hacia niños y niñas que no se ajustan a los modelos heteronormativos.

El 67% de las docentes encuestadas señaló no haber observado situaciones de trato hostil hacia niños y niñas que no se ajustan a modelos heteronormativos, mientras que el 19% respondió afirmativamente y el 14% indicó “Tal vez” (Figura 18.a).

Asimismo, el 63% de las docentes indicó no haber tomado conocimiento de situaciones de bullying o ciberbullying vinculados con niños y niñas que no se ajustaban a modelos heteronormativos. Por su parte, el 25% señaló haber registrado situaciones de este tipo y el 12% respondió “Tal vez” (Figura 18.b).

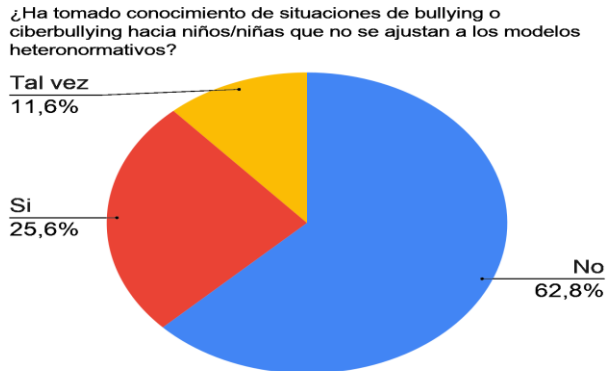
Figura 18

a) *Conocimiento de las docentes entrevistadas sobre casos de tratamientos violentos u hostiles hacia niños y niñas que no se ajustan a los modelos heteronormativos.*



Nota. Elaboración propia.

b) *Conocimiento de las docentes entrevistadas sobre casos de bullying o cyberbullying hacia niños y niñas que no se ajustan a los modelos heteronormativos.*



Nota. Elaboración propia

En conjunto, los datos relevados muestran que, si bien una proporción significativa de las docentes señaló no haber

identificado situaciones de hostilidad o violencia vinculadas con expresiones de género no ajustadas a modelos heteronormativos, otra parte de las participantes refirió haber registrado —o sospechado— situaciones de este tipo en el ámbito escolar.

Estos resultados podrían vincularse tanto con modalidades diferenciales de percepción y registro institucional como con dificultades para identificar formas sutiles de discriminación, exclusión o violencia asociadas a las diferencias de género en las interacciones cotidianas entre pares.

Intervenciones Frente a Situaciones de Violencia.

El 58% de las docentes encuestadas señaló realizar intervenciones frente a situaciones de violencia o trato hostil entre niños y niñas. Por su parte, el 39% indicó no intervenir directamente en estos casos y el 3% no respondió la pregunta.

En relación con las modalidades de intervención, algunas docentes señalaron que recurrían al diálogo con las partes involucradas a fin de reconstruir la situación acontecida. Otras destacaron la importancia de abordar estas problemáticas de manera grupal, evitando procesos de señalamiento individual, así como la articulación con el Equipo de Orientación Escolar y la convocatoria a las familias cuando resultaba necesario.

Asimismo, una docente indicó que estas temáticas se trabajan de manera transversal durante todo el año, promoviendo el cuidado y el respeto por el propio cuerpo y el de los demás.

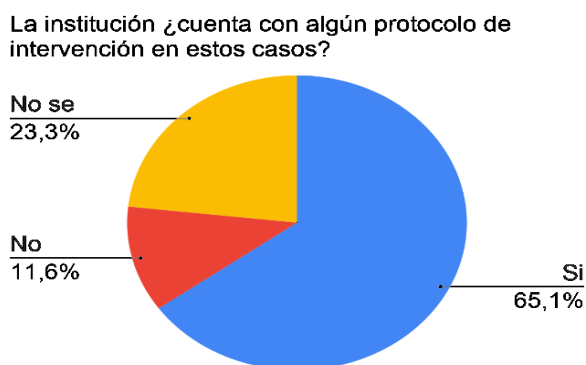
En algunos casos también se enfatizó la importancia de habilitar espacios de escucha para que niños y niñas puedan expresar situaciones de malestar y elaborar estrategias de regulación emocional. Una docente mencionó el trabajo con el libro *Palabras semillas* para abordar el sentido de las verbalizaciones y los modos de vinculación entre pares.

Entre los episodios mencionados por las docentes se registraron agresiones físicas y verbales entre pares y, en algunos casos, hacia personas adultas. Las referencias incluyeron empujones, golpes, insultos y expresiones descalificatorias asociadas a características corporales o modalidades de comunicación. Algunas docentes también señalaron situaciones de discriminación y conflictos entre compañeros/as durante la convivencia cotidiana en la sala.

Por último, el 65% de las docentes refirió que la institución contaba con protocolos de intervención frente a situaciones de violencia hacia niños y niñas. Un 23% indicó desconocer si existían estos dispositivos institucionales y el 12% señaló que no contaban con ellos.

Figura 19

Conocimiento de un protocolo de intervención por parte de las instituciones en casos de violencia reportado por las docentes.



Nota. Elaboración propia.

Los resultados muestran que, si bien una proporción de las instituciones refiere contar con dispositivos formales de intervención ante situaciones de violencia o vulneración de derechos, un porcentaje de docentes manifiesta no conocer su existencia o funcionamiento.

El porcentaje de respuestas vinculadas al desconocimiento puede leerse como un indicador a explorar en relación con los modos de circulación institucional de la información, los procesos de capacitación y la apropiación colectiva de los dispositivos de intervención.

En este sentido, los resultados sugieren que la existencia formal de protocolos institucionales no garantiza necesariamente su apropiación y conocimiento por parte de los equipos docentes, aspecto que podría incidir en las modalidades de intervención institucional frente a situaciones de violencia y vulneración de derechos.

Discusión.

La ESI en el Nivel Inicial: entre regulaciones institucionales, prácticas cotidianas y disputas en torno al género

Los resultados permiten caracterizar la implementación de la Educación Sexual Integral en el nivel inicial como un proceso heterogéneo, no lineal y atravesado por tensiones institucionales, culturales y de género, donde coexisten avances parciales, apropiaciones diferenciales y persistencias de lógicas binarias en la organización de la vida escolar.

Desde la perspectiva de De Barbieri (1995), el género puede comprenderse como una categoría relacional que organiza desigualdades y jerarquías en los espacios sociales. La escuela constituye, en este sentido, un escenario donde dichas categorías no solo se reproducen, sino que también se disputan y reconfiguran en la experiencia cotidiana de las niñas.

En el plano institucional se observa la coexistencia de configuraciones materiales diversas, como la presencia mayoritaria de sanitarios no segregados por género junto con instituciones que aún sostienen criterios binarios de

organización. Estas variaciones expresan modalidades diferenciales de apropiación de los lineamientos de la ESI (Ley 26.150, 2006).

En las prácticas cotidianas, los registros muestran la persistencia de marcaciones de género en la organización del juego, la asignación de roles y la circulación de objetos. Se observan asociaciones entre juegos, colores y actividades vinculadas a lo masculino y lo femenino, así como tensiones entre pares ante dichas asignaciones. En línea con Morgade (2011, 2019), la escuela no solo transmite contenidos explícitos, sino también regulaciones implícitas que producen sentidos sobre los cuerpos y las sexualidades. Fainsod (2012) advierte, a su vez, que las violencias de género en el ámbito escolar deben ser leídas como parte de tramas institucionales y culturales más amplias.

Los recursos didácticos relevados incluyen materiales vinculados al cuidado del cuerpo, la convivencia y la diversidad familiar, principalmente a través de cuentos y soportes visuales. Estos recursos operan como mediaciones relevantes en el trabajo con niñeces, en tanto habilitan modos de simbolización sobre el cuerpo, el vínculo y la diferencia. Sin embargo, la perspectiva de género aparece con menor grado de explicitación sistemática, lo que sugiere procesos desiguales de consolidación como eje transversal de la ESI.

En este punto, Morgade (2019) permite comprender la ESI como un proyecto de justicia social que no se agota en la incorporación de contenidos, sino que implica transformaciones en los modos de organización institucional y en los marcos de inteligibilidad de lo escolar.

En relación con las planificaciones docentes y los relatos institucionales, se observa una alta formalización de la ESI en los proyectos educativos, aunque con variaciones en su

implementación efectiva y en su circulación como saber compartido. Esta distancia entre formalización e institucionalización práctica se inscribe en la tensión entre lo instituido y lo instituyente.

Asimismo, la menor presencia de contenidos vinculados a los orígenes o a las Técnicas de Reproducción Humana Asistida se vincula con los aportes de Krasnow (2019) y Ormart (2018), quienes señalan que las transformaciones en las formas de filiación implican procesos graduales de incorporación en los marcos escolares.

En relación con las situaciones de violencia o conflictividad, los datos muestran una presencia relevante, aunque heterogénea, con variaciones en los modos de registro y reconocimiento institucional. Estas expresiones requieren ser comprendidas en su contexto, sin generalizaciones.

Las diferencias entre gestión pública y privada en el reporte de situaciones de violencia o abuso sexual infantil pueden vincularse con modalidades diferenciales de registro, circulación de información y disponibilidad de dispositivos institucionales.

Del mismo modo, la variabilidad en el conocimiento de protocolos de intervención muestra que su eficacia no depende únicamente de su existencia formal, sino de su apropiación colectiva. En línea con Tajer (2020), las políticas de cuidado requieren sostén institucional para adquirir efectividad en la práctica cotidiana.

En términos más amplios, las instituciones educativas se configuran como escenarios donde se disputan sentidos sobre el género, las familias y los cuerpos, produciendo condiciones diferenciales de reconocimiento para las niñas. Coexisten allí movimientos instituyentes orientados a la ampliación de derechos con modalidades normalizadoras que regulan los modos legítimos de habitar la escuela.

Desde esta perspectiva, la ESI se constituye no solo como

contenido curricular, sino también como campo ético, político y pedagógico que incide en la producción de subjetividad infantil.

En conjunto, los resultados permiten pensar la implementación de la ESI en el nivel inicial como un proceso atravesado por apropiaciones institucionales diferenciales, tensiones pedagógicas y disputas en torno a los modos de reconocer las diversidades, los cuerpos y las experiencias infantiles en la vida escolar cotidiana. Desde esta perspectiva, las instituciones educativas aparecen como espacios donde coexisten movimientos orientados a la ampliación de derechos junto con prácticas y regulaciones que continúan reproduciendo formas parcialmente binarias y normalizadoras de organización escolar.

Limitaciones del Estudio

Si bien los hallazgos presentados a lo largo de este capítulo permiten aproximarse a distintos aspectos de la implementación de la Educación Sexual Integral (ESI) en el nivel inicial, consideramos pertinente explicitar algunas limitaciones metodológicas y analíticas del estudio. Reconocer estos aspectos no implica desestimar el valor de los resultados obtenidos, sino contextualizar el alcance de los resultados y señalar dimensiones que podrían ser profundizadas en futuras investigaciones.

1. Posibles efectos de reactividad y deseabilidad social.

Dado que la investigación incluyó observaciones institucionales, entrevistas y encuestas, resulta posible que la presencia del equipo investigador haya incidido parcialmente en algunas prácticas o respuestas relevadas. Asimismo, ciertas respuestas de docentes y directivos podrían haber estado atravesadas por criterios de deseabilidad social, particularmente en torno a temáticas vinculadas con género, diversidad y ESI, con alta visibilidad normativa e institucional en el contexto contemporáneo.

En este sentido, algunas tensiones identificadas entre

discursos institucionales y prácticas cotidianas podrían vincularse, al menos parcialmente, con las condiciones de producción de la información relevada.

2. Alcances y características de la muestra.

La muestra estuvo conformada por 30 jardines de infantes seleccionados a partir de los nodos universitarios participantes del proyecto, por lo que no se trató de un muestreo probabilístico. Asimismo, la distribución territorial y la participación diferencial de instituciones de gestión pública y privada limitan la posibilidad de establecer comparaciones regionales sistemáticas o generalizaciones extensivas al conjunto del sistema educativo argentino.

Por este motivo, los resultados deben ser leídos principalmente en clave exploratoria y descriptiva, orientados a identificar tendencias, tensiones y problemáticas relevantes más que a construir un diagnóstico representativo a nivel nacional.

3. Predominio de perspectivas adultas.

Otra dimensión a considerar refiere a que la investigación se basó fundamentalmente en observaciones institucionales y en relatos de personas adultas pertenecientes a las comunidades educativas. No se desarrollaron entrevistas ni técnicas participativas específicas con niños y niñas que permitieran recuperar de manera directa sus percepciones, experiencias y significaciones en torno a la diversidad, los vínculos entre pares o las prácticas escolares observadas. En consecuencia, las interpretaciones construidas sobre determinadas dinámicas institucionales deben entenderse como producciones analíticas basadas en registros mediados por perspectivas adultas, y no como expresiones directas de las experiencias de las niñeces.

4. Desafíos para el registro de diversidades sexo-genéricas en el nivel inicial.

El dato referido a que una proporción significativa de

docentes señaló que sus estudiantes “se ajustan al binarismo de género” requiere ser interpretado con cautela. Más que reflejar necesariamente la ausencia de expresiones de género diversas, este resultado podría vincularse con las dificultades existentes — tanto en el ámbito educativo como en el propio dispositivo de investigación— para reconocer, nombrar o registrar determinadas experiencias vinculadas con la diversidad sexo-genérica en edades tempranas.

Asimismo, las características de algunos instrumentos utilizados, particularmente la inclusión de preguntas cerradas, limitaron la posibilidad de relevar matices y elaboraciones más complejas. En este sentido, futuras investigaciones podrían incorporar estrategias metodológicas más abiertas y participativas que permitan ampliar la sensibilidad del registro hacia experiencias no binarias o no normativas.

5. Limitaciones en los procedimientos de sistematización.

Si bien se realizaron instancias de revisión y discusión colectiva de los registros entre integrantes del equipo de investigación, algunas categorías analíticas —por ejemplo, aquellas vinculadas con juegos, recursos o prácticas asociadas al género— podrían haber admitido diferentes interpretaciones entre investigadores.

Dado el carácter exploratorio del estudio, no se desarrolló un manual de codificación exhaustivo ni procedimientos ampliados de validación interjueces. Esto implica ciertos márgenes de variabilidad en los criterios de categorización, aunque no invalida la consistencia general del trabajo interpretativo.

6. Temporalidad del trabajo de campo.

El estudio se desarrolló a partir de observaciones realizadas en momentos específicos y no incluyó un seguimiento longitudinal de las instituciones participantes. En consecuencia,

las prácticas relevadas deben entenderse como registros situados correspondientes a determinados momentos institucionales, sin que resulte posible establecer en qué medida representan dinámicas estables o coyunturales.

En futuras investigaciones sería pertinente ampliar la duración del trabajo de campo y desarrollar diseños longitudinales que permitan analizar transformaciones en el tiempo en procesos institucionales sostenidos.

7. Consideraciones sobre confidencialidad y resguardo institucional.

Si bien se garantizaron condiciones de anonimato y confidencialidad, en estudios cualitativos con muestras reducidas existe la posibilidad de identificaciones indirectas, especialmente cuando se incluyen referencias territoriales o institucionales específicas.

Por este motivo, se resguardó la identidad de las instituciones participantes, evitando información que permitiera su reconocimiento explícito y priorizando criterios éticos de cuidado de las comunidades educativas.

Conclusión

Los hallazgos desarrollados a lo largo de este capítulo permiten reconocer que la implementación de la Educación Sexual Integral en el nivel inicial adopta modalidades diversas según las características institucionales, las trayectorias docentes y las formas particulares de apropiación de los lineamientos curriculares. En las instituciones relevadas se identificaron tanto propuestas orientadas al reconocimiento de las diversidades familiares, corporales y sexo-genéricas como prácticas cotidianas que continúan reproduciendo diferenciaciones de género en los juegos, los lenguajes, los espacios y los vínculos entre pares.

En este marco, la investigación muestra que la ESI no se reduce a la incorporación formal de contenidos curriculares, sino que involucra modos de organización institucional, formas de intervención pedagógica y procesos de producción de subjetividad que inciden en las experiencias infantiles de reconocimiento, pertenencia y cuidado. Los hallazgos evidencian, asimismo, que las prácticas docentes y los recursos pedagógicos pueden constituirse en herramientas relevantes para problematizar estereotipos, favorecer la convivencia y habilitar formas más inclusivas de habitar la vida escolar.

Al mismo tiempo, la menor presencia de contenidos vinculados con identidades no binarias, diversidades sexo-genéricas y Técnicas de Reproducción Humana Asistida (TRHA) sugiere la persistencia de vacancias en los procesos de formación docente y en la incorporación transversal de ciertos ejes de la ESI en el nivel inicial. Del mismo modo, las situaciones de violencia, hostilidad y discriminación relevadas durante el trabajo de campo permiten advertir que las instituciones educativas continúan siendo escenarios atravesados por conflictos sociales y culturales más amplios vinculados con el género, los cuerpos y las diferencias.

Si bien el carácter exploratorio del estudio no permite establecer generalizaciones extensivas, los resultados aportan elementos relevantes para profundizar el análisis de las condiciones institucionales que favorecen —o restringen— la construcción de experiencias escolares más igualitarias y democráticas. En este sentido, la investigación abre nuevas líneas de indagación sobre las relaciones entre ESI, niñeces, configuraciones familiares contemporáneas, violencias, salud mental y procesos de subjetivación.

Desde este enfoque, futuras investigaciones podrían incorporar metodologías participativas orientadas a recuperar de

manera más directa las experiencias y significaciones producidas por niños y niñas en torno a la diversidad, los vínculos y las prácticas escolares. La inclusión de dispositivos tales como dibujos, relatos, juegos o producciones colectivas permitiría ampliar la comprensión de los modos en que las niñas elaboran y resignifican estas experiencias en la cotidianeidad institucional.

Referencias Bibliográficas

- Consejo Federal de Educación. (2008). *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral*. Resolución N° 45/08. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- De Barbieri, T. (1995). Certezas y malos entendidos sobre la categoría de género. En *Estudios de Derechos Humanos IV*. San José: IIDH.
- Fainsod, P. (2012). Violencias de género en las escuelas. En C. Kaplan (dir.), *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Fernández, A. M. (2008). *Las lógicas sexuales: sexualidad, poder y subjetividad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Grigoravicius, M., Bardi, D., & Luzzi, A. M. (2023). Salud mental en la niñez: género y vulnerabilidad. *Revista de Psicología*, 22(2), 18–34.
- Krasnow, A. N. (2019). La socioafectividad en el Derecho de las familias argentino. Su despliegue en la filiación por técnicas de reproducción humana asistida. *Revista de Derecho Valdivia*, 32(1).
- Lamas, M. (2002). *Cuerpo: Diferencia sexual y género*. México D.F.: Taurus.
- Ley N° 26.150. (2006). Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Argentina.
- Morgade, G. (2011). *Toda educación es sexual*. Buenos Aires: La Crujía.

- Morgade, G. (2019). La educación sexual integral como proyecto de justicia social. *Descentrada*, 3(1).
- Ormart, E. (2018). *Cuerpos y familias transformados por las TRHA*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Ormart, E., & Fernández, O. (2020). *Educación sexual integral en una sociedad hiperconectada*.
- Segato, R. L. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo.
- Sztulwark, D. (2019). *La ofensiva sensible: neoliberalismo, populismo y el reverso de lo político*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Tajer, D. (2020). Sanitarismo feminista y políticas de cuidado. *Revista Soberanía Sanitaria*, Edición Especial.
- Ulloa, F. (1995). *Novela clínica psicoanalítica*. Buenos Aires: Paidós.

SEGUNDA PARTE

Habitar la diversidad: apropiaciones
institucionales de la Educación Sexual Integral

Capítulo 3

Patriarcado, estereotipos de género y procesos de subjetivación en la Educación Sexual Integral del Nivel Inicial

Romina Colacci, Constanza Curado, Sabrina Farabello,
Celia Iudica, Patricia Marín, Valeria Morgavi¹

Introducción

La Educación Sexual Integral (ESI) en Argentina constituye una política pública que, desde su sanción mediante la Ley Nacional N° 26.150 en 2006, interpela de manera estructural al sistema educativo en su conjunto. Sin embargo, a veinte años de su implementación, la incorporación efectiva de sus lineamientos en el nivel inicial continúa presentando tensiones, avances y obstáculos. Este capítulo se propone analizar, a partir de resultados de investigaciones desarrolladas en jardines de infantes de la ciudad de Mar del Plata, los modos en que la

¹ Las autoras del siguiente capítulo forman parte del Grupo de Investigación BIOGESA de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata. El grupo se origina en el año 2001 y se conforma de manera interdisciplinaria abordando temas referidos a las Técnicas de Reproducción Humana Asistida, nuevas parentalidades, diversidad, bioética, género y ESI en instituciones educativas y espacios territoriales y comunitarios. Poseen un número importante de publicaciones en dichas temáticas.

heteronorma y el patrón patriarcal se reproducen y/o modifican en las prácticas escolares cotidianas, aún en contextos institucionales comprometidos con la ESI.

El análisis se inscribe en el marco del proyecto “Estereotipos de género y diversidad familiar: los caminos de la Educación Sexual Integral en el nivel inicial”, radicado en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata y enmarcado y financiado por el subsidio PICTO 2022 GÉNERO 00016 FONCyT (Ormart, 2022). Asimismo, recupera desarrollos previos en torno a la construcción de subjetividad, género y educación, especialmente en lo referido a la naturalización de estereotipos heteronormativos en instituciones educativas (Ormart & Fernández, 2020).

Desde la perspectiva propuesta por el actual estudio, se sostiene que las infancias se encuentran en disputa no sólo en el plano discursivo o curricular, sino en el nivel micro de las prácticas, los gestos, los silencios y las escenas escolares. La escuela, lejos de ser un espacio neutral, constituye un dispositivo productor de subjetividad donde se transmiten visiones del mundo, valores y jerarquías. En este sentido, la ESI puede funcionar como herramienta de transformación, pero también puede verse limitada por la persistencia de lógicas hetero cis patriarcales que se reconfiguran bajo formas a veces explícitas y a veces sutiles e invisibles.

Marco normativo y perspectiva de derechos

La Ley Nacional N° 26.150 (2006) establece que todos/as los/as niños, niñas y adolescentes tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos y privados del país, sean de origen laico o religioso. Desde una perspectiva de derechos humanos, la normativa promueve el respeto por la diversidad, el cuidado del cuerpo, la expresión de los afectos, la igualdad de género y la prevención de violencias.

El Consejo Federal de Educación, mediante la Resolución 45/08, definió los lineamientos curriculares que constituyen el piso común de contenidos para todos los niveles educativos. En el nivel inicial, la ESI promueve el reconocimiento del propio cuerpo, el respeto por la intimidad, la expresión de emociones y la valoración de la diversidad familiar y cultural.

No obstante, tal como señalan Ormart y Fernández (2020), la implementación normativa no garantiza por sí misma transformaciones estructurales en los modos de subjetivación. Las instituciones educativas pueden funcionar tanto como espacios de reproducción de desigualdades como escenarios de apertura a nuevas configuraciones simbólicas.

Marco teórico: género, sistema sexo/género y subjetivación

El concepto de género, entendido como construcción social e histórica, permite analizar cómo se producen y reproducen jerarquías entre varones y mujeres. De Barbieri (1993) define el sistema sexo/género como el conjunto de disposiciones sociales que organizan las relaciones entre los sexos, estableciendo normas, permisos y prohibiciones que configuran identidades y prácticas.

Lamas (2002) señala que estas configuraciones influyen en la constitución psíquica y en la vida social, cristalizando representaciones sobre lo femenino y lo masculino que limitan horizontes de acción. Así, los procesos identificatorios en los trayectos vitales son canalizados y disciplinados a lo largo de la vida. En el ámbito escolar, dichas representaciones se manifiestan en la distribución de espacios, juegos, roles y expectativas.

Morgade (2011) sostiene que toda educación es sexual, en tanto transmite una visión del mundo que incluye valores y jerarquías de género, aun cuando no se explicitan. Desde esta perspectiva, la ESI no introduce la sexualidad en la escuela: la

vuelve visible y la problematiza, poniendo en discusión naturalizaciones que se sostienen desde hace varios siglos.

La perspectiva crítica en clave a los avances de los feminismos y los estudios de género sobre el patriarcado advierte que este patrón organiza la vida social y moldea subjetividades en detrimento de lo colectivo y de las alteridades. Segato (2016) señala que revisar el patrón patriarcal es condición para transformar las violencias estructurales que atraviesan nuestras sociedades. En el nivel inicial, estas violencias no siempre se expresan de manera explícita, muchas veces se manifiestan como naturalizaciones.

Enfoque metodológico

La investigación que sustenta este capítulo se inscribe en un estudio exploratorio y descriptivo de diseño transversal. Se realizaron observaciones en diversas instituciones de administración privada y estatal de nivel inicial de la ciudad de Mar del Plata, en salas de 3, 4 y 5 años, así como entrevistas a docentes y equipos directivos y encuestas a través de formularios digitales.

El objetivo general fue identificar logros y obstáculos en la implementación de la ESI, focalizando en la construcción de la identidad de género, la inclusión de la diversidad familiar y la reproducción de estereotipos heteronormativos.

La escuela como espacio de producción de subjetividad

El tiempo escolar se considera como un proceso de subjetivación complejo y profundo. Desde los primeros años, la escuela constituye el primer espacio de socialización por fuera del ámbito familiar, articulando lo íntimo y lo público. En este espacio se producen marcas que inciden en la construcción identitaria.

Las prácticas escolares, incluso aquellas aparentemente neutras, transmiten modelos de lo femenino y lo masculino. La repetición de ciertos discursos y acciones cristaliza estereotipos

que se incorporan de manera casi imperceptible. Como señalan Ormart y Fernández (2020), los actores institucionales son a su vez producto del modelaje social, lo que implica que la reproducción de estereotipos no siempre responde a decisiones conscientes. Al analizar y revisar las prácticas formativas, se pone al descubierto que las capacitaciones que se producen en las instituciones no siempre logran conmover las estructuras profundas que permanecen en los actos cotidianos, quedando en manos, muchas veces, de la revisión crítica que cada docente logra realizar.

La desigualdad de género persiste naturalizada a través de acciones que producen inequidades y violencias, tanto explícitas como silenciosas. Las instituciones educativas corren el riesgo, y muchas veces, funcionan como dispositivos disciplinadores que refuerzan pilares hetero cis patriarcales. En este sentido, en las instituciones observadas, se encuentran en sus equipos tanto directivos como docentes, que los distintos roles son desempeñados principalmente por mujeres. Así, las tareas de cuidado y enseñanza de las infancias insisten y se instituyen como actividades feminizadas.

Sin embargo, la escuela también puede convertirse en un espacio instituyente, capaz de propiciar transformaciones sociales. Las prácticas pedagógicas abiertas a la diversidad, el trabajo con familias, la incorporación de dispositivos artísticos y de literatura infantil, entre otros, constituyen ejemplos de intervenciones con potencial transformador.

La heteronorma en la vida cotidiana escolar: entre transformaciones y persistencias

En las instituciones observadas se pudieron identificar transformaciones significativas en el nivel inicial, vinculadas a la ESI. En muchas salas ya no se registran divisiones explícitas entre “juegos de nenas” y “juegos de varones”; los colores no están asignados diferencialmente; las consignas procuran evitar exclusiones manifiestas. La mayoría de las docentes han recibido

formación específica y muchas de ellas manifiestan un fuerte compromiso a los principios y objetivos que la Ley de ESI propone. En algunos casos las propuestas surgen de planes institucionales, y en otros el origen parte de la iniciativa singular de la docente.

Sin embargo, el análisis minucioso de escenas cotidianas permite advertir que la transformación discursiva no siempre se traduce en una modificación profunda de las lógicas que organizan las prácticas. Allí donde los discursos institucionales adoptan la perspectiva de la diversidad, el orden hetero cis normativo tiende a reconfigurarse bajo formas sutiles: en el lenguaje, en los relatos familiares y en la literatura.

Lenguaje y universal masculino

El lenguaje constituye un primer indicador de persistencias sutiles de discursos patriarcales. Aunque se intenta evitar expresiones sexistas, el uso del universal masculino reaparece de manera intermitente, reinstalando jerarquías simbólicas. Esta insistencia no pareciera responder necesariamente a intencionalidades explícitas, sino a la sedimentación cultural de estructuras lingüísticas que organizan la percepción del mundo. Por momentos interpelado, y en otros, expresado con “naturalidad”, dando cuenta de lo instituido.

La lengua y su expresión en lo discursivo no es un mero instrumento descriptivo; produce y sanciona una realidad. La reiteración del masculino como forma genérica refuerza la centralidad simbólica de lo masculino y contribuye a invisibilizar otras identidades, estableciendo jerarquías y desigualdades.

Relatos familiares y división sexual del trabajo

A partir de la observación de una actividad en la que los/as niños/as entregaban a su docente un libro retirado de la biblioteca para el fin de semana, con el objetivo de compartirlo en familia, se les solicitaba que indicaran quién había sido el/la narrador/a del cuento. En las respuestas se advierte la reiteración de escenas

en las que “mamá leyó el cuento”, mientras que la figura paterna aparece en situaciones excepcionales. Cuando es el padre quien asume la lectura, con frecuencia se menciona que la madre se encontraba realizando tareas domésticas, lo que reproduce implícitamente la división sexual del trabajo.

Estas escenas permiten visibilizar cómo los roles tradicionales se transmiten no sólo desde la escuela, sino en articulación con el ámbito familiar. Se plantea entonces el desafío de intervenir pedagógicamente en aquellas prácticas y escenas cotidianas que puedan contribuir a reproducir o bien a problematizar la naturalización de ciertos modelos familiares.

Canciones, cuentos y representaciones

La selección de materiales didácticos constituye otro espacio relevante de análisis. En el marco de una actividad vinculada a la visita a la estación ferroviaria, una de las canciones hacía referencia a un maquinista varón. La figura masculina como conductor del tren aparece allí naturalizada; sin embargo, la dramatización lúdica de esas acciones puede habilitar la apertura a otras posibilidades de representación.

También se observaron otras actividades tradicionales, como “dibujemos una familia”. Estas propuestas evidencian caminos posibles de persistencia o transformación según el guión que se explicita en la intervención docente. Pueden cerrarse mediante preguntas que reinstalan el modelo hegemónico: “¿mamá y papá?”, reforzando el esquema binario y considerando esa representación como un “universal”; o bien pueden abrirse a la diversidad, permitiendo que los/as niños/as habiten con libertad y creatividad otras configuraciones familiares, a partir de preguntas como: “¿Quiénes están allí? ¿Quiénes forman parte?”

Dispositivos pedagógicos disruptivos: cuentos y contra narrativas

A pesar de estas persistencias, las observaciones permitieron identificar experiencias pedagógicas con potencial instituyente.

Muchas instituciones y docentes proponen acciones disruptivas capaces de provocar erosiones y transformaciones en las estructuras hetero cis patriarcales que la ESI pretende problematizar. Tal como sostienen Ormart y Fernández (2020), la ESI puede valerse de producciones culturales para generar procesos subjetivantes que amplíen horizontes simbólicos.

Héctor y la deconstrucción de la masculinidad

Propuesta de lectura colectiva abierta a familias y comunidad:

El cuento *Héctor, el hombre extraordinariamente fuerte* (Le Huche, 2018) presenta a un hombre fuerte que teje al crochet en secreto. La narrativa cuestiona la asociación rígida entre fuerza y masculinidad hegemónica, proponiendo una metáfora sobre la construcción colectiva y la posibilidad de ampliar los márgenes identitarios.

El acto de tejer, tradicionalmente asociado a lo femenino, se resignifica como práctica de construcción social. Esta intervención pedagógica permite interrogar estereotipos, habilitando una experiencia crítica y reflexiva.

La lectura institucional contempla su articulación a un contexto complejo, creando propuestas que incorporan lo colectivo e instituyen una valiosa apuesta subjetivante.

Casas y la diversidad familiar

El cuento-canción *Casas* (Villa, 2020), interpretado por Las Triciclas, presenta múltiples configuraciones familiares y sociales. A través de la musicalidad y el lenguaje visual, propone que “cada casa es un mundo”, ampliando la representación de la diversidad.

La palabra y la música exigen un trabajo ligado al escuchar y ser escuchado/a, produciendo cambios al modo de contra narraciones, sobre la diversidad escolar, subjetiva y socio-comunitaria. Estas acciones, micro actos políticos, proponen a las infancias la posibilidad de narrar-se ficciones, siendo protagonistas de su propia historia, la familiar, y la comunitaria.

Estos dispositivos integran distintos lenguajes —literario, musical, corporal— y potencian la participación colectiva. Funcionan como contra narrativas que disputan la hegemonía de la familia nuclear heteronormativa.

Actos escolares: de gauchos y paisanas

Los actos escolares constituyen un escenario privilegiado para observar la tensión entre tradición y transformación. En la conmemoración del 25 de mayo, la propuesta de caracterización con trajes de época reproduce divisiones binarias: damas antiguas y caballeros, gauchos y paisanas.

Sin embargo, se registraron situaciones disruptivas, contra hegemónicas: a partir de la propuesta escolar donde los roles de género, vestimentas y caracterización no estaban previamente asignados, familiares y niños/as decidieron romper con la expectativa tradicional, proponiendo caracterizaciones no convencionales. Estos gestos introducen fisuras en la naturalización esperada que invitan a pensar los cambios que la ESI puede generar por fuera de la institución, abriendo hacia la comunidad.

Entendemos que la interrupción del guión no elimina la estructura heteronormativa, pero al menos la pone en cuestión. Allí donde parecía haber una escena cerrada, se abre la posibilidad de otras interpretaciones.

Discusión

Infancias en disputa

La categoría “infancias en disputa” permite comprender que la construcción de subjetividades en el nivel inicial se encuentra atravesada por tensiones políticas e históricas estructurales. La escuela es un espacio donde se juegan disputas simbólicas en torno a género, diversidad y legitimidad.

El sistema sexo/género (De Barbieri, 1993) organiza expectativas y jerarquías que se infiltran en la cotidianeidad escolar. La perspectiva de la diversidad sexual cuestiona el binarismo y la heterosexualidad obligatoria como imperativos hegemónicos.

Segato (2016) advierte que la persistencia del patrón patriarcal sostiene múltiples formas de violencia. En el nivel inicial, estas violencias a veces están a la vista y otras, adoptan modalidades menos visibles: exclusiones implícitas, silenciamientos, reproducciones no problematizadas.

No obstante, la investigación muestra que las transformaciones son posibles. Las prácticas de cuidado colectivo, el trabajo con familias y la revisión crítica de consignas y materiales permiten erosionar naturalizaciones.

Conclusión

Los relatos y escenas descritos se presentan a modo de ilustración y evidencian, bajo la lógica del mimetismo, cómo en los nuevos escenarios pedagógicos abonados por la diversidad y la inclusión persisten tramas que resisten a su transformación. Aun allí donde la ESI propone otras coordenadas pedagógicas, las lógicas patriarcales logran camuflarse y reaparecer, incluso en contextos atravesados por la buena voluntad y la formación docente más actualizada. Las transformaciones, muchas y valiosas, no siempre logran desterrar restos de aquello que buscan interrumpir.

En este marco, ciertas propuestas pedagógicas se configuran como intervenciones disruptivas que invitan a deconstruir y repensar lo establecido. Desde prácticas abiertas y comunitarias, sostienen que la constitución subjetiva de las infancias es una construcción colectiva, atravesada por las familias, las escuelas y las comunidades.

En estos escenarios, las instituciones abren sus puertas para incorporarse a su entorno social, habilitando interrogantes:

¿Cómo pensar la diversidad, los cuidados, propiciar nuevas inscripciones sociales, tramas posibles? Estas propuestas pedagógicas analizadas funcionan como disparadores, como la punta de un ovillo que invita a pensar otros modos de intervención. Su implementación se enlaza a la posibilidad de hacer lugar a la escucha en una comunidad educativa y de articular propuestas que incorporen lo colectivo como apuesta subjetivante.

En este recorte de los jardines marplatenses encontramos un posible recorrido que nos invita a pensar estrategias concretas de trabajo. La lectura de un cuento, una canción, una consigna, un acto escolar, propuestas en donde la participación, lo lúdico y lo musical se articulan en una perspectiva comunitaria, permiten pensar modos posibles de tejer lazos y establecer puentes de encuentro con la comunidad.

Sólo a partir del análisis profundo de las prácticas educativas más cotidianas, de sus lineamientos y de las intervenciones didácticas-pedagógicas, es que podremos vislumbrar transformaciones sociales posibles, movimientos que estarán potenciados al ampliar la participación activa de las familias y toda la comunidad. Al rever qué fondo, forma o resto permanece aún en los modelos escolares, se hace necesario revisar la lógica binaria heteronormativa que aún aparece recorriendo el núcleo de las instituciones escolares. Se trata de problematizar lo

dicotómico, la exclusión, los silenciamientos en cuanto a los modos de instalar los estereotipos de género, las violencias de distinto orden, la discriminación y la posibilidad de cada una de sus reproducciones, erosionando modos subjetivos naturalizados y reproducidos en la vida cotidiana.

Entendemos que una ESI enmarcada en pedagogías críticas propone prácticas de enseñanza y modos de producir otros sentidos y lógicas. Apunta a resistir a la reproducción de desigualdades sociales, raciales, de clase, de género, a partir de repensar los lazos sociales como movimientos de transformaciones de las realidades. Invita a interpelar lo aprendido en nuestra cultura patriarcal, lo que resulta en un camino trabajoso y resistido, pero necesario para tejer redes de sostén y contención afectiva, para construir con otros/as.

Este proceso implica encontrar nuevas envolturas y espacios para alojar institucionalmente a todas las personas, promoviendo una ética de cuidado colectivo.

Concientizar las trampas que el sistema propone, es interpelar la consigna, los decires y enunciaciones que, bajo disfraces de neutralidad, cristalizan desigualdades. Es allí, en la vigilia y la interrupción del gesto cotidiano que se abre la oportunidad.

La historia entonces no estará escrita, sino en su mayor potencial devenir de subvertir y transformar.

Referencias Bibliográficas

- Baichman, A., Flore, M., & Guido, L. (Coords.). (2023). *ESI entramandos reflexiones y andares. Por una educación emancipadora. Módulo 1: Géneros* (pp. 89–96).
- De Barbieri, T. (1993). Sobre la categoría de género: Una introducción teórico-metodológica. *Debates en Sociología*, 18.
- Fink, N., & Merchán, C. (Comps.). (2016). *#Ni una menos desde los primeros años: Educación en géneros para infancias más libres*. Las Juanas Editoras; Chirimbote.

- Lamas, M. (2002). *Cuerpo: diferencia sexual y género*. México: Ed. Taurus.
- Le Huche, M. (2018). *Héctor, el hombre extraordinariamente fuerte*. Ed. Pípalá.
- Ley 26.150. (2006). Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Honorable Congreso de la Nación Argentina.
- Maltz, L. (2021). *Vaivenes de la ternura. ESI en el nivel inicial. Distancias y cercanías entre familias y escuelas*. Novedades Educativas.
- Marín P; Farabello S; Morgavi V; Curado C; Iudica C; Colacci R; Ormart E. (2024) *Bordes y desbordes de la Educación Sexual Integral*. XVII Congreso Argentino de Salud Mental “La urgencia subjetiva. Clínica, Sociedad y Estado” Buenos Aires - 4 al 6 de septiembre de 2024
- Morgade, G. (Comp.). (2011). *Toda educación es sexual: Hacia una educación sexuada justa*. La Crujía Ediciones.
- Ormart, E. B. (2022). *La diversidad en el nivel inicial. Investigación cualitativa sobre jardines de infantes de las regiones metropolitana, pampeana y cuyana* (Proyecto PICTO 2022 GÉNERO 00016 FONCyT).
- Ormart, E. B., & Fernández, O. E. (Comps.). (2020). *Educación sexual integral con cine para niños*. Nueva Editorial Universitaria.
- Ormart, E; Colacci, R; Iudica, C; Caveda, C; Curado, C; Farabello, S; Marín, P; Morgavi, V; Pizzolo, M. (2023) *De gauchos y paisanas: hacia una revisión de los estereotipos de género en el nivel inicial*. XVI Congreso Argentino de Salud Mental. “La subjetivación y sus entramados. Clínica, política y derechos.” Buenos Aires. Del 13 al 15 de septiembre de 2023.

Segato, R. (2016). *La guerra contra las mujeres*. España, Editores Traficante de sueños.

Villa, C. (2020) Casas. Las Triciclas. Ed. Abrazandocuentos ISBN 9789878826745

Capítulo 4

Educación Sexual Integral y estereotipos de género en las prácticas diarias de docentes y niños/as de Nivel Inicial

Brenda Gauna¹

Introducción

Esta investigación está centrada en un jardín de infantes ubicado en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina de gestión privada con orientación en valores de la religión católica.

Se propone el estudio de la Ley de Nacional de Educación Sexual Integral (ESI) y, desde una Perspectiva de Género, el análisis de los roles y estereotipos de género de los docentes y de los niños/as en actividades cotidianas en nivel inicial. Para ello, se indagará sobre la organización de los espacios escolares, cómo es el uso para los infantes, se observará si presentan diferencias, a qué juegos juegan los/as niños/as y qué juguetes utilizan. También, se analizará la participación de los actores de la institución educativa, qué rol ocupan y qué intervenciones realizan.

¹ La versión original de la investigación fue presentada como Escrito de Tesis, para recibir el grado de Licenciatura en Psicología de la Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, con el acompañamiento y orientación de la Dra. Elizabeth Ormart, Profesora responsable de Cátedra de la Práctica Profesional “Problemas Bioéticos en Educación Sexual Integral”, Cátedra 583.

El actual escrito tiene la intención de responder a las siguientes preguntas: ¿Cuál es el rol docente frente a los estereotipos de género? ¿Cómo se presentan los estereotipos y roles de género en niños/as en las actividades cotidianas del jardín? ¿Qué visión tienen los directivos acerca de la diversidad en el jardín?

Marco normativo de la Educación Sexual Integral (ESI)

La Ley Nacional de ESI N° 26.150 (2006) es un derecho de niños, niñas y adolescentes, el Estado nacional y provincial es el encargado de garantizar su acceso a todos los educandos del país, en sus niveles educativos, inicial, primario y secundario, de gestión estatal y privada. Dicha ley ha creado el Programa Nacional de ESI, buscando promover un enfoque de la educación sexual responsable, integral y articula un trabajo con las familias, con los centros de Salud y demás instituciones donde los niños/as asisten.

El Programa Nacional de ESI del Ministerio de Educación es una política pública que promueve saberes y habilidades en niños, niñas y adolescentes para que puedan elegir de manera autónoma e informada. Establece cinco ejes conceptuales para cumplir con la obligatoriedad de dicha ley en todos los niveles y modalidades educativas, son los siguientes: “Cuidar el cuerpo y la salud, valorar la afectividad, garantizar la equidad de género, respetar la diversidad y ejercer nuestros derechos” (CFE, 2018, p.1).

Los objetivos del Programa Nacional de ESI son: incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas; asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral; promover actitudes responsables ante la sexualidad; prevenir los problemas

relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular; procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres (Ley Nacional N.º 26.150, 2006, Art 3).

Perspectiva de género, diferencias entre género y sexo

La Perspectiva de Género es un modo de mirar la realidad y las relaciones entre las mujeres y los varones. Estas relaciones están mediadas por cuestiones de poder. Morgade (2011) nombra con el concepto de género a una forma primaria de las relaciones de poder, estableciendo una distinción entre el género como construcción social y la dimensión biológica que se presenta como “mujer” y “hombre” y su papel en la reproducción humana, conceptualizado como sexo. El sexo está relacionado con el género, es preciso denominarlo sistema sexo género, es homogeneizante y heterosexual.

Bach (2015) también plantea que el género es considerado como una construcción social, cultural, que se realiza sobre los sexos considerando la biología, es sostenida por creencias y prácticas que varían según la época y las sociedades. Desde que nace un niño se le asigna un color de acuerdo con su genitalidad, se asocia un color con el género, si es nene le compran ropa celeste, si es nena rosa. Es decir, las personas son clasificadas como varón y mujer según el sexo que se les asigna al nacer. Es desde el ámbito familiar donde empiezan a jugar los estereotipos, el jardín como institución social puede mantener o generar cambios en ellos.

Estereotipos y roles de género

Caro Blanco (2008) plantea que los estereotipos de género son construcciones culturales que determinan las características y actitudes de los sexos. Los estereotipos son moldes que establecen como debe ser un chico y una chica, como tienen que sentir y pensar. Son una simplificación y su construcción surge de prejuicios. Según el género se les asigna a las personas un rol

específico. Los roles de género se refieren a las posiciones que socialmente ocupan las personas en función del género. De los varones se espera que sean fuertes, que no lloren y de las mujeres que asuman trabajos de cuidado y el mantenimiento de la casa. Los roles de género se transforman en estereotipos.

Género y aprendizaje

Lamas (1996) plantea que la Perspectiva de Género en la educación abarca diversos ámbitos, como el diseño de libros y programas no sexistas, hasta políticas de igualdad de oportunidades y trato entre maestras y maestros. En el ámbito educativo resulta crucial eliminar imágenes, representaciones y discursos que reafirman estereotipos de género. La Perspectiva de Género reconoce el contexto cultural de las mujeres donde predomina la discriminación sexista, Lamas (1996) declara que un lugar privilegiado para la modificación o reforzamiento de las pautas sexistas es la educación. La educación formal, en la escuela, y la educación informal, en la calle y en la casa, reproducen estereotipos de género: hay un mensaje de que hay aspectos que corresponden a niños y otros a niñas, cobran forma en las actividades diferenciadas que se realizan en la escuela.

Según Lamas (1996) la Perspectiva de Género impacta tanto a mujeres como a hombres y beneficia a toda la sociedad, levanta obstáculos y discriminaciones, establece condiciones equitativas. Finalmente, menciona que cuando la Perspectiva de Género alcance sus objetivos, la igualdad de oportunidades, cuando la educación no sea sexista, cuando se eliminen las diferencias de género, desaparecerá.

Caballero Lugmaña (2023) realiza una investigación sobre cómo los estereotipos de género se reproducen en el ámbito educativo en nivel inicial, trabajó con las actitudes de los docentes que fomentan los estereotipos de género, los materiales

didácticos que utilizan y la concientización sobre su uso, y las actividades didácticas que promueven los estereotipos de género.

Los principales hallazgos: los estereotipos de género están presentes en diferentes espacios y momentos de la jornada educativa. Los infantes reproducen con sus compañeros/as lo que observan y vivencian en diversos espacios sociales, como el jardín, ya que es en la sociedad donde se refuerza la asignación de roles y estereotipos de género.

En la institución educativa predomina el uso de materiales didácticos que refuerzan estereotipos de género, utilizan colores rosa y dibujos de princesas para las niñas, color azul y dibujos de superhéroes para los niños. Por otra parte, las docentes no intervienen para modificar los estereotipos o para que no se reproduzcan. Estas actitudes refuerzan la inequidad entre los hombres y mujeres impuestas por la sociedad.

Ruiz Dionisio (2021) investigó sobre la influencia del discurso docente en la reproducción de estereotipos sexistas en la socialización de los niños/as de nivel inicial. La autora analiza como el discurso oral de la docente ayuda en la reproducción de los estereotipos sexistas en los niños/as en la interacción con sus pares. Confirma que el discurso docente es importante en el ámbito educativo, en el proceso de aprendizaje de cada niño/a, dado que los docentes intervienen afianzando estereotipos, normas, valores, roles. Los niños/as siguen el modelo del docente, es un guía, reproducen sus actitudes, frases o conocimientos adquiridos en el aula con sus compañeros de clase.

Ruiz Dionisio (2021) llega a la conclusión de que los estereotipos de género se reproducen mediante el discurso del docente y define roles de género. El discurso de él/la docente transmite comportamientos, sexismo, estereotipos presentes en la

sociedad que invisibilizan a las niñas, lo que implica que se ven privadas en el ámbito educativo de poder participar e interactuar de manera libre.

Fernández (2022) estudia sobre los estereotipos de género en primera infancia en situaciones lúdicas, en el nivel del discurso y en las conductas observables. Los objetivos planteados en esta investigación son: las preferencias por los juegos y juguetes, dinámicas de juego.

La conclusión de la investigación es que, en los juegos en espacios libres los niños prefieren los juegos bélicos y el juego de persecución. En cuanto a las niñas optan por sus propios juegos, se desarrollan en calma, son organizadas, o solo conversan. Otras niñas participan en el juego con los niños, son una minoría. Si bien los niños/as juegan por separado, aparecen momentos de juego compartidos donde aparece un clima de igualdad.

Por último, se toma como referencia la investigación de Cuji Cabezas (2021), quien estudia sobre la reproducción de estereotipos de género en el juego en la educación inicial. Observó los juegos de los niños/as en el recreo de la jornada escolar. La autora llega a la conclusión de que existe la reproducción de estereotipos de género, las actividades que realizan se asocian a lo establecido por la sociedad en relación con su género. En los juegos realizados por las niñas el rol principal es el de cuidado del hogar, asociado a la maternidad. Observó actitudes de dependencia y debilidad. En cambio, los niños son agresivos, rudos y fuertes, en los juegos no participan las niñas, ya que hay una creencia de que son débiles, se pueden caer y ponerse a llorar.

Los roles de género para Cuji Cabezas (2021) son imitados por los/as niños y niñas de su entorno cercano, de la familia, de los roles que ocupan los padres y las madres. Es decir, que los/as niños y niñas son educados por entornos que fortalecen estereotipos masculinos y femeninos.

Objetivos

Objetivo General

Analizar cómo se expresan los estereotipos de género binarios en docentes, como también en niños/as del nivel inicial.

Objetivos Específicos

- Analizar la entrevista a un directivo sobre el trabajo en diversidades y ESI.
- Observar carteleras y mensajes dirigidos a las familias en relación a los roles y estereotipos de género.
- Identificar intervenciones de las docentes en relación con la igualdad o desigualdad de género.
- Analizar estereotipos de género en observaciones de niños y niñas en las actividades diarias del jardín.
- Discriminar los roles de género y dinámicas en actividades lúdicas de los/as niños/as.
- Conocer las preferencias de los/as niños y niñas por los juegos y juguetes.

Enfoque metodológico

La presente investigación es un estudio de caso. Se basa en un enfoque cualitativo, Sampieri y Torres (2018) enfatizan que resulta conveniente para comprender los fenómenos desde el punto de vista de quienes viven la experiencia, buscar patrones y diferencias en las mismas y sus significados. Una de las características de este tipo de investigación es que se considera naturalista, ya que se estudia a los casos (personas) en sus contextos y cotidianeidad, los eventos se analizan tal como sucedieron.

La población está constituida por la directora del jardín, una docente de sala de 5 años y los/as niños/as presentes el día de la observación.

Los instrumentos de recolección de datos utilizados son: entrevista semi estructurada a la directora; observaciones en el

jardín para relevar a qué juegan los/as niños/as, y los estereotipos de género que se presentan en torno a los juguetes; observación de las acciones de los docentes en sus actividades cotidianas en el aula frente a los estereotipos de género; y observación de la organización de los espacios escolares para niños/as.

Resultados

Breve Caracterización de la Institución

La institución es de gestión privada, perteneciente a la congregación religiosa del Opus Dei, ubicada en CABA. Cuenta con nivel inicial, primario y secundario. Solo en el nivel inicial tienen aulas mixtas, y también baños mixtos para los/as niños/as. A partir de primaria hay una separación entre mujeres y varones. Otro dato relevante que surge de la entrevista es que la institución tiene valores tradicionales de la familia.

Trabajo sobre diversidad y ESI en el Nivel Inicial

Para analizar los estereotipos de género en los docentes de nivel inicial se analizará la entrevista semi dirigida realizada a la directora de la institución. La directora comenta que “en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la escuela hay referencias sobre la diversidad (...) trabajan con la ESI cotidianamente, pero en realidad no está escrito en el PEI, ya que está desactualizado hace varios años”.

En cuanto a la implementación de la ESI la directora expresa:

“(...) La ESI está presente todo el tiempo, atraviesa las unidades pedagógicas. Está presente desde el saludo hasta la salida (...). Por ejemplo, nombrando por su nombre las partes íntimas (...) desde 2019 el diseño de la ESI se reformuló para 4 y 5 (años) y pasó a ser un eje transversal, por lo que intentamos tocarlo en lo cotidiano”.

Frente a la pregunta sobre qué temáticas de la ESI abordan, la

directora relata: “somos un jardín religioso, con una marcada presencia de la congregación que nos respalda (opus dei) por lo que no abordamos la diversidad familiar, más bien, ni preguntamos a las familias cómo están constituidas, nos vamos enterando a través de los niños, pero el colegio tiene un modelo de familia muy tradicional”.

Roles y estereotipos de género en carteleras

Presencia de una cartelera de ESI con varios afiches donde se puede leer “complementariedad hombre-mujer igualdad y diferencias”, “¿La maternidad es un mandato social? Don de acogida y función nutricia como algo natural de la mujer”, “Análisis de Barbie, estereotipos de belleza”.

Según Caro Blanco (2008) un estereotipo de género es una construcción cultural, que determina las características y actitudes que debe tener un chico y una chica, por lo tanto, el género también asigna un rol específico. Se puede observar que en la institución los docentes trabajan con los estereotipos de género y la ESI, por ejemplo, un cartel expone la película de la muñeca Barbie como un estereotipo de belleza y de género.

La Secretaría de Género (s.f.) tiene un artículo sobre Perspectiva de Género, donde definen a los estereotipos de género como una representación simplificada, generalizadas e incompletas que se realizan a partir del sexo biológico. Los estereotipos implican una imagen limitada sobre como son las personas, niegan su individualidad y particularidad, en cambio, hay una caracterización global que abarca a las personas del grupo al que hace referencia. Por otro lado, en la institución hay un afiche sobre un rol de género femenino sobre la maternidad, se puede suponer que la institución al ser religiosa la plantea como un don de acogida, y que es natural en la mujer.

Para finalizar, plantean igualdad y diferencias entre hombres

y mujeres. Este último punto coincide con uno de los objetivos de la Ley Nacional de ESI: procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres. Tanto en este último afiche como en el de estereotipos de belleza, se puede observar que intentan modificar estereotipos de género, y que trabajan con los objetivos de la ley, sin embargo, al ser una institución religiosa no trabajan sobre los roles de género, como el rol de la mujer en la maternidad.

Intervenciones de los docentes con relación a la igualdad o desigualdad de género

En una actividad la docente propone a los/as niños/as sentarse para realizar una tarea, los/as alumnos/as eligen donde sentarse, en una mesa quedan las niñas y en otra los niños, hay una niña que no se sienta y la docente la invita a sentarse en la mesa de las niñas. La docente acciona indicándole a la niña que se siente junto a las demás niñas. En la entrevista la directora expresa que los/as niños/as pueden elegir libremente sus intereses, el trabajo de los docentes es quitar estereotipos marcados, pero, en este caso la niña no elige dónde sentarse, y la docente refuerza la diferenciación de género.

En otra ocasión la docente le pide a una alumna que realice algunas actividades, como si fuera una secretaria, que lleve las jarras de jugo del desayuno y, luego, que reparta los lápices para hacer un dibujo. En esta observación se puede ver que la docente realiza, nuevamente, una diferenciación de género, hay determinadas actividades que hacen las niñas y los niños no realizan, esta acción se puede asociar con roles de género. El estereotipo femenino está asociado con la atención y cuidados hacia los otros, con el trabajo doméstico, como, por ejemplo, repartir, ordenar y juntar, los niños no realizan dichas actividades.

Estereotipos de género en niños/as en actividades diarias en el

Nivel Inicial

Los/as niños/as forman una sola fila sin un orden particular. En una actividad la docente les pide a los niños/as que se sienten en un semi círculo alrededor de la pizarra, tres niñas se sientan juntas al igual que dos varones, los demás quedan al frente de la docente. Se puede observar que en distintas actividades del jardín los/as niños/as pueden elegir donde formarse y con quién sentarse, suelen quedar divididos por género.

En otra actividad la docente retoma la lectura de un libro que están leyendo y comienza a realizar preguntas sobre el mismo, un niño y una niña participan activamente de igual manera. En esta actividad se visibiliza la igualdad de género en la participación de un nene y una nena, dicha igualdad aparece poco en las actividades diarias en la institución.

Roles y dinámicas en actividades lúdicas

En el aula los/as niños/as juegan a asistir a una compañera, participan todos juntos, quien finge estar desmayada y entre varios la levantan de pies y manos para socorrerla y llevarla a la ambulancia.

En los juegos, las niñas cumplen con el rol de la maternidad, juegan a ser madres e hijas y los niños con el rol de construcción, utilizando bloques. Se observa que los/as niños y niñas repiten estereotipos aún presentes en la sociedad, los roles de género utilizados son los tradicionales.

En general, los/as niños/as juegan con personas de su mismo sexo, en el juego de médicos/enfermeros juegan todos juntos, pero, es una niña la persona a ser asistida, no resulta menor ya que son los niños quienes la levantan, esto podría suponer que están presentes los estereotipos de la masculinidad, los hombres son más fuertes y estereotipos femeninos, las mujeres son débiles.

Preferencias de juegos y juguetes

En el aula los niños juegan con bloques, y las niñas juegan a ser madres. Un niño cuenta que armó con los bloques una casa voladora y que puede tirar tiros. En el patio los niños juegan a las luchas, otros con aviones, con autos y un niño juega con una serpiente de goma y un dinosaurio. Las niñas juegan a la mamá dentro de la casita, juegan a saltar la soga y algunas permanecen sentadas sin jugar a nada. En el tobogán juegan todos juntos. Tanto en el aula como en el patio los/as niños/as hacen uso de todo el espacio de igual manera.

Discusión

Los resultados obtenidos en este estudio indican la presencia de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral N.º 26.150 (2006) en el establecimiento educativo, la misma establece cinco ejes conceptuales en todos los niveles y modalidades educativas para cumplir con la obligatoriedad de esta. Se puede observar, según el relato de la directora, los ejes: cuidar el cuerpo y la salud, ya que abordan el cuidado del propio cuerpo, enseñándoles a los y las alumnos/as como se llaman sus partes íntimas.

El eje respetar la diversidad resulta conflictivo en la institución, la directora presenta una contradicción en su discurso y en las prácticas cotidianas, ya que trabajan con la diversidad planteada en la Ley Nacional de ESI, pero, no la abordan en su totalidad, hacen un recorte de la realidad como institución religiosa. La directora menciona que no trabajan con la diversidad familiar por el encuadre escolar. El Artículo 5 de la Ley Nacional de ESI (2006) explica que cada comunidad educativa incluirá en su Proyecto Educativo Institucional (PEI) la adaptación de las propuestas a su realidad sociocultural. Morgade (2006) menciona que las instituciones educativas de gestión privada tienen la libertad de construir el proyecto pedagógico institucional sosteniendo un ideario explícito que las familias eligen. Sin embargo, existen leyes con respecto a los derechos de los/as niños/as a recibir información que ningún PEI debería omitir.

El eje garantizar la equidad de género no se cumple en la institución, en los resultados hallados se observa que la docente de sala realiza diferenciaciones de género entre niños y niñas, la docente le indica a una niña que se siente con el grupo de niñas, también, invita a las niñas a realizar roles de género asociados a la feminidad. Esto se alinea con investigaciones previas, como la de Caballero Lugmaña (2023) que encontró que los estereotipos de género están presentes en diversos espacios y momentos del día, esto es coincidente con los resultados, ya que se observa que los estereotipos de género están presentes en las intervenciones que realiza la docente y en las actividades cotidianas de los/as niños/as, tal como se observa en la elección de juntarse con personas de su mismo género. En la investigación de Caballero Lugmaña (2023) uno de los resultados es que los docentes no intervienen para modificar estereotipos de género o para que no se reproduzcan, también, coincidente con la institución trabajada dado que se observa lo mismo, la docente de sala no interviene cuando los/as niños/as eligen con quién estar o con que juguete jugar, no modifica los estereotipos de género, tampoco interviene para que no se reproduzcan.

Esta investigación observó que el discurso de la docente transmite comportamientos sexistas en las actividades diarias del jardín, por las intervenciones y las no intervenciones que realiza frente a los estereotipos de género, es decir, la docente reproduce sus propios estereotipos de género. La investigación de Ruiz Dionisio (2021) es coincidente con este hallazgo, plantea que los estereotipos de género se reproducen por medio del discurso oral de la docente en distintas actividades escolares, afianzan estereotipos, normas, valores y roles. Morgade (2006) señala que cada docente debe asumir que los temas de la ESI impactan en la experiencia subjetiva, entonces, es necesario que los mismos se formen para encarar su trabajo desde la profesionalidad y no desde la experiencia propia. Es importante resaltar el papel que tienen los docentes para producir cambios en los/as alumnos y alumnas, las intervenciones mal hechas y las intervenciones no

realizadas permiten que se reproduzcan los estereotipos de género, manteniendo la desigualdad entre hombres y mujeres, los docentes pueden educar para construir igualdad, esto permitiría una sociedad más justa e igualitaria. Bach (2015) plantea que las instituciones educativas tienen que actuar como agentes transformadores de estereotipos de género, acerca de que es lo femenino y masculino.

Por otro lado, en el jardín se observó una situación donde la docente pregunta sobre un libro que están leyendo, una niña participa activamente, al igual que un niño, en esta ocasión aparece la igualdad de género. La investigación de Ruiz Dionisio (2021), se diferencia de la actual investigación, ya que señala que hay estereotipos que invisibilizan a las niñas y que no permite que puedan participar en el ámbito educativo.

Los resultados obtenidos en esta investigación dan cuenta de que los niños y niñas eligen jugar en el patio y en el aula con juguetes y roles de género asociados a lo masculino y femenino, un niño comenta que armó una casa voladora con los bloques y puede tirar tiros, juegan a luchar, en cambio, las niñas eligen jugar a la maternidad, saltar la soga o permanecen tranquilas. Las niñas y niños juegan por separado, solo en ocasiones aparece el juego compartido, donde juegan todos juntos como en el juego de médicos, en igualdad. Esto se alinea con la investigación de Fernández (2022), quien realiza un estudio sobre estereotipos de género en actividades lúdicas en primera infancia, y llega a la conclusión de que, en los juegos en espacios libres, los niños prefieren juegos bélicos y de persecución, en cambio, las niñas optan por juegos tranquilos o conversar, y algunas niñas participan en el juego con los niños.

Como se mencionó anteriormente, los/as niños y niñas eligen juegos y juguetes que reproducen roles de género femeninos y masculinos, las niñas juegan a ser madres e hijas y los niños juegan a construir, es decir, su elección se basa en lo que establece la sociedad sobre el género. Estos resultados coinciden

con los que Cuji Cabezas (2021) investigó, sobre la reproducción de estereotipos de género en el juego en nivel inicial, concluye que las actividades que realizan los/as niños y niñas se asocian al establecido socialmente en relación al género. Las niñas juegan a cuidar el hogar, rol asociado a la maternidad y los niños son fuertes, rudos al jugar. En la institución educativa se reproducen los estereotipos de género de los/as niños y niñas y los estereotipos que presenta la docente de sala, en las distintas actividades del jardín.

Conclusión

A partir del análisis de los resultados, obtenidos de la entrevista a la directora y la observación de la sala de 5 años, se puede dar cuenta que hay puntos de contradicción sobre el trabajo en diversidad y estereotipos de género en ESI en el jardín de infantes.

La institución observada tiene un Proyecto Educativo Institucional (PEI) que está desactualizado, sin embargo, trabaja los ejes conceptuales planteados en la Ley Nacional de ESI, el eje cuidar el cuerpo y la salud es efectivamente abordado, por otro lado, el eje respetar la diversidad es implementada de manera reducida, el jardín de infantes no trabaja, por ejemplo, con la diversidad familiar ya que es perteneciente a la congregación religiosa, y el eje garantizar la equidad de género presenta contradicciones entre el discurso de la directora y el accionar en la cotidianeidad. Se puede observar que trabajan sobre los estereotipos de género, en las carteleras, analizan los estereotipos de belleza a partir de la película Barbie, y entienden a la maternidad como un don de acogida, una función nutricia, como algo natural de la mujer, para esta institución religiosa es un rol de género tradicional de la mujer, es un estereotipo que no intentan modificar, sino que lo sostienen. Asimismo, trabajan con la igualdad y diferencias entre hombres y mujeres que coincide con uno de los objetivos de la Ley Nacional de ESI: procurar

igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres. Esto resulta contradictorio ya que plantean la igualdad entre géneros y refuerzan estereotipos de la maternidad, acentuando diferencias. Las intervenciones de la docente apuntan, de igual manera, a marcar la desigualdad de género, acepta la división de los niños por un lado y las niñas por el otro.

En cuanto a los/as niños y niñas, presentan estereotipos de género en su elección de quedar acompañados con personas de su mismo género, esto se observó en las actividades cotidianas y se replica en las situaciones lúdicas. Los niños juegan con niños y las niñas con niñas, solo en pocas ocasiones aparece el juego compartido.

Se puede observar que las niñas juegan al rol de ser madres e hijas y los niños prefieren jugar a la construcción, utilizando bloques. Los mismos juegan con roles de género tradicionales de la feminidad y masculinidad. También, los niños eligen jugar a las luchas, con autos, aviones, etc. y las niñas a saltar la soga o permanecen sentadas tranquilas, frente a estas situaciones la docente no interviene.

En resumen, la institución educativa analizada presenta estereotipos de género en la docente de sala y en los niños y las niñas, es un jardín que trabaja con contenidos de ESI, pero, necesita más formación en Perspectiva de Género para generar cambios en las relaciones de los/as niños y niñas, que en un futuro serán adultos y replicarán la forma de relacionarse con sus pares.

Se piensa a las instituciones educativas como generadoras de un cambio social, primero, es necesario empezar por los docentes, la Perspectiva de Género permitirá formarlos para que puedan intervenir frente a los estereotipos de género de manera acertada, de esta forma será posible transformar la educación sexista. La educación es fundamental para transformar roles estereotipados y desnaturalizar la desigualdad, esto posibilitará tener una sociedad más equitativa e igualitaria.

Referencias Bibliográficas

- Bach, A. M. (2015). *Para una didáctica con perspectiva de género*. Editorial Unsam Edita.
- Caballero Lugmaña D. M. (2023) *Estereotipos de género en el ámbito educativo de nivel Inicial 2*. Un estudio de caso [Tesis de Licenciatura, Universidad Politécnica Salesiana]. <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/26372>
- Caro Blanco, C. (2008). *Un amor a tu medida. Estereotipos y violencia en las relaciones amorosas*. En J. Aguinaga Roustán (Comp.), *Revista de Estudios de Juventud*. [Tesis]
- Cuji Cabezas, J. N. (2021) *Reproducción de estereotipos de género en el juego en la educación inicial de Licenciatura*, <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/20535> [Universidad Politécnica Salesiana].
- Dirección General de Políticas de Género. (2018). *Herramientas para abordar temas de género en el ámbito educativo: Material teórico y práctico*. Ministerio Público Fiscal.
- Fernández A. (2022) *Estereotipos de género en primera infancia en situaciones lúdicas* [Tesis de Maestro en Primera Infancia, Instituto Normales María Stagnero de Munar y Joaquín R. González]. https://scholar.google.com/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=alejandra+Fern%C3%A1ndez+estereotipos+de+g%C3%A9nero&btnG=#d=gs_qabs&t=1721689128214&u=%23p%3DERR-t6887d-kJ
- Gobierno de Argentina. (28 de Diciembre de 2006). *Ley de educación nacional*. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/123542/texto>
- Hernández Sampieri, R., Mendoza Torres, C.(2018). *Metodología de la Investigación. Las rutas cuantitativas, cualitativas y mixtas*. D.F., México: Mc Graw-Hill Interamericana.

- Lamas, M. (1996). *La perspectiva de género*. Revista de Educación y Cultura, 47(8), 216-229.
- Ley 26150 de 2006. *Programa Nacional de Educación Sexual Integral*. Recuperado el 20 de noviembre de 2020, de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley26150-58ad9d8c6494a.pdf> -Ley N° 26.150, 2006, publicada en el Boletín Oficial el 24 de Octubre de 2006. Recuperado de: <https://www.boletinoficial.gob.ar>
- Ley N° 26.206, 2006, publicada en el Boletín oficial el 14 de diciembre de 2006. Recuperado de: <https://www.boletinoficial.gob.ar>
- Ministerio de Justicia de la Nación. (s.f.). *Identidad de género*. Recuperado de <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/195000-199999/197860/norma.htm>
- Morgade, G. (2006). *Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela*. Novedades educativas, 184, 40-44.
- Morgade, G., Baez, J., Zattara, S & Díaz Villa, G. (2011). *Pedagogías, teorías de género y tradiciones en “educación sexual”*. *Toda educación es sexual*. Editorial La Crujía.
- Ruiz Dionisio A. M. (2021) *Influencia del discurso docente en la reproducción de los estereotipos sexistas que se manifiestan en la socialización de los niños y niñas de Inicial 2* [Tesis de Licenciatura, Universidad Politécnica Salesiana]. <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/20536>
- Secretaría de Planeamiento y Gestión para el Desarrollo Productivo y de la bioeconomía. (4 de octubre de 2023). *Aniversario de la Ley de Educación Sexual Integral ESI*. Ministerio de Economía. Recuperado de <https://portal.produccion.gob.ar/novedades/aniversario-de-la-ley-de-educacion-sexual-integral--0511013552314->

Capítulo 5

Estereotipos de género en el Nivel Inicial. Análisis de los juegos, juguetes y posiciones docentes

Milagros Demergasso¹

Introducción

En el presente artículo se toma como referencia uno de los sub-ejes del proyecto PICTO: la reproducción o deconstrucción de roles de género binarios (Ormart, Colacci y Taborda, 2022), con la finalidad de indagar la ausencia o presencia de estereotipos de género en el nivel inicial, a través de los juegos, los juguetes y las intervenciones docentes en situaciones lúdicas. En función de este propósito se realizaron observaciones no participantes en salas de jardines de infantes y entrevistas semidirigidas al personal directivo de las instituciones.

¹ La versión original de la investigación fue presentada como Escrito de Tesis, para recibir el grado de Licenciatura en Psicología de la Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires (2024), con el acompañamiento y orientación de la Dra. Elizabeth Ormart, Profesora responsable de Cátedra de la Práctica Profesional de Investigación, “Problemas Bioéticos en Educación Sexual Integral”, Cátedra 846, en la actualidad - 2026- Cátedra 583.

¿Por qué pensar la educación sexual integral y los estereotipos de género en el Nivel Inicial?

La familia constituye uno de los primeros ámbitos de socialización, dónde se internalizan roles, estereotipos de género y actitudes de otros significativos (Berger y Luckman, 1968). Este proceso se profundiza durante el paso por el jardín de infantes dónde los juegos y los juguetes como artefactos culturales posibilitan la transmisión de valores, creencias y expectativas que inciden en la configuración de subjetividades genereizadas (Ormart et al., 2022). Así, las instituciones pueden ser espacios de construcción o deconstrucción de estereotipos de género, dado que las prácticas docentes no son neutrales, están atravesadas por sus propias concepciones, categorizaciones, estereotipos y prejuicios sobre el género y la sexualidad (Bach, 2015; González, 2017; Morgade, 2011; Ormart et al., 2022).

En el contexto argentino, la vigencia de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral (ESI) N° 26.150 (2006) y los Lineamientos Curriculares para el Nivel Inicial (RES N°45/08) privilegian el enfoque de derechos y la equidad de género, responsabilizando a las instituciones de garantizar el acceso a la ESI y promover la igualdad de oportunidades en las propuestas lúdicas (Ministerio de Educación, 2010).

Entramado cultural: estereotipos de género y proceso de socialización

Los estereotipos de género constituyen representaciones, imágenes típicas, generalizaciones simplistas que se atribuyen según el sexo (Etchezahar y Ungaretti, 2019, Inmujeres, s.f; Lamas, 2002 p.4). Estas construcciones simbólicas se organizan en pares binarios que se sexualizan y jerarquizan; en efecto, al ser lo masculino valorado como superior, las mujeres y otras identidades de género quedan situadas en una posición de subordinación (INADI, 2018; Maffia, 2016). Tales construcciones son transmitidas por medio de la socialización y sus agentes; de ese modo, el jardín de infantes deviene como un

ámbito privilegiado para observar cómo estas representaciones se reproducen, cuestionan y la forma en que niños/as se las apropian de un modo singular y diferencial (Berger y Luckman, 1968; Ormart et al., 2022; Torres & Isnardi, 2016).

Lamas (1996) considera que la escuela coopera implícita o explícitamente en la constitución subjetiva, al funcionar como un organizador simbólico de las relaciones entre los géneros. Es por ello que “toda educación es sexual” (Morgade, 2011, p.198), en tanto que se visibiliza al ser sexuado en su condición deseante, pensante y actuante. La educación formal silencia las manifestaciones que se apartan del paradigma heteronormativo y además opera como un espacio de performance de los cuerpos sexuados. Frente a ello las pedagogías críticas proponen trascender las dicotomías de género para transformar las relaciones sociales desiguales e injustas, convocando a la reflexión sobre los materiales, los programas y políticas de igualdad (Dome, 2019; Morgade y Alonso, 2008).

Siguiendo el paradigma de la ESI, se puede decir que la escuela lejos de conformar un tipo particular de sujeto sexuado tiende a la constitución de sujetos éticos, al promover la construcción de legalidades, que suponen el reconocimiento y la inclusión de experiencias diversas sin que esto conlleve a la discriminación (Bleichmar, 2007; Dome, 2021).

Juegos y juguetes en el Nivel Inicial como dispositivos de socialización

El nivel inicial garantiza el derecho al aprendizaje en condiciones de equidad y calidad educativa (Krauth y Bolasina, 2007), al incorporar a la ESI como eje transversal y promover la inclusión en clave de igualdad de oportunidades (Diseño Curricular PBA, 2022). En ese ámbito, el juego es central para la enseñanza y la socialización (Krauth y Bolasina, 2007). Se trata de una actividad libre, con finalidad en sí misma que habilita la construcción de escenarios diferentes a la vida cotidiana (Ormart y Taborda, 2020). A su vez, como producto cultural y simbólico

permite a niños/as apropiarse del mundo social, ya que a través de él se reproducen formas de pensar el género, la etnia y la clase social (Giraldez y Guardia, 2021).

En línea con lo anterior Sarlé (2006), propone una clasificación de los juegos que se articula con las diferentes formas de mediación por parte de los/as docentes. Quienes no suelen intervenir durante la actividad, dan por sentado que los/as niños/as saben jugar. En primer lugar, ubica al *juego dramático* que permite representar experiencias de la vida cotidiana y transformarlas por medio de la imaginación (Sarle, 2015). Se adoptan papeles de otras personas, se llevan adelante acciones y se establecen relaciones socialmente esperables entre ellas (Sarlé, 2006). Esto constituye una oportunidad para analizar desde la perspectiva de la ESI, los significados que organizan las prácticas culturales en torno al género (Diseño curricular Nivel Inicial, 2022). Aquí, el/la docente tiende a intervenir para organizar el espacio, los materiales, asignar roles y el guión que se va a escenificar (Sarlé, 2006). En segundo lugar, *el juego con objetos o de construcción* permite superponer, apilar, alinear cosas, armar y desarmar. Mediante aquél, se conocen las propiedades de los elementos, sus limitaciones y se les brinda la posibilidad de resolver problemas (Sarlé, 2019). El/la maestro/a puede participar en la presentación de objetos, en el diseño de consignas que orientan la actividad y para la superación de las limitaciones prácticas (Sarlé, 2006). Finalmente, en los *juegos con reglas convencionales* priman normas de naturaleza externa, independiente de cada jugador/a y del sentido que se les atribuye (Sarlé, 2006). En general, los/as docentes los transmiten para fomentar el aprendizaje, facilitar la organización grupal o presentar prácticas culturales (Sarlé, 2006).

El juego en espacios institucionales puede propiciar la reproducción y la interpelación de las formas identitarias, ya que las normativas y los materiales ofrecidos configuran formas de jugar (Giraldez y Guardia, 2021).

Por su parte, los juguetes como soporte de la actividad lúdica (Abad, 2011) se distribuyen en función de roles sociales y expectativas culturalmente construidas (Gianini, 2001), distan de ser neutros, más bien representan al sistema social que divide a los hombres y a las mujeres, en figuras buenas y malas, exitosas o fracasadas (Morgade, 2011). Educar sin estereotipos implica asumir una mirada crítica, enseñando a elegir materiales de acuerdo con criterios y deseos propios (INADI, 2018).

Marco normativo e intervención docente

La Ley Nacional de ESI N° 26.150 (2006) y la Ley de ESI N°14.744 de la Provincia de Bs. As (2015) garantizan el derecho del alumnado a recibir Educación Sexual Integral, que comprende aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos (Ley N° 26.150, 2006).

En ese sentido, la ley de ESI propone cuatro puertas de entrada como son: la reflexión institucional, la enseñanza curricular, los episodios que irrumpen en la vida institucional, y el vínculo entre la escuela, la familia y la comunidad. La vigencia de esta normativa dio lugar a la aprobación de los lineamientos curriculares para la ESI (Res. N°45/08) y posteriormente la Res. N° 340/18. Ambas retoman los cinco ejes conceptuales de la ESI, entre ellos: el respeto por la diversidad, el ejercicio de los derechos y la equidad de género. De esa forma, la escuela se posiciona como actor clave en la promoción y protección de los derechos de niños/as (González, 2017).

Bajo este marco de referencia, el concepto de posición docente refiere al modo en que los agentes educativos se sitúan frente a las desigualdades sociales, incluyendo dentro de ella a las relaciones de inequidad entre los géneros. Se trata de una noción interaccional y dinámica que remite a las formas en que quienes enseñan viven, sienten y piensan su posición. La misma no es del orden del “ser”, sino que más bien supone un “estar siendo” (Southwell y Vassiliades, 2014; Southwell, 2020). Esta construcción se ve atravesada por la cultura y las regulaciones

estatales (como la Ley Nacional de ESI), en tanto que las mismas hacen a la especificidad del trabajo, constituyendo un campo de lucha y de resistencia (Southwell, 2020) que orienta las prácticas e intervenciones pedagógicas.

Enfoque metodológico

La metodología que se utiliza es de tipo cualitativa con un diseño exploratorio-descriptivo, para conocer en profundidad un tema poco estudiado y novedoso (Hernández Sampieri, 2014; Sautu, 2005).

En función de la metodología, los datos se recolectaron mediante observaciones no participantes en jardines de infantes de la provincia de Buenos Aires y de entrevistas semidirigidas al personal directivo. Por un lado, a través de las observaciones se exploraron los juegos desarrollados, el uso de juguetes infantiles, las interacciones entre pares y las intervenciones docentes. Mientras que, las entrevistas semidirigidas tuvieron por finalidad conocer el proyecto educativo de la institución y los abordajes acerca de la equidad de género.

La muestra estuvo conformada por 31 salas de Jardines de infantes ubicados en la provincia de Buenos Aires. De ellas, 13 pertenecen a instituciones de gestión pública (42%) y 18 (58%) a jardines de gestión privada. En las entrevistas semidirigidas participaron un total de 14 personas que integraban el equipo directivo de las instituciones.

Resultados

Observaciones no participantes

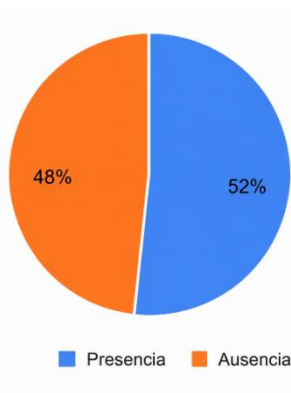
A. Estereotipos de género

Las observaciones evidenciaron la presencia de estereotipos de género en el 52% (Figura 1) de las salas. Estos se manifestaron en situaciones de conflictos entre pares por el uso de materiales, donde algunos niños afirmaban que ciertos “juguetes eran de varones” (observaciones 11, 12, 15, 16 y 29). Asimismo, se

observaron diferencias en la elección de objetos y en los juegos de roles (observaciones 9, 10, 17 y 24). Si bien, los varones (observación 10) no tenían problemas en jugar con elementos asignados tradicionalmente como “femeninos”, solían darle a los mismos un uso poco convencional, por ejemplo: tiraban los muñecos como si jugaran al fútbol. A su vez, existía una división de género, las niñas en sectores de cuidado, y los niños en juegos de construcción (observación 18, 19 y 20). Finalmente se identificó una tendencia a compartir juegos con pares del mismo género (observaciones 23 y 27).

Figura 1.

Estereotipos de género en las aulas.



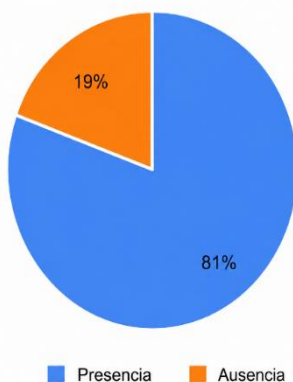
B. Intervención docente

Las intervenciones docentes se encontraron en el 81% de las salas que componen la muestra, tanto al inicio de la actividad lúdica como durante el desarrollo de la misma (Figura 2). Al comienzo, tendían a organizar el material en diferentes mesas, favorecer la libre elección de juegos (observación 9 y 13) y establecer pautas de cuidado de los mismos (observación 14). No obstante, en algunas salas se observaron intervenciones que separaban a los niños y a las niñas según el género, o les

asignaban materiales diferenciados (observación 11 y 30). En contraste, otras intervenciones promovían la igualdad mediante el diálogo destacando que los juguetes no tienen género (observación 23 y 27) y enfatizando la idea de que “todos/as podían jugar con todo” (observaciones 6, 9, 23 y 27). También existieron intervenciones dónde se buscaba el intercambio entre espacios de juegos (observaciones 13 y 14).

Figura 2.

Intervención docente.

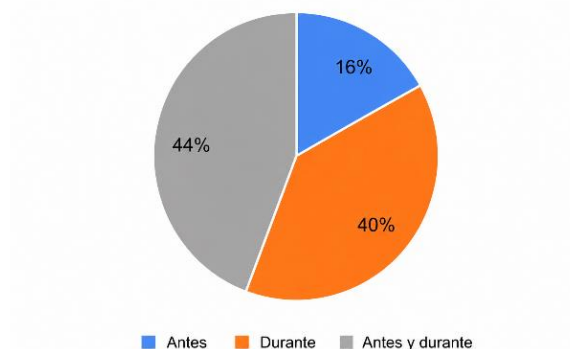


C. Momento de la intervención

En un total de veinticinco salas existieron intervenciones, en once de ellas tuvieron lugar antes de la actividad lúdica y durante el desarrollo de la misma (Figura 3). Con la finalidad de organizar el espacio de juego en sectores (observaciones 5, 6, 7), disponer el material en mesas, buscar que los/as niños/as escojan libremente con que deseaban jugar (observación 9 y 13). En menor medida algunas maestras intervenían solo al inicio para presentar los juegos, como también durante el desarrollo (observaciones: 2, 3, 4, 8, 24, 25, 26, 27, 29, 30) (Figura 3), para mediar conflictos o en ocasiones para reproducir diferencias de género (observación 30).

Figura 3.

Momento de la intervención.

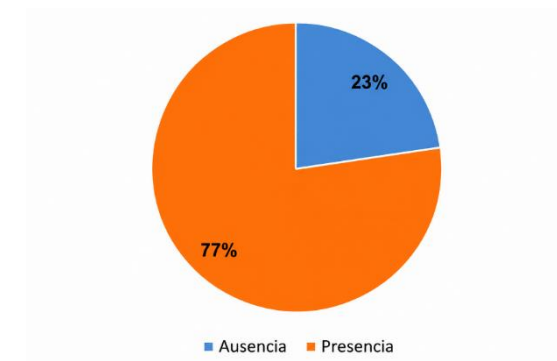


D. Organización de los espacios de juego

Los rincones de juego estuvieron presentes en la mayor parte de las salas que componen la muestra, tal como se visualiza en la Figura 4.

Figura 4.

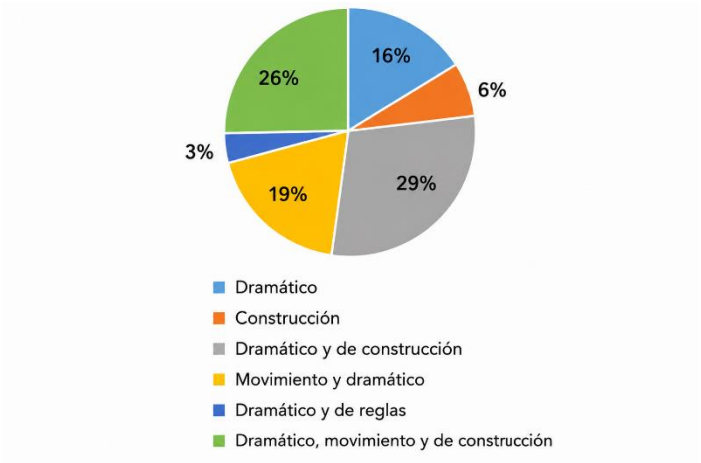
Organización de los espacios de juego.



E. Tipo de juego desarrollado

Se observó que predominaba el juego dramático (observaciones 1, 15, 19, 22 y 31), acompañado de juegos de construcción (observaciones 2, 3, 4, 8, 10, 11, 12, 21 y 25) y de movimiento (7, 13, 14, 16, 28 y 29).

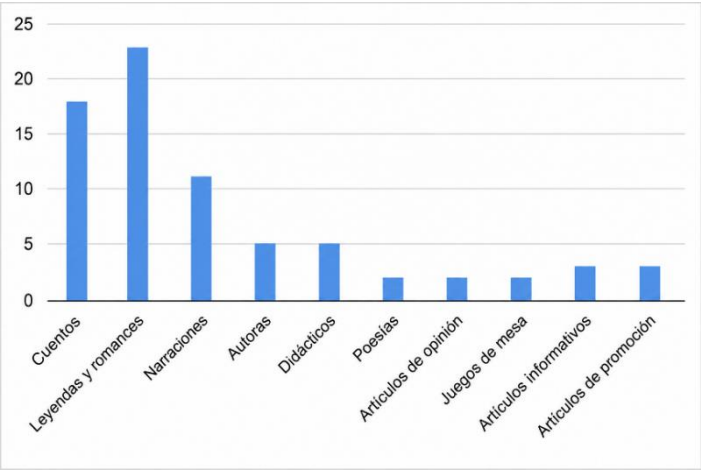
Figura 5.
Juego desarrollado.



F. Juguetes

Respecto de los juguetes presentados se evidenció que los más frecuentes eran los de construcción (23 salas) y los juegos del “rincón de la casita” (18 salas). En menor medida se observaron muñecos, autos, disfraces, pelotas, artículos de peluquería, supermercado, juegos de mesa y artículos de tecnología.

Figura 6.
Tipo de juguetes.

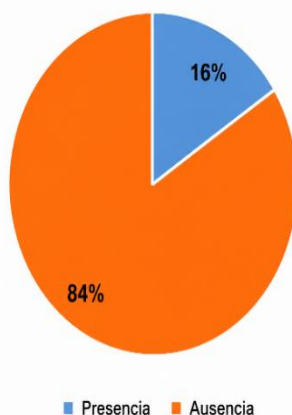


G. Abordajes sobre la equidad de género

En lo atinente a los abordajes sobre la diversidad de género, la temática se trabajó en cinco salas (Figura 7). Se realizaron actividades vinculadas a los juguetes y los colores, promoviendo la idea de que no tienen género (observaciones 20 y 29), con énfasis en la valoración y el respeto por las diferencias (observación 25). Incluso en una de las aulas (observación 28) se visualizó una actividad realizada en el marco de la semana de la ESI, acerca de los roles de género.

Figura 7.

Abordajes sobre la equidad de género.

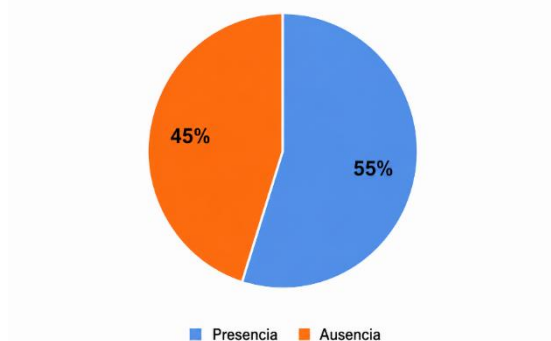


H. Conflicto en las interacciones

Los conflictos se registraron en 17 salas, en cinco de ellas se debían a razones de género; los niños agredían a las niñas y las excluían (observaciones 8, 11, 15, 27, 29), mientras que en las otras aulas respondían a razones de diversidad étnica y funcional.

Figura 8.

Conflictos en las interacciones.



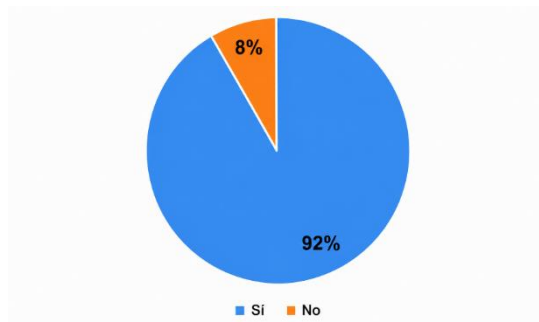
Entrevistas Semidirigidas

A. Referencias a la ESI en el Proyecto Educativo Institucional

A partir de las entrevistas se relevó que en doce de los trece Proyectos Educativos Institucionales (PEI), existían referencias a la ESI (Figura 9). En cinco instituciones se planteó un abordaje transversal de los cinco ejes (E2, E3, E4, E5, E7). En otros se priorizaba la interculturalidad (E9, E12, E13) y la temática de la identidad, vinculada a la democracia (E11) y a la autonomía (E1); el cuidado del cuerpo y la salud (E14), y la educación emocional (E8).

Figura 9.

Referencias sobre la ESI en los Proyectos Educativos Institucionales.

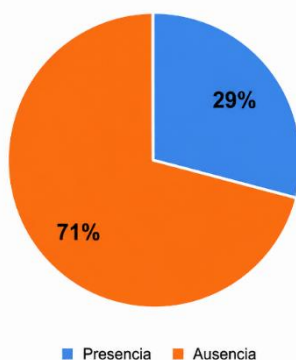


B. Abordajes sobre la equidad de género

Los abordajes sobre la equidad de género se observaron en cuatro instituciones. Dos trabajaron la temática a partir de la idea de que los juguetes no tienen género (E5 y E11), mediante las efemérides de mujeres destacadas en la historia (E8) y en propuestas acerca de los roles de género (E14).

Figura 10.

Abordajes sobre la equidad de género.



C. Conflictos en las instituciones

Respecto de los conflictos por razones de género, las directoras señalaron una ausencia de problemáticas explícitas. Sin embargo, en uno de los jardines se relató una situación que denominaban como “infancia trans”, la cual fue tratada como un caso particular al identificar el nombre y año de la alumna (E3). Además, en cuatro instituciones se mencionaron situaciones de violencia entre pares como conflictivas (E2, E4, E10, E12).

Análisis inter-instrumental

Los datos obtenidos de las entrevistas semidirigidas y las observaciones fueron triangulados para establecer recurrencias y divergencias entre el discurso institucional y las prácticas áulicas. Si bien en el 92% de los jardines (Figura 9) se registraron PEIs con referencias a la ESI y el personal directivo expresó abordar

la temática en forma transversal, solo en cinco salas se trabajó acerca de la equidad de género (Figura 7). Incluso en instituciones donde había un proyecto para el abordaje de la ESI, se manifestaron estereotipos de género tanto en el alumnado como en las docentes, quienes separaban por género.

En relación con los conflictos por razones de género, el personal directivo refirió a una ausencia de los mismos, sin embargo, en siete salas se registraron situaciones de violencia de los varones hacia las mujeres, lo que evidenció cierta naturalización e invisibilización de la problemática. Las maestras preferían no tomar un posicionamiento explícito frente a las agresiones entre pares e incluso las intervenciones resultaban fragmentarias. Es decir, no se constituían estrategias institucionales sistemáticas orientadas a prevenir situaciones de desigualdad, lo que evidencia una escasa reflexión sobre las propias concepciones y prejuicios acerca de la sexualidad y de los estereotipos de género (González, 2017).

Discusión

A partir de las entrevistas y observaciones se identifica que los estereotipos de género están presentes en el 52% (Figura 1) de las salas que conforman la muestra. Estos se manifiestan principalmente durante el desarrollo del juego dramático, ya que uno de los espacios preferidos por las niñas es el rincón de “la casita” y el material lúdico que utilizan es “la cocinita” donde asumen el rol de madres y cuidadoras, difícilmente intercambiables. En cambio, los niños tienden a preferir los juegos de construcción como bloques, ladrillos y encastrés (Figuras 5 y 6).

Los resultados indican la relevancia del juego dramático como dispositivo de socialización, mediante el mismo los chicos y las chicas logran incorporar roles sociales y valores culturales, además se reproducen formas de pensar el género, la etnia y la

clase social (Guardia Guiraldez, 2021; Sarlé, 2006). Las significaciones que emergen en el juego revelan concepciones estereotipadas donde lo femenino se asocia a las tareas de cuidado, al ámbito doméstico y al mundo privado, mientras que lo masculino se vincula con la vida pública, el poder y el dominio (Maffia, 2016). Asimismo, aparece en el alumnado una tendencia a elegir compañeros de su mismo género, los niños suelen dar a los materiales asignados tradicionalmente al “género femenino” un uso poco convencional, por ejemplo, arrojan los peluches como si fueran pelotas de fútbol. Estas prácticas permiten pensar que la escuela funciona como un espacio de encuentro y de alojamiento de experiencias diversas como propone la perspectiva de la ESI (Dome, 2021) y que además contribuye al reforzamiento de estereotipos preexistentes.

Respecto de las intervenciones docentes se evidencia que, en algunas situaciones, se apunta a favorecer la inclusión, el intercambio entre los espacios de juego y a enseñar la importancia de jugar sin estereotipar. Sin embargo, en tres salas dichas intervenciones refuerzan estereotipos binarios, tanto en la asignación de los personajes como en la división de chicos y chicas durante las actividades. Es menester señalar que el 44% (Figura 3) de las docentes intervienen durante el desarrollo del juego y al presentar los materiales. Esto discrepa con lo estipulado por Sarlé (2006) quien plantea que las maestras no suelen intervenir en el desarrollo del juego, al asumir que los niños y las niñas saben jugar de forma autónoma. La escasa intervención docente puede interpretarse como una posición frente a la desigualdad de género (Southwell y Vassiliades, 2014) que favorece la reproducción de estereotipos sexistas, y de matrices genereizadas (Morgade, 2011).

A la luz de lo expuesto se observa una tensión entre la teoría, la práctica y las normativas. Si bien el 92% (Figura 9) de las instituciones cuenta con PEIs con referencias a la ESI, solo el

29% aborda específicamente la equidad de género (Figura 10). Esto sugiere que, aunque existen avances en la incorporación de la ESI, su implementación resulta fragmentaria y poco sistemática. En interrelación con ello, Ortiz, García Martel y Berni (2018) señalan en sus investigaciones la escasa reflexión docente sobre las prácticas, y la falta de espacios institucionales de trabajo en torno a la ESI. De esa forma, las desigualdades se expresan tanto en el currículo formal, conformado por los juguetes y los materiales que estereotipan; como también en el currículum oculto que remite al trato diferencial y a las intervenciones que establecen distinciones por género (Ortiz et al., 2018).

Tal como señalan Morgade y Alonso (2008) se educa con lo que se dice, con lo que se omite y con lo que se hace. Estas dinámicas como la división por género, la asignación diferencial de roles o la invisibilización de conflictos entre pares contribuyen a la reproducción de relaciones de poder entre adultos/as y niños/as; en las que, los varones se socializan teniendo que responder a un ideal masculino hegemónico ligado a la fuerza y a la potencia (Bach, 2015; Inmujeres, s.f; Scott, 1996). En dichas circunstancias, la escuela en lugar de cuestionar esas significaciones, funciona como un espacio de reproducción de modelos de femineidad y de masculinidad (Dome, 2019).

En relación con lo anterior, se observa que en las instituciones educativas existe un mayor reconocimiento acerca de la Ley Nacional de ESI N° 26.150 (2006). No obstante, aún resulta necesario profundizar su transversalización para lograr una adecuada implementación. Ello implica fortalecer la formación docente y promover la reflexión para sistematizar abordajes destinados a la detección de problemáticas que parecieran estar invisibilizadas en los espacios institucionales como la diferenciación por género o la inclusión de estudiantes con diversidad étnica y funcional.

Conclusión

A lo largo de esta investigación se indagó la presencia de estereotipos de género en el nivel inicial a través de los juegos, los juguetes y las intervenciones docentes. Este interés se sustenta en la relevancia de los procesos de socialización de género en la vida de niños y niñas, quienes atraviesan un periodo crucial de constitución subjetiva e identitaria (Morgade 2011, Torres & Isnardi, 2016).

Los resultados evidencian la presencia de estereotipos de género binarios en el 52% (Figura 1) de las instituciones educativas que conforman la muestra. Estas manifestaciones se observaron principalmente en el desarrollo del juego dramático. Asimismo, el análisis de las interacciones entre pares permitió identificar situaciones donde los varones excluyen a las niñas de ciertos juegos y por ese motivo, ellas preferían jugar entre sí. Tales dinámicas revelan la persistencia de esquemas de socialización diferencial de género reforzados en el ámbito escolar.

En relación con las intervenciones de los y las docentes, se puede denotar que la mayoría de las maestras interviene tanto al principio de la actividad lúdica como en el desarrollo de la misma, para presentar materiales o favorecer la participación de los niños y las niñas. En algunos casos, estas intervenciones promueven la inclusión y el intercambio entre los diferentes espacios de juego. Sin embargo, se registraron situaciones donde se establecen distinciones por género o se adopta una postura indiferente ante conflictos entre pares.

En cuanto a los abordajes sobre la equidad de género, se identificó que durante el período de observación las propuestas fueron limitadas. En muchas instituciones, la transversalidad de la ESI se concibe de manera restringida y se vincula con la enseñanza de los contenidos, sin consolidarse como una práctica institucional sostenida que promueve la reflexión crítica, jugar sin discriminar, y la interpelación de las desigualdades.

Asimismo, tanto el personal directivo como las docentes tienden a invisibilizar problemáticas como la violencia entre pares, al igual que la inclusión de niños y niñas con diversidad étnica o funcional.

En este marco, pese a la existencia de una ley de ESI a nivel provincial y nacional, aún subsiste cierta brecha, como si se tratará de un proceso de transición entre el marco legal y las prácticas cotidianas. Se pueden notar importantes avances en lo atinente a la confección de proyectos educativos, en la organización de actividades tendientes a cuestionar los roles de género y en la construcción de posiciones docentes con una mirada reflexiva sobre la propia práctica.

Finalmente, se destaca que la posición de los psicólogos y las psicólogas tampoco es neutral, quienes, en tanto, sujetos éticos y de la cultura son interpelados a dar respuesta ante situaciones que se leen como problemáticas o disruptivas en el devenir de las instituciones. Las mismas suelen operar como síntoma de aquello que no funciona, muchas veces a nivel escolar y social; de ahí que la responsabilidad profesional consiste en crear condiciones de posibilidad, bajo el marco de la Ley Nacional N° 26.150 (2006) de ESI y la normativa vigente. Eso implica promover espacios de diálogo y producción simbólica entre los diferentes agentes socializadores. Desde esta perspectiva, las intervenciones adquieren un carácter preventivo frente a situaciones de desigualdad de género que pueda derivar en violencia u opresión. Para ello se trata de sostener una pedagogía de la pregunta y de la afectividad, que se despliega en la construcción de un saber hacer cotidiano.

Referencias Bibliográficas

Abad, J. (2011). La Ciudad Lúdica: interpretación creativa de los espacios urbanos a través del juego. *Ciudad Creativa. Creatividad y Sociedad* 15 (5), 1- 39.

- Berger, P. & Luckmann, T. (1972). La sociedad como realidad objetiva. En Berger, P & Luckmann, T. *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Bach, A. M. (2015). Género, estereotipos y otras discriminaciones como puntos ciegos. En Bach, A. M. (Ed.). *Para una didáctica con perspectiva de género* (pp. 15-53). Miño y Dávila Editores.
- Bleichmar, S. (2008). *La construcción de legalidades como principio educativo. En Violencia social – Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Noveduc.
- Dirección General de Cultura y Educación (2022). *Diseño Curricular para el Nivel Inicial de la Provincia de Buenos Aires*.
- Dome, C. (2019). Posicionamientos docentes ante desigualdad de género en contextos educativos. [Trabajo Libre]. *Memorias del XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología. XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina.
- Dome, C. (2021). Educación Sexual Integral y Subjetividad: la perspectiva de género en las aulas. *Revista de Educación*, (24.1), 191-200.
- Etchezahar, E. y Ungaretti, J. (2019). *Psicología Social del prejuicio*. Ficha de Cátedra.
- Gianini, E. (2001). Pistolas para el niño, muñecas para la niña. La influencia de los condicionamientos sociales en la formación del rol femenino en los primeros años de vida. Educere. *La Revista Venezolana de Educación*, 5 (13), 87-92.
- Giraldez, S. y Guardia, V. (2021). *Infancias, juegos y géneros: herramientas para trabajar en territorio*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia.

<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2020/09/dgdi-2021-promocionderechosinfancia-juego-genero.pdf>

- González, D. (2017). Intervenciones de psicólogos educacionales en relación a la Educación Sexual Integral. [Trabajo Libre]. *IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C.; Pilar Baptista L. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Inadi (2018). *Estereotipos de género en la infancia*. <https://cadjj.org.ar/wp-content/uploads/2021/07/inadi-estereotipos-de-genero.pdf>.
- Isnardi, J. y Torres Cárdenas, C. (2016). Acerca de la construcción de la identidad de género”. En C. Merchan y N. Frank (Coord.). *Ni una Menos desde los primeros años. Educación en géneros para infancias más libres* (pp. 105-124). Las Juanas.
- Instituto Nacional de las Mujeres. Gobierno de México (s.f.). *Estereotipos de género*. Recuperado de : <https://campusgenero.inmujeres.gob.mx/glosario/terminos/estereotipos-de-genero>
- Krauth, K. & Bollasina, V. (2007). *El Jardín Maternal y el Jardín de Infantes: la relación con pares y la socialización recíproca*. Ficha Dto. Publicaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Lamas, M. (1996). La perspectiva de género. En Revista *La Tarea* 8, pp. 1-10.
- Ley N° 14744. Ley provincial de Educación Sexual Integral (4 de junio de 2015).

https://www.gba.gob.ar/mujeres/campanas/semana_de_la_es_i_0#:~:text=El%204%20de%20octubre%20de,pa%C3%ADs%20en%20todos%20sus%20niveles

Ley N°26.150. Ley de Educación Sexual Integral. (4 de Octubre de 2006).

<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222>.

Maffía, D. (2016). *Contra las dicotomías, feminismo y epistemología crítica*. Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género. Universidad de Buenos Aires.

Morgade, G. & Alonso, G. (2008). Educación, sexualidades, géneros. En Morgade G. y Alonso, G. *Cuerpos y sexualidades en la escuela*. Paidós.

Morgade, G. (2011). *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*. La Crujía Ediciones.

Ministerio de Educación de la Nación (2010). *Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral. Programa Nacional de Educación sexual integral*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Ormart, E., Taborda, A. (2020). Jardines de infantes. Vicisitudes de su función subjetivante. En Taborda, A. Leoz, G. (comps.), *Instituciones educativas como instancias de subjetivación* (pp.11-47) Nueva editorial universitaria de la Nación. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/lineamientos_0.pdf.

Ormart, E., Colacci, R., & Taborda, A. (2022). *La diversidad en el nivel inicial. Investigación cualitativa sobre jardines de infantes de las regiones metropolitana, pampeana y cuyana*. [Convocatoria de Proyecto de investigación Orientado]. Universidad de Buenos Aires.

Ortíz, M.C., García Martel, M.L., & Berni, K.L (2018). La cuestión del género en las instituciones de educación infantil. *PRIMERAS JORNADAS INTERNACIONALES DE*

ESTUDIOS DE GÉNERO del Nordeste Argentino y Países Limítrofes, Resistencia, Chaco, Argentina.

<https://repositorio.unne.edu.ar/handle/123456789/50585>

Resolución Consejo Federal de Educación N° 45/08. Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral (29 de Mayo de 2008).

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/13329.pdf>

Resolución Consejo Federal de Educación N° 340/18. Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para Educación Sexual Integral (22 de mayo de 2018).

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_cfe_340_18_0.pdf

Sarlé, P. M. (2006). La mediación del maestro. En *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Paidós.

Sarlé, P., Rodríguez Saénz, I. y Rodríguez, E. (2015) Serie “El juego en el Nivel Inicial”. Propuesta de enseñanza 8. *Juegos con reglas convencionales. ¡Así me gusta a mí!* OEI-UNICEF.

Sarlé, P., Rodríguez Saénz, I. y Rodríguez, E. (2019) Serie “El juego en el Nivel Inicial”. Propuestas de enseñanza 2. Juego con objetos y juego de construcción - Casas, cuevas y nidos. OEI - UNICEF.

Sautu, R. (2005). Los métodos de investigación cualitativa. En *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Lumiere.

Southwell, M.; Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. Educación, lenguaje y sociedad. En *Memoria Académica*, 11 (11), 1-25. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9202/pr.9202.pdf

Southwell, M. (2020). *Posiciones docentes: interpelaciones sobre la escuela y lo justo*. Biblioteca devenir docente.

Capítulo 6

Estereotipos de género en el juego infantil: Prácticas lúdicas y desafíos de la ESI en el Nivel Inicial

Marina Leguizamón¹

Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo analizar los estereotipos y representaciones sociales en torno al género, reflejados en la elección y uso de juegos y juguetes por parte de alumnos de Nivel Inicial, de diversas instituciones educativas del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA). Para ello, se abordan gustos y preferencias del alumnado desde una perspectiva de género, considerando el uso de materiales escolares, los espacios de juego, las interacciones entre pares y las relaciones socioeducativas dentro el contexto escolar.

Desde edades tempranas los niños comienzan a apropiarse de roles, conductas y expectativas en los ámbitos familiar y escolar,

¹ La versión original de la investigación fue presentada como Escrito de Tesis, para recibir el grado de Licenciatura en Psicología de la Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires (2024), con el acompañamiento y orientación de la Dra. Elizabeth Ormart, Profesora responsable de Cátedra de la Práctica Profesional de Investigación, “Problemas Bioéticos en Educación Sexual Integral”, Cátedra 846, en la actualidad -2026- Cátedra 583.

lo que influye en la conformación de sus identidades. En este sentido, la infancia constituye un período clave para la interiorización de normas sociales y culturales vinculadas al género. Así, los espacios de juego se presentan como escenarios privilegiados para observar cómo se reproducen, cuestionan o resignifican estereotipos de género, en la interacción con objetos, pares y adultos.

El análisis se vincula con la implementación de la Educación Sexual Integral (ESI), establecida por la Ley Nacional N.º 26.150 (2006), la cual promueve la igualdad de oportunidades, el respeto por la diversidad y el acceso a derechos desde los primeros niveles educativos.

En este marco, el juego constituye un derecho fundamental de la infancia, reconocido por la Convención sobre los Derechos del Niño y la Ley Nacional 26.061 (2005). Los materiales lúdicos no son neutros, sino que portan valores y normas sociales que inciden en los procesos de socialización, permitiendo identificar patrones de reproducción sexo-genérica y abrir posibilidades de intervención pedagógica orientadas a la igualdad y la diversidad.

Género, Estereotipos y Sexismo

La Organización Mundial de la Salud (OMS), define al género como el conjunto de conceptos sociales relacionados con las funciones, comportamientos, atributos y actividades que cada sociedad considera apropiados para las personas según su sexo. En este sentido, el género se entiende como una construcción social y cultural, que establece cómo debe actuar y desempeñarse un sujeto en un determinado contexto histórico y cultural.

El término estereotipo proviene del griego, donde “stereos” significa sólido y “typos” carácter, tipo, o molde. De este modo los estereotipos de género constituyen creencias preestablecidas sobre las formas esperables de ser de las personas según el sexo asignado al nacer. Se trata de ideas simplificadas, pero

ampliamente asumidas sobre las características que deberían reunir mujeres y varones.

En este marco, la simbolización que realizan los seres humanos de la diferencia sexual, organiza y regula las relaciones de género, determinando lo que es propio de cada sexo y dando lugar al sexismo. Éste, se manifiesta como una forma de discriminación basada en el sexo, que históricamente ha implicado la subordinación de las mujeres, tomando como referencia lo masculino como estándar de valor y autoridad (Lamas, 1998).

En esta línea, las investigaciones con perspectiva de género describen, analizan y cuestionan los modos de construcción de subjetividades sexuadas, procesos que suelen ser promovidos por la educación formal. Estas investigaciones, deconstruyen mecanismos y discursos hegemónicos sobre masculinidades y femineidades, denunciando desigualdades civiles, políticas, sociales y sexuales (Morgade et al., 2011).

En este sentido, la Ley Nacional de Identidad de Género N°26.743 (2012), reconoce la vivencia interna e individual del género, la cual puede corresponder o no con el sexo asignado al nacer, incluyendo la experiencia personal del cuerpo.

Ormart y Fernández (2020), afirman que niños y adolescentes, son fuertemente permeables a los estereotipos culturales, ya que se encuentran en pleno proceso de constitución de subjetividad y construcción de identidad. Introducen el concepto de mismidad; entendido como un proceso que permite a los sujetos reconocerse como individuos únicos e irrepetibles, diferenciados del resto y a la vez capaces de integrarse en una familia o comunidad. Para ello, se apropian de rasgos parciales de sus Otros significativos, y van constituyendo gradualmente rasgos definitorios de su identidad.

Por su parte, Ormart (2019) retoma a García Colmenares (citado en Ormart, 2019) quién describe que en los primeros tres

años de vida, niños y niñas reciben estímulos diferenciados: se fomenta más la actividad física en los varones, mientras que a las niñas se les habla y acaricia. Los varones son percibidos como hiperactivos y agresivos y quedan atrapados en un círculo de refuerzo y castigo de la conducta violenta; mientras que las niñas adquieren madurez y autocontrol más rápidamente. Este modelaje social temprano, contribuye a la configuración de la identidad sexual y de género, reforzando estereotipos y perpetuando el sexismo.

Dada la diversidad de género y la persistencia de estereotipos binarios que fomentan la discriminación, resulta fundamental advertir su permanencia en distintos ámbitos, especialmente en el juego infantil, donde se reproducen normas sociales que promueven estas diferencias.

Sexualidad, Enfoque de Género y Corporeidades Infantiles

A diferencia de la definición de sexualidad de la Real Academia Española (RAE, s.f.), entendida como el “conjunto de características físicas, fisiológicas y psicológicas propias de cada sexo”; Morgade (2006), la concibe como una dimensión de la subjetivación constitutiva de los sujetos. Esta definición, supera el carácter biológico y fisiológico del sexo, y la considera como una construcción; es decir una forma de habitar el cuerpo en un contexto histórico y sociocultural determinado. Desde esta perspectiva, se pone de relieve la necesidad de comprender la sexualidad más allá del cuerpo biológico y considerar los factores culturales e históricos que la configuran.

El enfoque de género focaliza el análisis en las dimensiones culturales e históricas que configuran las expectativas en torno al cuerpo sexuado, los estereotipos y las desigualdades de género. En este marco, resulta importante considerar las condiciones socioculturales en la construcción de la sexualidad, a fin de promover un enfoque en el ámbito escolar, que contemple las

diferentes formas de habitar el cuerpo, basadas en el respeto por sí mismo y por los demás.

Lesbegueris (2014) sostiene: “No hay cuerpos sin género, ni cuerpos desprovistos de subjetividad” (p.19), razón por la cual cuerpo, género y subjetividad no pueden pensarse como categorías separadas. La interrelación de estos conceptos constituye la base de su análisis sobre las configuraciones corporales en la infancia.

La autora desarrolla el concepto de corporeidades infantiles, entendidas como configuraciones que se construyen en un proceso social, cultural y humanizador con eje en la motricidad. En este sentido, para abordar su complejidad, es necesario integrar lo intersubjetivo, lo histórico, lo social y lo familiar.

Asimismo, advierte sobre los riesgos de recurrir a marcos teóricos cristalizados y retoma la conclusión de Mira Stambak (citado en Lesbegueris, 2014) sobre el tono muscular, que caracteriza a los niños como hipertónicos y a las niñas como hipotónicas, lo que denota una supuesta superioridad masculina. De este modo, queda en evidencia cómo la lógica sexista, sustentada en el arbitrario cultural dominante, también se filtra en los discursos académicos.

Marco normativo, pedagogía y ESI como derecho humano

Para trabajar en dispositivos institucionales con infancias, el marco normativo constituye una herramienta fundamental que orienta las prácticas.

En una perspectiva más amplia, la Convención de los Derechos del Niño (1989), reconoce a todas las personas menores de 18 años como sujetos de derecho y, en su artículo 31, establece el derecho al descanso, el juego y las actividades recreativas.

A nivel nacional, la Ley Nacional N°26.061 (2005) de Protección Integral de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, que en su artículo 20 establece el derecho a la recreación, el

esparcimiento, los juegos recreativos y el deporte. Posterior a esta ley, surge la Ley Nacional N°26.150 (2006) de Educación Sexual Integral (ESI), que reconoce el derecho a la educación sexual integral para todas las personas, desde el nivel inicial hasta el superior, con enfoque en derechos humanos y basada en la igualdad de género.

Morgade (2006) señala que todos los niveles educativos están involucrados en la educación sexual, planteando como desafío la incorporación sistemática de la ley de ESI en las escuelas.

En consonancia con lo anterior, Viotti y Jofré (2013) refieren que el jardín y la escuela son espacios de recomposición subjetiva, por lo que debe considerarse también la subjetividad de los adultos que acompañan. Por ello, decidir qué se enseña y cómo se transmite debe ser un trabajo colectivo con otras instituciones, orientado a la creación de nuevos lazos sociales. De este modo, trabajar desde una ética del cuidado del Otro y de sí, constituye la base de toda relación pedagógica. En este sentido, es que subrayan la importancia de la formación continua de los docentes en estos contenidos, enmarcados en la Ley de ESI, como así también la generación de espacios de reflexión, que permitan problematizar sobre las propias valoraciones y estereotipos.

La diversidad como paradigma implica el respeto por la dignidad humana en sus múltiples manifestaciones, sin jerarquizaciones. El trato desigual que privilegia ciertos grupos sobre otros resulta violento. En este marco el patriarcalismo impone la supremacía masculina, como así también, determina roles que generan y perpetúan sistemáticamente violaciones de los derechos humanos. Así, la educación se transforma en herramienta crucial para combatir el patriarcado y promover un cambio cultural orientado a la igualdad (Muñoz, 2010).

En esta misma línea, la cuestión de los derechos constituye un núcleo central. La Ley de ESI, entendida como un Derecho Humano, es una herramienta pedagógica fundamental, surgida de

la articulación de movimientos feministas y de disidencias sexo-genéricas, sindicatos, organizaciones sociales y otros ámbitos institucionales (Lavigne y Pechín, 2021). Sus lineamientos definen los contenidos curriculares para todos los niveles del sistema educativo, para escuelas públicas de gestión estatal o privada de toda la Argentina.

En este marco, toda educación sexual supone el respeto a la diversidad, constituyendo este principio un eje nodal en el aprendizaje de la ESI. Bajo esta perspectiva de la diversidad sexual, los enfoques de derecho y género se fortalecen, al mismo tiempo que cuestionan el modelo patriarcal hegemónico (Ormart et al., 2020).

La ESI, no se limita a una asignatura particular o contenido específico, sino que constituye una dimensión transversal al proyecto educativo de la escuela, lo que requiere participación de actores, como los centros de salud, organizaciones sociales y familias (Ormart y Fernández, 2020). Tampoco se reduce al modelo médico-biológico, sino que propone dar una mirada diferente a los cuerpos, contemplando las identidades sexo-genéricas, como construcciones sociales. Asimismo, promueve la enseñanza y el aprendizaje de habilidades y conocimientos, orientados a una formación armónica y equilibrada.

El Programa de ESI establece cinco ejes que constituyen los propósitos formativos y aprendizajes básicos para cada nivel educativo: cuidar el cuerpo y la salud, valorar la afectividad, garantizar la equidad de género, respetar la diversidad y ejercer los derechos, articulando aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos. Para el Nivel Inicial, los lineamientos curriculares adoptan una perspectiva integral, asegurando que las experiencias de aprendizaje se implementen de manera continua, sistemática e interdisciplinaria, y evitando que los contenidos y sus propósitos se diluyan. En este nivel, se prioriza el conocimiento y la exploración del contexto, el desarrollo de competencias y habilidades psicosociales, el cuidado del cuerpo

y la formación de comportamientos de autoprotección, destacando especialmente la exploración de distintas posibilidades de juego y la elección de diversos objetos, materiales e ideas, garantizando igualdad de oportunidades.

Si bien se han superado obstáculos materiales y simbólicos que apoyan la perspectiva de género, aún persisten condiciones que refuerzan desigualdades, estereotipos y violencia, producto de la naturalización de diferencias de género, que se mantienen como resultado de los mandatos sociales transmitidos por instituciones como la familia y la escuela. En este sentido, la ESI constituye un marco de referencia para revisar los materiales y contenidos de la enseñanza en todas las disciplinas, atendiendo a los modos de vínculo en las aulas, la utilización del lenguaje y diversos aspectos de la organización escolar cotidiana.

Morgade et al. (2008), plantean el interrogante sobre qué enseñar y qué se considera valioso aprender. Esto apunta no sólo a cómo hacer las cosas en el ámbito educativo, sino que también implica una toma de posición por parte del que educa. La sexualidad constituye un campo de contenido que debe ser enseñado, y que invita a reconsiderar qué aspectos son valiosos de incorporar en el contexto escolar, atendiendo a las necesidades sociales. Esta tarea se lleva a cabo a través del currículum, entendido éste como la síntesis de elementos culturales que conforman la propuesta político-educativa, la cual es planificada por distintos grupos o sectores sociales, (hegemónicos y no hegemónicos) mediante diversos mecanismos de negociación. De esta forma, se convierte en un territorio polémico (De Alba, 1995).

Las personas se desarrollan, desde que nacen y a lo largo de la vida, a partir del aprendizaje que surge en el encuentro con los otros. En las interacciones que se dan en la familia, la escuela, los grupos de pares y los medios de comunicación, se interiorizan ideas, conceptos y valores, ya que funcionan como aparatos ideológicos que producen hegemonía. En estos espacios también

se generan vulnerabilidades y fragilizaciones sobre los cuerpos infantiles, especialmente cuando se establecen desde lógicas binarias, jerárquicas y atributivas que explican las diferencias del cuerpo sexuado como algo esencial. De allí surge la importancia de analizar los lugares y momentos donde se crean estas bases, para ofrecer condiciones de posibilidad con una mirada igualitaria de oportunidades.

En este sentido, Lucini (1993) plantea el concepto de coeducación, como un proceso educativo intencionado que persigue y favorece el desarrollo integral de las personas, independientemente de su sexo, suprimiendo desigualdades o discriminaciones basadas en estereotipos de género en las instituciones.

Juegos, juguetes, cuerpo y estereotipos en tensión

Gadamer (1991, p. 31) sostiene que “no se puede pensar en absoluto la cultura humana sin un componente lúdico”, lo que evidencia la centralidad del juego en la vida humana. Desde distintos enfoques —psicológicos, pedagógicos, antropológicos y sociales— el juego ha sido reconocido como una actividad fundamental en la infancia, ya que permite a los niños explorar el mundo, ensayar roles y construir escenarios imaginarios en un marco de libertad. Asimismo, su importancia es reconocida como un derecho en distintos marcos normativos nacionales e internacionales (Giraldez y Guardia, 2021).

En este sentido, Winnicott (1971) señala que cualquier objeto puede devenir un juguete. Si bien los niños tienen derecho al juego, la recreación y la cultura, esto no implica que deban depender exclusivamente de los juguetes como productos del mercado. Estos pueden resultar necesarios, pero no suficientes para garantizar la práctica lúdica. Incluso, un espacio saturado de juguetes puede limitar el potencial creador del niño, por lo que se propone que lo simple sea el juguete y lo complejo el juego. Tanto el juego como el material lúdico participan activamente en

la construcción de subjetividades durante la infancia (Giraldez y Guardia, 2021).

Cuerpo, subjetividad y construcción de género

Mientras juegan, los niños se apropian y transforman el mundo que los rodea, adquiriendo herramientas simbólicas y estrategias para la construcción de vínculos con pares y adultos significativos. La actividad lúdica permite poner en escena la perspectiva infantil a través de un lenguaje propio, desde el cual se reproducen y al mismo tiempo, se interpelan las formas de pensar las relaciones de género (Giraldez et al., 2019). Por ello, tanto en la familia como en la escuela, resulta fundamental ofrecer diversidad de experiencias y posibilidades de juego que favorezcan un desarrollo integral, singular y diverso.

Desde esta perspectiva, Lesbeguiris (2014) plantea que los juegos no son neutros, sino que portan valores, discursos e ideas vinculadas con las expectativas sociales sobre lo que implica ser niño o niña. Así, las manifestaciones corporales que se producen durante el juego pueden habilitar o restringir modos de habitar el mundo, según los roles de género culturalmente asignados. En este marco, el juego constituye una práctica que produce sentidos, subjetividades y modos de relación; y se configura como uno de los espacios privilegiados a través de los cuales los niños aprehenden y recrean el mundo que los rodea.

Juguetes y estereotipos: dimensiones culturales y de consumo

Guerra (2000) sostiene que, a través de imágenes, contenidos escolares y materiales didácticos, se transmiten a los niños determinados estereotipos de género. Estos también se expresan en las actividades que realizan, en los juegos que eligen y en las formas de vestir o comportarse.

En este sentido, el juguete puede comprenderse desde múltiples dimensiones: como objeto privilegiado para el juego, como producto cultural y como objeto de consumo producido por

el mercado. Desde esta perspectiva, los juguetes no sólo habilitan determinadas prácticas lúdicas, sino que también transmiten representaciones sociales acerca de los roles y expectativas asociados a niñas y niños.

Objetivos

Objetivo General:

- Indagar sobre la presencia o ausencia de estereotipos de género en niños y niñas de jardines de Nivel Inicial.

Objetivos específicos:

- Identificar cómo los juegos transmiten, reproducen y sostienen desigualdades de género, en alumnos de Nivel Inicial en escuelas del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA).
- Reflexionar sobre la implementación de la ESI, especialmente el eje de la diversidad en este nivel educativo.
- Indagar teóricamente, cómo la repetición de estereotipos de género puede resultar estigmatizante.

Diseño Metodológico

Este estudio se enmarca en un enfoque cualitativo descriptivo (Hernández Sampieri et al., 2004) y se basa en 25 observaciones realizadas en Jardines de Infantes del AMBA durante el año 2023, como parte de un proyecto más amplio, el Proyecto de investigación Científica y Tecnológica Orientada, (PICTO Género) sobre diversidad en el nivel inicial en distintas regiones del país.

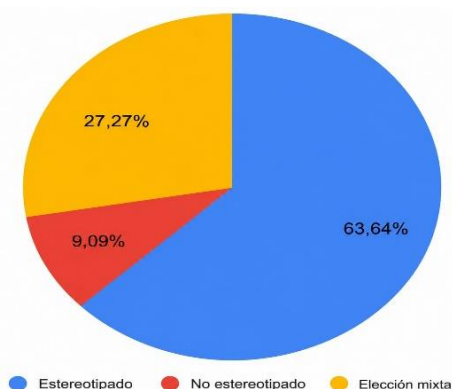
Se realizaron entrevistas a docentes y directivos, así como la aplicación de Test de la familia Kinética a los alumnos y observación no participante de espacios formales e informales. Se obtuvieron 25 observaciones, pero se focalizó especialmente

en 12 observaciones, tanto de rincones de juego dentro del aula como de recreos, buscando analizar la relación entre los discursos de los actores institucionales y sus prácticas.

Resultados

A continuación, se presentan algunos recortes seleccionados por su carácter representativo, que permiten analizar los modos en que los estereotipos de género se expresan en las prácticas lúdicas en el Nivel Inicial.

Figura 1. Modo de elección de juegos.



En primer lugar, se observa una predominancia de elecciones estereotipadas, donde las propuestas de juego se organizan según roles tradicionales de género. Por ejemplo:

Colegio N°5: “(...) *juegan a la peluquería y construcción*”, *las nenas en el sector de peluquería y los nenes en el sector de construcción*.

Colegio N°9: “(...) *la docente prepara sectores para el juego. Suelen jugar a cocinar y a la construcción*”.

Estas situaciones demuestran cómo los espacios y materiales lúdicos tienden a ser apropiados diferencialmente según el género, reforzando estereotipos asociados al cuidado, en las niñas y a la acción o producción, en los varones.

Del mismo modo, se identifican situaciones donde los propios niños realizan intervenciones que refuerzan los estereotipos de género, señalando qué juegos son apropiados o no según el género:

Colegio N°6: *“(…) Una de ellas decide acercarse a donde está el recipiente de los soldados, rápidamente los compañeros le comunican que vaya a jugar con otra cosa, que esos juguetes son de nenes” (…).*

Este tipo de intervenciones, pone de manifiesto la internalización temprana de normas de género, en concordancia con lo planteado por Ormart (2019) y García Colmenares (citado en Ormart, 2019) sobre cómo los estímulos diferenciados desde edades tempranas refuerzan estereotipos y patrones de conducta según el sexo.

Sin embargo, también emergen experiencias que ponen en tensión estos estereotipos y que dan lugar a elecciones no estereotipadas o mixtas:

Colegio N°7: *“(…) dos niñas eligen jugar con autos (…) y dos niños quedan jugando con artículos de cocina”.*

Colegio N°6: *“(…) un niño le pide a una niña que lo maquille y le pinte los labios”.*

Asimismo, se presentan situaciones mixtas o compartidas, donde ciertos juegos son utilizados de forma indistinta:

Colegio N°12: *“(…) dentro del aula los juegos se organizan por género, sin embargo, en el patio se mezclan para jugar”.*

La siguiente observación, grafica que aún en contextos compartidos persisten diferencias en los modos en que participan corporalmente y que se asocian a atributos como la fuerza o la pasividad:

Colegio N°8: *“(…) en la calesita las nenas se sientan y los nenes empujan (…)”.*

Conjuntamente, los recortes analizados permiten afirmar que las prácticas lúdicas en el Nivel Inicial se encuentran fuertemente atravesadas por estereotipos de género, aunque también habilitan, en menor medida, experiencias que los cuestionan y resignifican.

Lesbegueris (2004) sostiene que los juegos corporales no son neutrales, sino que agrupan discursos, valores e ideales de la civilización. En este sentido, a partir de lo observado, puede inferirse que al momento de elegir con qué elementos jugar, los niños ya se encuentran atravesados por los requerimientos de la cultura en la que están inmersos. Asimismo, Guerra (2020) señala que tanto los materiales didácticos como las actividades y el juego actúan como transmisores de estereotipos de género.

Los resultados obtenidos son consistentes con investigaciones previas. Álvarez et al. (2007) observaron que tanto varones como niñas pueden elegir juguetes asociados a lo masculino, mientras que los tradicionalmente femeninos suelen ser seleccionados únicamente por niñas. Esta situación se evidencia también en las observaciones realizadas, como en el caso del Colegio N.º 6, donde una niña es desalentada por sus compañeros al intentar jugar con soldados.

Asimismo, los resultados coinciden con los de Berea y Marín (2020), quienes encontraron que las niñas suelen preferir los juegos simbólicos mientras que los niños optan por espacios vinculados a la construcción. En el 58,33% del total de las observaciones analizadas se registró que las niñas eligen jugar a ser madres y/u ocuparse de tareas domésticas.

También se identificaron estereotipos vinculados al uso del cuerpo. En una de las observaciones se describe que, durante el juego en la calesita, las niñas se sientan mientras los niños empujan para hacerla girar. Este tipo de distribución corporal refuerza representaciones que asocian a los varones con la fuerza y a las niñas con la pasividad, en consonancia con lo señalado por Lesbegueris (2004) al retomar las conclusiones de Mira

Stambak (citado en Lesbeguiris, 2004) sobre la supuesta diferencia en el tono muscular entre niños y niñas.

Respecto de la implementación de la ESI, docentes y directivos señalaron que ésta se encuentra incorporada en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI). Sin embargo, en las observaciones realizadas se advierte que el juego no suele ser utilizado como herramienta específica para trabajar el eje de la diversidad. Las actividades vinculadas a la ESI se centran principalmente en el conocimiento y cuidado del cuerpo.

Esta situación podría vincularse con lo que Viotti y Jofré (2013) denominan recomposición subjetiva en el ámbito educativo, ya que los docentes también se encuentran atravesados por una gran parte de propias creencias, valores y representaciones naturalizadas.

Conclusión

Durante la infancia, en los procesos tempranos de socialización, comienzan a observarse, aprehenderse e interiorizarse los estereotipos de género presentes en la cultura. Este proceso se inicia incluso antes de nacimiento, en tanto son los adultos quienes proyectan expectativas y representaciones sobre ese niño o niña por venir. En este sentido, las experiencias tempranas en los ámbitos familiar y escolar resultan centrales en la configuración de las primeras nociones sobre el cuerpo, los vínculos y las diferencias de género.

Los resultados de esta investigación, en consonancia con otros estudios, evidencian que los juegos infantiles continúan reproduciendo, en gran medida, relaciones jerarquizadas entre los géneros. No obstante, también se registran situaciones en las que algunos niños eligen jugar de formas no estereotipadas, lo que permite pensar en la coexistencia de transformaciones incipientes en estos espacios de construcción de subjetividad.

En este marco, los juegos y juguetes utilizados en el ámbito educativo constituyen un espacio privilegiado para analizar las

construcciones de género. En tanto productos socioculturales, los materiales lúdicos portan valores y representaciones que inciden en los procesos de socialización; habilitando y, a la vez, condicionando determinadas formas de juego, de vínculo y de expresión.

Los Lineamientos Curriculares de la Educación Sexual Integral proponen la exploración de diversas posibilidades de juego y la elección de diferentes materiales, con el propósito de garantizar igualdad de oportunidades. Desde esta perspectiva, la organización de los espacios lúdicos y las propuestas pedagógicas adquieren relevancia, en tanto pueden contribuir a reproducir o a problematizar las divisiones tradicionales de género.

En esta línea, la formación docente, la reflexión y desnaturalización sobre sus propias prácticas constituyen dimensiones fundamentales para avanzar hacia propuestas coeducativas. Educar en la diversidad implica reconocer que los juegos, los juguetes y las prácticas pedagógicas no son neutros, sino que participan activamente en la construcción de las identidades infantiles. Asimismo, si bien se han producido avances en materia de igualdad, aún se mantienen desigualdades que requieren ser abordadas desde una perspectiva que promueva el respeto, la equidad y la ampliación de derechos.

Referencias Bibliográficas

- De Alba, A., & Puiggrós, A. (1991). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Universidad Nacional Autónoma de México, Coordinación de Humanidades, Centro de Estudios sobre la Universidad.
- Gadamer, H. G. (1991). *La actualidad de lo bello* (pp. 66-66). Paidós.
- Guerra, M. Á. S., Fernández, M. G. A., García, N. B., Solís, R. C., Morales, G. H., Guijarro, C. J., ... & Rodríguez, M. E. S.

- (2000). *El harén pedagógico: perspectiva de género en la organización escolar* (Vol. 149). Graó.
- Giraldez, S., Guardia, V., Kuiyan, A., Barbetti, F., Mato, G., & Amespil, M. (2020) *Juego y género- Una oportunidad para construir igualdades*³². Facultad de Ciencias Sociales. UBA.
- Hernández Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2014). *Metodología de la investigación 6ta edición*. McGRAW-HILL
- Lamas, M. (1998). *La violencia del sexismo*. En Sánchez Vázquez (Ed.) *El mundo de la violencia* (pp. 191-198). Fondo de Cultura Económica.
- Lavigne, L., & Pechin, J. E. (2021). *La ESI como movimiento pedagógico en expansión y sus transformaciones*.
- Lesbegueris, M. (2014). *¡Niñas jugando! Ni tan quietas ni tan activas*. Biblos.
- Ley Nacional N°26.150 (2006). Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Buenos Aires, Argentina, 4 de octubre de 2006.
- Ley Nacional N°26.061 (2005). Protección Integral de los derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. Boletín Oficial de la República Argentina.
- Ley Nacional N°26.743 (2012). Identidad de Género. Boletín Oficial de la República Argentina.
- Morgade, G. (2006). Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela. *Novedades Educativas*, 184,40-44.
- Morgade, G. (2011). *Toda educación es sexual* (1ª. Ed.). La Crujía editores.
- Muñoz, V. (2009). *El mar entre la niebla: el camino de la educación hacia los derechos humanos*. Luna Híbrida ediciones.

Naciones Unidas CRC/C/CG/17. (2013). Comité de los Derechos del Niño: Sobre el derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes (artículo 31).

Ormart E. B. y Fernández, O. E. (2020). ESI con cine para niños. SAN LUIS: NEU.

Viotti, M., & Jofré, A. D. V. (2013). *Identidades de género en la escuela: una mirada desde el nivel inicial y el primer ciclo*. La aljaba, 17, 169-178.

Winnicott, D. (1971). Realidad y juego. Gedisa Editoras.

Capítulo 7

Construcción de los estereotipos de género a partir de los juegos en el Nivel Inicial

Florencia L. Paz¹

Introducción

La educación inicial constituye uno de los primeros espacios de socialización fuera del ámbito familiar. En este contexto niños y niñas comienzan a interactuar con pares, docentes y materiales lúdicos que influyen en la construcción de sus identidades sociales. Es importante destacar que el juego ocupa un lugar central, ya que constituye una herramienta de aprendizaje, la exploración del mundo y la construcción de significados culturales.

Diversos estudios han señalado que, a través del juego y los juguetes disponibles en el aula, se transmiten normas sociales y expectativas vinculadas al género. De esta manera, ciertas

¹ La versión original de la investigación fue presentada como Escrito de Tesis, para recibir el grado de Licenciatura en Psicología de la Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, con el acompañamiento y orientación de la Dra. Elizabeth Ormart, Profesora responsable de la Cátedra de la Práctica Profesional de Investigación, “Problemas Bioéticos en Educación Sexual Integral”, Cátedra 846, en la actualidad -2026- Cátedra 583.

actividades, roles o materiales suelen asociarse culturalmente con lo masculino o lo femenino, lo que contribuye a la construcción temprana de estereotipos asociados al género.

En Argentina, la implementación de la Ley Nacional N°26.150 de Educación Sexual Integra (ESI) propone promover la igualdad de género, el respeto por la diversidad y el cuestionamiento de las prácticas discriminatorias dentro del sistema educativo. En este sentido, se considera que el nivel inicial es un espacio ideal para trabajar sobre los estereotipos, ya que en esta etapa se consolidan gran cantidad de representaciones sociales vinculadas a lo femenino y lo masculino.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, el presente trabajo se propone analizar la presencia de estereotipos de género en los momentos del juego dentro del nivel inicial, así como examinar el rol que desempeñan los y las docentes en la organización de los materiales lúdicos y en su intervención durante las dinámicas de juego.

Para ello, se analizaron observaciones realizadas en distintas instituciones educativas del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), con el objetivo de identificar cómo se configuran las prácticas de juego y en qué medida las intervenciones docentes contribuyen a reproducir o cuestionar los estereotipos de género.

Género, sexualidad y educación

Antes de avanzar, resulta necesario aclarar qué se entiende por sexualidad. Para eso se toma la conceptualización de Morgade (2006): “La sexualidad supera la dotación biológica y fisiológica del sexo y constituye un modo particular de habilitar el cuerpo sexuado en una etapa de la vida, en un momento social, en una cultura” (p. 40).

Según la autora, el significado de la sexualidad y las dimensiones que la componen son productos de relaciones sociales de poder, que imponen normas sobre "qué" hacer con la sexualidad y "cómo" vivirla. Morgade (2006) destaca que en las

escuelas predomina el "Modelo Biologicista", que aborda la anatomía reproductiva sin integrar las emociones ni las relaciones sociales, las cuales dan sentido al uso del cuerpo. Además, señala que los estudios de género incorporan diversos modelos para evaluar históricamente cómo se construyeron las expectativas de género, los estereotipos y las desigualdades entre lo femenino y lo masculino.

Otros autores que siguen la misma línea son Alonso et al. (2006), ellos afirman que la escuela, nacida de la sociedad moderna, es un espacio donde se crean subjetividades e identidades a través de un proceso continuo y diverso, en el que los estudiantes son actores activos. Aunque existen discursos oficiales que promueven la igualdad, la escuela sigue generando diferencias mediante mecanismos de clasificación y jerarquización que definen las oportunidades y el destino de cada estudiante. Estos procesos de diferenciación se materializan a través de rituales, acciones y códigos que los hacen parecer "naturales". Según los autores, "en la escuela se aprende a ser varón o mujer, heterosexual, y a despreciar las diferencias" (p. 111).

También señalan que la división de géneros está vinculada a los cuerpos y refleja formas históricas de ser mujer u hombre. Cada cultura y momento histórico define lo que considera adecuado en términos de masculinidad y feminidad, regulando y evaluando prácticas e identidades sexuales. Así, varones, mujeres y niños son culturalmente cimentados de maneras distintas, en un proceso lleno de posibilidades e inestabilidades.

Aunque existen diferenciaciones que se perciben como "naturales" en la escuela, como el hecho de que los varones ocupen el centro del patio o la cancha de fútbol, mientras las niñas son vistas como calladas y ordenadas. Además, las niñas que no se ajustan a las "cualidades femeninas" suelen ser etiquetadas como "machonas".

Se destaca que las formas de ser varón y mujer son incentivadas socialmente, con la escuela jugando un papel crucial en esto, lo que genera experiencias desiguales. Sin embargo, los estudiantes no son receptores pasivos; participan activamente en estos procesos, ya sea reaccionando, respondiendo o rechazando estas expectativas.

Esto también lo menciona Wenetz y Rivero (2021) quienes dicen, aunque parece que niños y niñas juegan juntos, los niños suelen ocupar espacios más amplios, lo que permite que su actividad se desarrolle en áreas menos delimitadas, invadiendo otros espacios.

De igual manera, Morgade (2008) plantea que hay diferentes sesgos de género en la escuela, donde termina concluyendo que:

La escuela es un lugar más de expresión de una sociedad desigual y (...) un lugar de construcción de herramientas para el “cambio”, también es evidente que sin la escuela no es posible construir un destino diferente; para los sectores postergados que lograron mantenerse entre sus paredes, la educación representó la mejora de las posibilidades de trabajo, de planificación de la vida personal y el proyecto familiar, de continuación de estudios, de conocimiento de derechos y disponibilidad de recursos para hacerlos cumplir.
(p. 4)

Habiendo definido previamente a qué se hace referencia con el concepto de género, resulta pertinente precisar qué se entiende por estereotipos de género. En este sentido, Ormart (2020) lo define como: “(...) una generalización que no se detiene en el análisis de los datos singulares. El estereotipo polariza y crea simplificaciones falsas que invisibilizan la complejidad de la realidad. Superficializa las relaciones de los sujetos entre sí y de sus acciones” (Diapositiva 3).

Por otro lado, la autora menciona que éstos se visualizan en la educación, lo cual afecta la práctica educativa de los/as docentes en la disciplina, el trato y la evaluación.

Los "territorios" de lo femenino y lo masculino determinan las elecciones de carreras, los colores de ropa que utilizan, los roles y las habilidades. Los/as que transgreden esta territorialidad previsible pueden enfrentar cuestionamientos sobre su masculinidad o feminidad, además de una subsiguiente censura por parte de compañeros/as y los/as docentes.

Los estereotipos son tan fuertes como invisibles, revelando más en lo omitido y lo cotidiano que en las normas explícitas.

El juego como espacio de socialización

Los autores Viotti y Jofré (2013) destacan que las instituciones educativas han colaborado a perpetuar la desigualdad de poder entre mujeres y hombres, así como entre niños y niñas, mediante prácticas que han establecido las limitaciones que han dado forma a la identidad femenina. Afirman que:

Cuando centramos la mirada especialmente en las escuelas, ese desbalance de poder entre las mujeres y los varones, los niños y las niñas, es posible que esté enraizado históricamente en contextos escolares reflejado en qué, cómo y a quién se enseñaba. (p. 172)

Por su parte, Giraldez et al. (2020) hacen referencia a que el juego conforma una herramienta útil en los diferentes ámbitos educativos ya sea como un medio para facilitar otros procesos o por el mero valor de jugar. En su investigación refieren que: “Se concibe el jugar como una acción creativa en su esencia que permite reproducir, crear, armar mundos ficcionales y crear nuevos órdenes. Es también un reflejo de la cultura donde estamos insertos” (p. 136).

En tanto que el niño/a al jugar se adueña y modifica el mundo que está a su alrededor, adquiriendo herramientas y estrategias para establecer vínculos con sus pares y adultos significativos. Consideran que al jugar se pone en escena la mirada de los niños y niñas para que expresen su perspectiva a través de un lenguaje que les es familiar y, a través de sus prácticas lúdicas, reflejan y cuestionan las concepciones sobre las relaciones de género.

En consonancia con los autores se puede tomar nuevamente a Morgade (2001) quien explica que los juguetes no son instrumentos neutrales desde el punto de vista social y del género ya que, según sus palabras:

...los juguetes representan el sistema social que divide al mundo en modelos de hombres y mujeres, figuras buenas y malas, exitosas y fracasadas, ricas y pobres, valientes y cobardes, lindas y feas, etc., que tienden a exaltar el afán de dominio y poder en los varones y el deseo de seducir en las niñas. (p. 20)

Aunque no se puede determinar que solo esta incide de manera directa sobre la psiquis de los niños/as, no se puede ignorar que es una “fuente permanente de información para la constitución de las relaciones de género” (p. 20).

Si bien no se puede indicar que la elección de juguetes incide, la autora determina que el aspecto más significativo de las niñas en su niñez se centra en la idea de estar lista desde el punto de vista físico, emocional e intelectual para ser madres en el futuro, lo cual, de acuerdo con nuestra cultura, implica el matrimonio heterosexual y se considera que solo se concretará plenamente en la vida adulta, aunque puede que no ocurra.

En relación con esto, podemos tomar los aportes de Martínez (2020) quien propone seis recomendaciones para lograr un juego no estereotipado:

- Proporcionar una variedad de juguetes para que los/as niños/as elijan libremente, sin estar condicionados por expectativas de género.
- Practicar escucha activa, considerando las preferencias y habilidades del niño o niña, que a menudo son ignoradas por los adultos.
- No ser un espectador pasivo, ya que esto ayuda a cuestionar y evitar estereotipos.
- Fomentar la creatividad al organizar juegos, debido a que clasificar actividades y objetos por género refuerza estereotipos y divide a los niños y niñas.
- Ofrecer alternativas que desafíen los estereotipos de género, como ejemplos de la vida diaria, libros y películas.
- Enseñar que el género nunca debe ser un obstáculo, promoviendo una sociedad más inclusiva e igualitaria.

Por su parte, Falvo (2018) destaca que, en el Nivel Inicial, los niños y niñas inician su socialización y construyen su identidad social y personal, interiorizando gradualmente normas y valores de la sociedad.

La autora señala que las rutinas diarias en el jardín de infantes, aunque de manera sutil, reproducen estereotipos de género tradicionales, como aquellos relacionados con las expectativas sociales sobre los roles de varones y mujeres

Educación sexual integral y el rol docente

Otro punto para abordar es el rol que cumple el/la docente, para eso podemos tomar a los autores Ormart & Fernández (2020) quienes afirman que el papel de los y las docentes en la educación sobre sexualidad y género implica ofrecer una formación integral que les permita abordar estos temas con una perspectiva crítica y respetuosa. Para ello, consideran que es

fundamental que los y las educadores/as reciban una Educación Sexual Integral (ESI) que favorezca tanto su desarrollo profesional como personal, ayudándoles a reflexionar sobre sus propios prejuicios y estereotipos.

Por otra parte, señalan que las prácticas escolares de docentes y estudiantes están moldeadas por normas, creencias y valores implícitos acerca de lo que implica ser hombre o mujer. Estas normas favorecen ciertas interacciones y rechazan otras, dando lugar al denominado "currículum oculto". En este sentido, los estereotipos de género se presentan como una demostración de dicho currículum, y se refleja en diversos aspectos de la vida escolar, como el lenguaje, el cuerpo, la vestimenta y la organización de los espacios.

Hay que mencionar, que los autores establecen algunas estrategias para la enseñanza de la ESI en el Nivel Inicial como, por ejemplo: Elaborar un trabajo que aborde las ideas intuitivas de los/as estudiantes, teniendo en cuenta que cada persona acarrea significados previos. Es indispensable cuestionar y revisar las hipótesis e ideas preexistentes. Además, se debe reconstruir una red de significados que surgen de la vida cotidiana, las costumbres y el entorno familiar. También es necesario generar un cambio conceptual en los/as estudiantes mediante la generación de un conflicto cognitivo. Hay que incorporar contenidos críticos y reflexivos acerca de las prácticas relacionadas con la justicia, las normas, etc.

Por último, proponen utilizar recursos como la visualización de escenas en películas, dramatizaciones y juegos, con el objetivo de recrear situaciones relevantes.

Para finalizar, los autores Ormart et al. (2019) realizan una comparación entre la película "Mulán" y la educación sexista que se visualiza en el aula. En referencia a esto, proponen que la película incita a reflexionar sobre las prácticas sexistas y estereotipadas presentes en las instituciones educativas. El

inconveniente no radica en reconocer las diferencias entre niños y niñas, sino en considerar que las niñas son de alguna manera inferiores.

La discriminación sexista, está profundamente arraigada desde temprana edad y se encuentra naturalizada en la sociedad. Muchos de los comportamientos que se consideran "normales" son vistos como algo inherente, lo que dificulta su comprensión y cambio. Consideran que el sexismo, de manera similar al racismo, está presente en nuestra vida diaria y pensamiento, y a menudo pasa inadvertido. Esto da lugar a tratos discriminatorios hacia las niñas en el hogar y en las escuelas, donde se evidencian desigualdades en la crianza, la distribución del poder y la toma de decisiones.

Por otra parte, concluyen que la identidad sexual y de género se va formando de manera paulatina. Al principio, los y las niños/as no distinguen entre los aspectos biológicos que definen el sexo y las atribuciones sociales que configuran el género, las cuales varían según la cultura, la época y el lugar.

Con el tiempo, los estereotipos de género se interiorizan a través del modelaje social, y estos se reflejan en las instituciones escolares, ya que los actores educativos también son productos de ese mismo modelaje social.

Siguiendo la misma línea, Falvo (2018) también reflexiona sobre la subjetividad de las docentes en la reproducción de estos estereotipos, señalando que muchas veces su elección de trabajar en educación infantil está influenciada por la construcción social de su género, asociado con el rol de madre. Esta visión dificulta que cuestionen y amplíen los repertorios culturales de los niños sin reproducir los estereotipos con los que han crecido.

La autora menciona que el cambio en las prácticas del Nivel Inicial solo ocurrirá cuando los docentes reconozcan cómo la división sexual del trabajo afecta sus prácticas y cómo las estructuras de poder capitalistas perpetúan estos estereotipos.

Como ejemplo, señala que, en un juego de bomberos, si la docente hubiera tenido una visión más amplia sobre los géneros, podría haber permitido que las niñas se identificaran como bomberas, ampliando así su visión más allá de los roles tradicionalmente masculinos.

Enfoque Metodológico

Análisis de las Prácticas de Juego en el Nivel Inicial

En función al análisis, se tomaron once observaciones realizadas en tres instituciones educativas ubicadas en las localidades de Ciudadela y Los Polvorines, Provincia de Buenos Aires. Las mismas fueron seleccionadas en el marco del Proyecto de Investigación Científica y Tecnológica Orientado (PICTO Género), considerando como criterio la franja etaria de los/as estudiantes, priorizando salas de 2 a 5 años.

El propósito de estas observaciones fue explorar y describir las dinámicas de juego presentes en el nivel inicial, así como identificar los estereotipos de género que se ponen en juego en dichas prácticas. Asimismo, se buscó indagar en qué medida se incorpora la perspectiva de la Educación Sexual Integral (ESI) en la selección de materiales didácticos y en las propuestas lúdicas, en línea con lo establecido por el Ministerio de Educación de la Nación (2022) en la Resolución N.º 340/18, la cual promueve la implementación de un enfoque interdisciplinario a través de equipos docentes referentes en ESI.

Resultados y Discusión

Los resultados obtenidos evidencian que solo cinco de los once docentes observados participan activamente en la selección de los materiales de juego durante los momentos recreativos. En estos casos, se identificó que la organización de los juguetes tiende, en su mayoría, a reproducir estereotipos de género tradicionales. Un ejemplo de ello se observó en el Colegio 5, donde la docente dispone los materiales separando, por un lado, elementos asociados al cuidado —como muñecos, utensilios de

cocina y alimentos de juguete— y, por otro, juguetes vinculados al movimiento y la competencia, como autos y pistas de carrera.

Este tipo de organización pone en evidencia la persistencia de representaciones sociales que asocian determinadas actividades con lo femenino y lo masculino. Tal como señalan Giráldez et al. (2020), el juego no solo permite a los niños y niñas recrear roles sociales, sino que también actúa como un medio de reproducción cultural. En este sentido, se observó que los/as niños/as tienden a reproducir en sus juegos estos roles tradicionales, asignando a las niñas actividades de cuidado y a los varones juegos más asociados a la acción o la competencia.

Desde la perspectiva de la Educación Sexual Integral, estas prácticas resultan significativas, ya que la Resolución 340/18 plantea la necesidad de cuestionar los estereotipos de género y promover relaciones más igualitarias. En este marco, el rol docente adquiere una relevancia central, dado que las intervenciones pedagógicas pueden contribuir tanto a reproducir como a problematizar estas dinámicas.

En relación con las estrategias docentes orientadas a promover la igualdad de género, se observó que solo en cuatro de las instituciones analizadas se implementaban acciones que podrían interpretarse como intentos de intervención en esta dirección. Por ejemplo, en el Colegio 10, la docente ofrece materiales no convencionales y promueve un espacio de juego libre, acompañando las interacciones a través de la observación y la intervención oportuna. De manera similar, en el Colegio 3 se favorece la libre elección de juegos y compañeros/as, generando un entorno menos estructurado.

Otra modalidad identificada fue la propuesta de llevar juguetes desde el hogar, como ocurre en el Colegio 11. Esta dinámica habilita nuevas formas de interacción, donde se observaron situaciones de cuidado compartido entre pares, lo que podría interpretarse como una oportunidad para ampliar las experiencias de juego más allá de los estereotipos tradicionales.

No obstante, en términos generales, los resultados indican que las intervenciones docentes orientadas a promover una elección de juegos más inclusiva son limitadas.

En la mayoría de los casos, los niños y niñas eligen en función de las opciones que la institución ofrece, las cuales suelen estar previamente organizadas de manera estereotipada. Esto coincide con lo planteado por Martínez (2018), quien sostiene la importancia de ofrecer una amplia variedad de juguetes y fomentar elecciones libres de condicionamientos de género.

Asimismo, se identificó que en tres de las instituciones las elecciones de juego presentan una marcada división de género, evidenciada en la preferencia por juguetes tradicionalmente asociados a lo femenino o lo masculino.

Estos hallazgos se vinculan con lo señalado por Falvo (2018), quien plantea que, a pesar de los avances normativos en materia de ESI, en las prácticas cotidianas del nivel inicial persisten modalidades que reproducen estereotipos de género.

En esta línea, Ormart (2020) destaca el papel de la subjetividad docente en la configuración de las prácticas educativas, señalando que las creencias y representaciones de los/as docentes influyen en la forma en que se organizan las propuestas pedagógicas. Esto se refleja en las observaciones realizadas, donde en muchos casos no se promueve activamente la participación equitativa de niños y niñas en los distintos espacios de juego.

En síntesis, los resultados de este estudio evidencian que, si bien existen intentos por incorporar la perspectiva de género en el nivel inicial, las prácticas observadas tienden, en su mayoría, a reproducir los estereotipos tradicionales. Esto se corresponde con lo planteado por Alonso et al. (2006), quienes sostienen que las instituciones educativas, a través de normas implícitas y prácticas cotidianas, contribuyen a la reproducción de desigualdades de género.

En este sentido, se vuelve necesario fortalecer las intervenciones docentes durante los momentos de juego, promoviendo prácticas intencionadas que cuestionen los estereotipos y favorezcan experiencias más inclusivas.

De este modo, el juego puede constituirse no solo como un espacio de reproducción social, sino también como una herramienta para la construcción de relaciones más igualitarias desde la primera infancia.

Conclusión

Lo desarrollado a lo largo de este capítulo permite reconocer que, durante la infancia, los niños y niñas van conociendo el mundo que los rodea. En este contexto, los modos de jugar, la elección de los juguetes y las intervenciones por parte de los docentes juegan un papel fundamental para que los pequeños puedan aprender de diferentes maneras.

A través de las dinámicas de juego, la elección de juguetes y las interacciones cotidianas dentro del aula, los niños y niñas comienzan a incorporar ciertas ideas acerca de los roles y comportamientos asociados a lo femenino y lo masculino.

Las observaciones realizadas evidencian que, si bien existen experiencias educativas que promueven espacios de juego más abiertos y diversos, en muchos casos las prácticas escolares continúan reproduciendo estereotipos de género presentes en la sociedad. Estas representaciones pueden manifestarse tanto en la organización de los materiales como en las expectativas implícitas sobre las actividades consideradas apropiadas para cada género.

Por lo que es crucial generar espacios en los que las infancias se sientan seguras. Para ello, es necesario implementar actividades lúdicas que les permitan hablar y expresar sus sentimientos.

Es fundamental contar con un lugar donde puedan plantear sus dudas, inquietudes y miedos. Por esto, es imperativo que

los/las docentes que están con ellos/as a diario desempeñen un rol activo y revisen su práctica constantemente.

Las intervenciones pedagógicas durante los momentos de juego pueden contribuir a reforzar o a cuestionar estas representaciones. Por esta razón, resulta necesario promover instancias de formación docente que permitan reflexionar sobre las propias prácticas y desarrollar herramientas pedagógicas que favorezcan la igualdad de género desde las primeras etapas de la escolaridad.

La implementación de la Educación Sexual Integral ofrece un marco valioso para avanzar en este sentido, ya que propone abordar la sexualidad desde una perspectiva integral basada en los derechos, el respeto por la diversidad y la promoción de vínculos igualitarios.

Finalmente, este trabajo abre nuevas líneas de reflexión acerca del papel que desempeñan las instituciones educativas en la construcción de identidades de género durante la infancia. Asimismo, invita a profundizar en futuras investigaciones que permitan explorar cómo los docentes perciben su rol en la promoción de la equidad de género y cuáles son los desafíos que enfrentan al intentar implementar prácticas educativas más inclusivas en el nivel inicial.

Referencias Bibliográficas

Alonso et al. (2006) Espacios escolares y relaciones de género (visibilizando el sexismo y el androcentrismo cultural). Comisión de Formación Permanente de la Asociación de Trabajadores de la Educación de Neuquén (ATEN). Seccional Neuquén.

Argentina, Programa Nacional de Educación sexual integral. Ley 26150. En línea: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley26150-58ad9d8c6494a.pdf>

- Consejo Federal de Educación (2018) Resolución N.º. 340/18
Recuperado de:
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/anexo_resolucion_cfe_340_18_0.pdf
- Falvo, C. (2018). La subjetividad docente como campo de disputa en la deconstrucción de los estereotipos de género en las prácticas cotidianas del Nivel Inicial.
- Fernández, B. R. (2020). Evaluación de los estereotipos de género en educación infantil. *Know and Share Psychology*, 1(3).
- Giraldez et al. (2020) Juego y género- Una oportunidad para construir igualdades³². Facultad de Ciencias Sociales. UBA
- Martínez J. (2018) - El juego es cosa seria – Los juguetes y los estereotipos de género. Recuperado de:
<https://maguared.gov.co/losjuguetes-y-los-estereotipos-de-genero/>
- Morgade, G. (2001) Aprender a ser mujer, aprender a ser varón.
- Morgade, G. (2006) Educación en la sexualidad desde el enfoque de género: Una antigua deuda de la escuela.
- Morgade, G. (2008) Niñas y niños en la escuela: cuerpos sexuados, derechos humanos y relaciones de género.
- Ormart, E. B., Elisa, B., Juan, B., & Michel Fariña, J. J. (2019). Enseñar ética y derechos humanos a los más chicos a través del cine.
- Ormart, E. B., & Fernández, O. E. (2020). Educación sexual integral con cine para niños. En *Educación sexual integral con cine para niños* (pp. 214- 214).
- Ormart E. (2020) Estereotipos de género en el nivel inicial. [Diapositiva de PowerPoint].

- Viotti, M., & Jofré, A. D. V. (2013). Identidades de género en la escuela: una mirada desde el nivel inicial y el primer ciclo. *La aljaba*, 17, 169-178.
- Wenetz, I., & Rivero, I. V. (2021). El género en el juego del recreo escolar: análisis comparativo entre Argentina y Brasil. *Conexões*, 19, e021007- e021007.

Capítulo 8

Representaciones y estrategias de los y las docentes de zona sur para el abordaje de la diversidad familiar en el Nivel Inicial

María Victoria Vera¹

Introducción

Este capítulo es una síntesis de la Tesis de Grado para obtener el título de Licenciatura en Psicología, resultado de la Práctica de Investigación “Problemas Bioéticos en Educación Sexual Integral” dictada en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. El transcurso de esta práctica permitió reflexionar sobre la Educación Sexual Integral (ESI) en el Nivel Inicial. La inquietud principal que guio el presente escrito fue sobre cómo se aborda la temática de “La Diversidad Familiar”, lo que llevo a las preguntas: *¿Qué se visibiliza de la diversidad familiar, y que queda invisibilizado a la hora de abordar esta*

¹ La versión original de la investigación fue presentada como Escrito de Tesis, para recibir el grado de Licenciatura en Psicología de la Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, con el acompañamiento y orientación de la Dra. Elizabeth Ormart, Profesora responsable de la Cátedra de la Práctica Profesional “Problemas Bioéticos en Educación Sexual Integral”, Cátedra 846, en la actualidad -2026- Cátedra 583.

temática en el nivel inicial?, ¿Cómo la escuela puede generar estrategias para incluir diferentes modelos de familia, para alojar la diversidad familiar?

Teniendo en cuenta a la escuela como un espacio social de construcción subjetividad, ciudadanía y comunidad, en dónde docentes cumplen un rol primordial en la transmisión de conocimientos y promueven al enseñar la transformación de personas desde otros, con otros y sobre otros (Alliaud, 2017). Resulta fundamental conocer qué sucede en lo áulico, y en lo relacionado a la diversidad familiar, conocer la planificación, los recursos a utilizar y en estos, qué tipologías de familias resultan más visibles.

¿Por qué en el nivel inicial? En el nivel inicia la Educación Sexual Integral (ESI), (Ley Nacional N°26.150, 2006), es justamente donde los/as niños/as comienzan a conocer e indagar sobre el mundo que los rodea y atraviesa. Por lo que la manera en que se trate la temática es esencial. La propuesta de la ESI promueve entre otras cosas el respeto por el propio cuerpo, el cuerpo del otro/a, la valoración de la diversidad y la garantía de género (Cahn et al., 2020). Es preciso mencionar que las conformaciones familiares continúan cambiando como la sociedad en la que se encuentran los/as niños/as, por lo tanto, es necesario trabajar el concepto de familias en plural y de este modo reconocer la diversidad existente.

Marco Teórico

Tensiones entre lo manifiesto y lo oculto en el aula

Para dar cuenta de estas tensiones en el ámbito escolar, es necesario exponer las características que posee la escuela moderna como institución de la modernidad. Tiene como función social generar que niños/as, adolescentes y otras personas que asistan puedan apropiarse de una parte socialmente seleccionada de la cultura que ha sido construida durante mucho tiempo (Terigi, 2007). En palabras de Terigi (2007) el saber que se

transmite en la escuela, no le es propio, ya que no lo produjo ella misma, este saber proviene de otras disciplinas científicas, que no llegan al ámbito escolar por científicos, sino que por profesionales formados para poder transmitir y enseñar ese saber.

Estos últimos serían los docentes, quienes a través de distintos discursos realizan un pasaje del saber científico académico al contexto escolar. Es mediante estas transformaciones, que el saber se vuelve apto para poder enseñarse (Terigi, 2007). Esta resultante se la conoce conceptualmente como Transposición Didáctica (Chevallard, 1997). El vehículo en este pasaje del saber académico al saber que se pretende enseñar es el currículum. Dentro de este texto se observarán aquellos conocimientos que se seleccionaron, se secuenciaron, para luego ser organizados para ser transmitidos y quedar plasmados en documentos curriculares.

En lo relacionado a la escolarización, el autor Gimeno Sacristán (2015), nos plantea que es preciso que un sistema escolar organice un determinado orden y secuenciación para enseñar; explica que el currículum posee un carácter, significado social y político (Gimeno Sacristán, 2015). Considerando que la educación es un proyecto político cultural, el currículum será una construcción arbitraria (de Alba, 1995). Dónde se visualizará una síntesis de los debates de quienes participan en su construcción, habrá posicionamiento acerca de qué saberes son convenientes o no distribuir, en un determinado momento social, ya que entre otras cosas se busca producir buenos ciudadanos y un modelo de sociedad. En línea con esto, hay distintos niveles de concreción curricular, esta investigación se enfocó en lo que sucede en dos niveles: *El Nivel Institucional y el Nivel Áulico*.

En referencia al Institucional, cabe destacar cómo cada Escuela plasma el proyecto institucional educativo, en dónde participan directivos y docentes, quienes son gestores de las propuestas, accionares según sus estudiantes y el contexto comunitario. Por ende, cada institución asume la tarea de

seleccionar, secuenciar, elegir metodologías, recursos adecuados y establecer criterios de evaluación correspondientes a su población. De este modo, todo proyecto está atravesado por la identidad de cada Institución escolar.

Con respecto al Nivel Áulico, es un nivel muy específico para el currículum, donde cada docente adapta y organiza su accionar a través de su planificación. En dicha práctica de enseñanza se puede ubicar que, compartiendo los mismos contenidos en este nivel, los modos de abordajes pueden ser muy diversos. En el espacio áulico según el autor Zimmerman (2001), se debe tener presente las interacciones que se producen entre los contenidos, docentes y estudiantes. Ya que en toda enseñanza escolar nos encontramos con dos aspectos que se insertan en esta práctica, estos son: aspectos explícitos (currículum formal) e implícitos (currículum oculto, real y nulo) dentro del currículum (Zimmerman, 2001). Nos referimos al currículum oculto cuando en el espacio escolar se generan aprendizajes ajenos a los que la escuela conoce y declara promover, pero no figuran en los objetivos oficiales (Perrenoud, 1990). Las normas de comportamiento en la escuela no se han generado como algo propio, si bien tiene su propia cultura, todo esto se encuentra relacionado con valores sociales y con modos de entender a los individuos en una sociedad. Es desde aquí que se plantean a las prácticas escolares como una dimensión sociopolítica innegable, que se debe a las funciones de socialización que tiene la institución educativa dentro de una sociedad (Gimeno Sacristán, 2015). En lo relacionado al currículum real, da cuenta de los principios ideológicos y pedagógicos, mediante una transposición pragmática del currículum formal. Se trata de la experiencia práctica, lo que efectivamente sucede en el aula, donde el docente realiza una interpretación del currículum formal, la planificación de su clase. En donde se generan intercambios entre docentes y alumnos/as, siendo la clase un trabajo negociado (Zimmerman, 2001). Por su parte, cuando hablamos del currículum nulo se trata de todo aquello que se deja

por fuera, contenidos que no figuran, no se les enseña a los estudiantes, no se plasman en el currículum formal ni tampoco en el real (Eisner, 1994). El autor expone que se tratan de opciones que no se les ofrece a los/as alumnos/as, en ocasiones argumentado desde un lugar que son contenidos inadecuados para el repertorio intelectual de los/as niños/as (Eisner, 1994). Estas omisiones no son neutrales, generan consecuencias en la construcción de subjetividad y sentido en lo social.

Diversidad familiar y las nuevas conceptualizaciones

La diversidad familiar es efecto de los múltiples cambios sociológicos en las sociedades, hoy resulta imprudente desconocer la variabilidad de familiar. Hay evidencias desde distintas investigaciones como se han transformado las familias por numerosas variables, entre las que se pueden destacar: por la metamorfosis del rol de la mujer, la inclusión al mercado laboral de las mujeres, el movimiento feminista promoviendo la ampliación de derechos para las mujeres, empoderando a la mujer, como un sujeto de derechos que ejerce su ciudadanía plena. Particularmente sobre todo se observó un avance en materia de derechos sexuales reproductivos que brindaron mayor oportunidad en materia de concepción y por otro lado de reproducción humana (Ormart et al., 2020). En lo referente, hoy la familia tradicional como “comunidad de sangre” no sólo se modificó, sino que abrió espacio a las familias ensambladas donde niños/as sin vínculo sanguíneo se llaman hermanos/as y son convivientes (Ormart, 2014). La autora menciona que en la actualidad la familia tradicional se encuentra mezclada con otras configuraciones tales como las ensambladas monoparentales, homoparentales, etc. Esto permite reflexionar en el enfoque lacaniano, para pensar la familia como matriz estructurante de la constitución humana, que persiste más allá de las transformaciones que puedan surgir en las constelaciones familiares (Ormart, 2014). Es evidente cómo las Técnicas de Reproducción Humana Asistida (TRHA) han producido modificaciones en los vínculos filiatorios y de consanguinidad.

Según Ormart (2014), en la actualidad es necesario pensar en el pasaje de los lazos familiares de sangre a lazos identificatorios, partiendo que la familia es un núcleo que garantiza la construcción de subjetividades. ¿Es posible una definición que contenga a todas las familias existentes? Según Aguado (2010) no es fácil poder arribar a una definición que contenga todas las estructuras existentes y su evolución en el tiempo (Aguado, 2010). Por ende, la autora concluye y opta por la siguiente definición de los autores Palacios y Rodrigo (1988):

La unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común, que se quiere duradero, en el que se genera fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia. (p.33)

Esta manera de definir genera apertura en el concepto de familia, entre otras cosas no sólo se habla de vínculos matrimoniales, también incluye separaciones y nuevas formaciones de familias (Aguado, 2010). Esta definición brinda otras formas de descendencia, dando espacio a la adopción, a las TRHA, uniones anteriores. Con respecto a los roles de crianza, Aguado (2010) plantea que el cuidado no queda solo del lado de la madre, habiendo otras posibilidades, como la cooperación de otros en la crianza y la gestión economía del hogar. Las familias se encuentran en constantes cambios en dónde buscarán adaptarse; su función será ayudar a los nuevos individuos, en una dependencia relativa, para poder realizarse como personas, siendo influidos en su desarrollo y en la personalidad de cada uno de los miembros de la familia (Ramírez, 2019). Según Aguado (2010) habría una posible clasificación de tipos de familia, dónde aclara que la clasificación sigue abierta teniendo en cuenta la dinámica y diversidad en este campo: familias extensas, familia nuclear, monoparentales, parejas cohabitantes, parejas sin hijos/as, hogares unipersonales, familias ensambladas, adoptivas, homoparentales, familias cuyos/as hijos/as nacen a

través de TRHA, etc. (Aguado, 2008). Por último, es necesario mencionar, que ambas instituciones como lo son la escuela y la familia, son primordiales para el desarrollo de los/as niños/as, por lo que deben generar diálogo y cooperación mutua. No obstante, la escuela posee una responsabilidad en promover y proteger los derechos de los/as niños/as. Debe educar y fomentar la convivencia pacífica, respetando la diversidad familiar y la no discriminación.

Enfoque metodológico

El trabajo corresponde a una *metodología cualitativa*, según Hernández Sampieri et al. (2003), es utilizada para descubrir, explorar y refinar preguntas de investigación. Se basa en métodos de recolección de datos sin medición numérica, como las descripciones de situaciones y conductas observadas de personas o grupos. En este tipo de estudios no siempre se prueban las hipótesis en su proceso de interpretación. El propósito del enfoque cualitativo consiste en reconstruir la realidad, tal como es visualizada por los actores de un sistema social previamente definido (Hernández Sampieri et al., 2003). En este trabajo se utilizó como material empírico 9 entrevistas y observaciones hechas a docentes y directivos/as del nivel inicial de dos tipos: público y privado. Se realizaron cinco entrevistas en un jardín público de Avellaneda (Zona Sur, Provincia de Buenos Aires) a: director, secretaria y tres docentes que dictaban clases en las salas de 3, 4, y 5 años. Con respecto al jardín privado de Lomas de Zamora (Zona Sur, Provincia de Buenos Aires) se efectuaron cuatro entrevistas a: directora y tres docentes de las mismas salas que en el jardín público.

Resultados

La presencia de la diversidad familiar en dos instituciones de Nivel Inicial

Se pudo conocer a las familias que conformaban la población de los jardines, tales como las familias numerosas, ensambladas,

monoparentales o monomarentales (padres o madres solteros/as, o separados/as), familias que quienes se ocupan de la crianza son los/as abuelos/as y una única familia trans en el establecimiento público. En referencia a la filiación, se visualiza filiaciones naturales. Se observó la ausencia de familias adoptivas, homoparentales.

Entre la narrado, surge en varias respuestas la idea de que la familia “No es algo rígido”, sino que la consideran en constante movimiento, sea por los cambios intrafamiliares o por el atravesamiento cultural político social que puede producir cambios en el grupo familiar.

En referencia a la crianza de los/as niños/as, se pudo contemplar crianzas compartidas, cooperación dentro de las familias con los/las abuelos/as para acompañar los cuidados de los infantes. Sobre todo, en caso de padres y madres solteras, que requieren de esta colaboración en lo cotidiano. En palabras de una docente “familias que están los abuelos a cargo, familias donde los amigos se hacen cargo de los hijos de otros amigos, familias sin hijos, familias adoptivas. Pero no es sólo cómo está conformada, donde haya amor, un techo, amor hay familia. Eso es diversidad” (Docente J, 20 de mayo del 2022).

En consonancia con este relato, se puede decir que los educadores reconocen la existencia de la diversidad familiar y modos de crianza de su población. Ahora bien, ¿Qué sucede con lo que no se encuentra dentro de dicha comunidad?

Lo visible y lo invisibilizado de la diversidad familiar en el aula

Aquí se referencia respecto al modo en que cada institución aborda la temática; de qué manera los educadores seleccionan sus recursos y estrategias para abordar la diversidad familiar. Un educador nos menciona: “Yo les digo que ellas tienen que ser flexibles, ir trabajando en lo que sucede del año, no que sea algo rígido de tal fecha y ya está completamos”, “Nosotros tenemos

la postura de que este tema de las familias no debe ser trabajado solamente en el día de la familia, o como antes esto del día del padre, madre esto atrasa, o la semana de la familia, no debe ser trabajado en lo cotidiano, poder responder a la demanda de les niños y acompañar sus procesos”, “Pero más allá de lo que sucede en cada hogar, es nuestra competencia brindar información, responder a los pibes, construir con ellos el conocimiento. Poder visibilizar las posibilidades de las distintas familias que hay, y que todas están bien” (Director 1, 12 de mayo del 2022).

En ambas instituciones coinciden que la diversidad familiar debe trabajarse en la cotidianidad, en la comunicación con los/as niños/as y sus familias. El director del jardín público expresa que les solicita a las docentes que sean flexibles a los emergentes que puedan surgir en el aula, y que allí mismo se aborde este tipo de contenidos, más allá si estuvo planificado o no, de este modo se logra habilitar estar abierto a la demanda e inquietudes presentes de los/as niños/as. Se observa lo necesaria que es la enseñanza en lo cotidiano de la diversidad familiar en la educación infantil. En línea con esto, tratar de discontinuar las conmemoraciones tradicionales del “Día del padre, día de la madre”, para evitar continuar reproduciendo el modelo de familia tradicional. Es aquí donde el posicionamiento educativo no debe de perder el foco en su función de educar a los/as niños/as de manera integral.

Por su parte en el jardín privado, la directora plantea en semejanza con lo expresado anteriormente por el director del jardín público: “Se trabaja desde un primer momento, sobre todo en este nivel, que es el primer lugar donde los niños asisten que no es su casa y se encuentran con otros chicos de la misma edad, con otras historias y situaciones de vida, a veces similares y a veces no tanto. Es importante que ellos puedan conocer otras formas de familia, no hay una mejor que otra” (Directora 2, comunicación personal, 20 de mayo 2022). La educadora en este caso destaca la importancia del nivel inicial y los efectos en la socialización de los/as niños/as. Nuevamente se repite la valoración de las familias que son parte de institución, y también

se añade la importancia visibilización de los distintos modelos de familias que existen. De promover estas enseñanzas dará lugar a espacios escolares más inclusivos, evitando caer en conductas discriminatorias hacia lo que se aparta de lo tradicional.

Es para destacar, que al trabajar sobre la diversidad familiar y sus distintas conformaciones, suelen devenir preguntas en dónde la intervención de las docentes es fundamental, para resolver las dudas que podrían devenir de los/as niños/as. Es importante estar advertido de los afectos que produce esta temática, en general suelen conmover la esfera de la vida familiar de los/as niños/as.

Con respecto a cómo surge la elección de los recursos a utilizar, se observa que esto responde por un lado a la formación y la capacitación que posee cada educador, como asimismo su posicionamiento personal sobre la temática. Entre los recursos seleccionados: Fotos familiares (de las familias de los/as niños/as), dibujos hechos por los/as niños/as, cuentos y videos de cortos. Se pueden considerar dichos recursos ricos para poder acercarse, conocer las familias de los/as niños/as y como se identifican con sus cuidadores. No obstante, no alcanza para trabajar con otras familias existentes en nuestra sociedad, que puedan no aparecer en estos recursos mencionados. Por otra parte, en la selección de cuentos y videos de cortos se reiteran las ausencias de determinadas familias; por lo tanto, se observa un notable sesgo hacia lo homoparental, privilegiando lo heteroparental normativo.

Se hace evidente una distancia entre lo narrado y lo que efectivamente se trabaja en la diversidad familiar en la educación inicial. Se puede recuperar la noción de currículum, con respecto a sus aspectos implícitos en la enseñanza (Zimmerman, 2001). Tomando en cuenta la dimensión del currículum real, aquello que se enseña efectivamente en el aula, en este caso es visible que en lo que respecta a la diversidad familiar, se trabaja en base a las familias de la que provienen los/as estudiantes, por ende se infiere que es un abordaje parcializado. Se conoce que en toda

selección siempre queda algo por fuera, lo apartado del currículum formal y del real, será parte del currículum nulo (Eisner, 1994). Entonces, se puede apreciar cómo las familias homoparentales están siendo excluidas en la enseñanza de la diversidad familiar, no pudiendo ser parte del repertorio intelectual de los/as niños/as (Eisner, 1994). Esto está lejos de ser una casualidad, sino más bien una consecuencia de la resistencia de las docentes en los temas referidos en la ESI, lo que ha sido reconocido por sus referentes directivos. Esta oposición se la observa en la omisión de las familias homoparentales, no reconociéndolas como familias, siendo excluidas en los recursos audio visuales. A excepción de las docentes más jóvenes, que en ambos casos expresan que han sido formadas en ESI en su formación docente. De esta observación surgen las siguientes preguntas: ¿La formación alcanza? ¿Son necesarias las capacitaciones?

Obstáculos para abordar la pluralidad familiar

Desde las entrevistas realizadas se desprenden las dificultades que habría al momento de tratar la diversidad familiar, siendo lo más considerado por los educadores la formación en esta temática.

A modo de ejemplo, traemos lo mencionado por los educadores: “La verdad no, no me formé en el profesorado en ESI, mucho menos en diversidad familiar. Es más, no sé si hoy por hoy se le da la relevancia que se debería darle, no sólo darla como materia y ya. Hay mucha distancia entre lo teórico y lo que pasa en la práctica, y te das cuenta cuando te toca entrar en un aula, y las herramientas no te sirven tanto, o no alcanzan, y ahí hay que hacer un recorrido personal y ver de capacitarse, entrar en contacto con aquello no visto en el profesorado” (Director 1, comunicación personal, 12 de mayo del 2022).

“En mi opinión la carrera está muy poco valorada, no debería ser una carrera terciaria debería ser universitaria. Habría que revisar esos planes de estudios, estaban o están muy vacíos no sé cómo será ahora. Quizás las profes más jóvenes notaron algunos cambios” (Docente J, comunicación personal, 20 de mayo del 2022).

Se destacan entonces una serie de críticas a la formación del profesorado, es importante también plantear que no todos/as los/las docentes de los jardines se han egresado en la misma generación. Teniendo en cuenta que la mayoría de ellos/as se han egresado antes de la Ley Nacional de ESI (N°26.150, 2006), se evidencia que los planes de estudio están atravesados por un determinado contexto sociohistórico político cultural. No obstante, las educadoras más jóvenes que si han sido formadas en ESI, exponen que consideran necesario profundizar más en la práctica donde encuentran mayores dificultades: “A medias, la realidad es que, si estaba presente en la formación, pero yo creo ya hoy egresada que falta aún más trabajo. No sólo en lo teórico sino en lo práctico es dónde más falta. Si bien nos enseñan que existe una ley, que es un derecho, siento que sigue faltando” (Docente G, comunicación personal, 19 de mayo del 2022).

En su mayoría los educadores reconocen que hay fallas en su formación, pero aun así no todos eligen seguir capacitándose por fuera del profesorado. Mucho menos lo consideran como un obstáculo en su praxis como docentes.

Se consultó en ambas instituciones si se realizan capacitaciones, por parte del jardín público se realizan capacitaciones que son dictadas en el municipio, estas no son obligatorias, y aquí lo que sucede es que hay baja participación por parte de los/as docentes. El director plantea: “Pero si bien hoy hay capacitaciones, no es que todos se capaciten. Entonces esta temática de la diversidad familiar como otras, queda en la decisión personal de cada profesional si la trabaja o no, sin considerar que hay una Ley, es un derecho de los pibes ser

educados en estos temas y en otros. Pero bueno la implementación no es tan fácil como se espera, requiere una gestión y voluntad de hacerlo” (Director 1, comunicación personal, 12 de mayo del 2022).

Desde el jardín privado su directora comenta lo siguiente: “Si se realizan con EGE, las capacitaciones en ESI, el año pasado se realizó una por zoom. No, no es obligatoria, pero se les recomienda que asistan, es importante que se capaciten, hay a veces cierta resistencia, pero la terminan realizando”.

Si bien en ambos espacios escolares pareciera haber capacitaciones, no son obligatorias, la diferencia entre sí recae en el caso del jardín público, el cuál queda en manos de la visión de cada docente, y en el privado se les recomienda asistir con cierta insistencia. Aquí es propicio decir que este tipo de capacitaciones son necesarias para todos los actores sociales que pertenecen a los jardines.

En consonancia con esto, Padial Fajardo (2021) menciona que la escuela es reflejo de la sociedad y esta no puede ser ajena a las transformaciones sociales culturales, todos estos cambios la atraviesan, por lo que es vital poder revisar las prácticas educativas. En la actualidad la existencia de distintas tipologías de familia implica que se deba capacitarse en esta temática, para no caer en reduccionismos sobre el concepto de familia y tomar equivocadamente una posición sesgada a nuestra realidad. Se visualiza una gran desinformación en lo que se refiere a filiación y constitución familiar, dejando por fuera temáticas como la adopción y las técnicas de reproducción humana.

Por último, se ubica un obstáculo que dificulta el abordaje de la diversidad familiar, y este se refiere a las familias que son parte de la población en las instituciones educativas infantiles. Se pudo apreciar, en el caso del jardín privado, como el vínculo entre la institución y las familias es un poco más tenso e inflexible. En palabras de las docentes, esto se debe a que las familias son muy demandantes en cuanto tratos con los educadores. En lo que

refiere a la temática, ha sucedido que, al trabajar la diversidad familiar, los/as niños/as en algunos casos quedan afectados y esto da curso a preguntas en las propias familias, lo cual no es bien recibido por los adultos cuidadores. A partir de las entrevistas se registra las menciones de la recepción de quejas, es por esto por lo que las/os educadoras/es expresan que deben ser muy cautelosas/os para trabajar y dialogar con las familias.

En el caso del jardín público, nos mencionan que el vínculo entre las familias, los educadores y la institución es cercano y cooperativo. Se genera de este modo un lazo social que acompaña la trayectoria educativa de los/as niños/as. Para cerrar, si hay intenciones de generar cambios en la enseñanza de la diversidad familiar, es necesario continuar formándose, para poder escuchar y formarse para seguir creciendo en lo profesional, para no caer en una única posición, basada sola en la propia experiencia (Morgade, 2006).

Conclusiones

En esta investigación se buscó comparar jardines de tipo público y privado, para observar y registrar su organización y funcionamientos. Por el contrario de lo esperado, se encontraron más similitudes que diferencias en cuanto a: modos de abordaje de la diversidad familiar, recursos a utilizar, como así también la percepción de la formación los/las educadores/as.

Con relación a esto último es preciso destacar los efectos que causan la falta de capacitación en la diversidad familiar, generando dificultades en un abordaje apropiado a la temática. Si bien es congruente que se trabaje en las familias de los/as niños/as, que en su mayoría son familias numerosas, ensambladas, de una sola mamá, de un solo papá, crianza ejercida por les abuelos/as. La sola referencia en las propias familias de los/as niños/as, no es suficiente para abordar la diversidad familiar, ya que se omiten otras tipologías. A partir de los resultados se evidenció cómo opera el sesgo hacia las familias homoparentales y sus modos de constitución. Se infiere que una

de las causas de estos obstáculos se trata de la escasez y poca fomentación a los educadores para continuar formándose; quedando a criterio personal de cada docente la formación, según su manera de comprender la práctica de la enseñanza.

La divergencia que se halló, se la puede ubicar entre los propios educadores, habiendo una diferencia entre quienes se educaron en un periodo anterior a la ESI, y quienes luego, dejando marcas en su posicionamiento y modos de atravesar la práctica, aun así, las docentes más jóvenes que son quienes recibieron una educación más afín a los lineamientos de la ESI, consideran que es necesario seguir profundizando sobre todo en el espacio áulico.

Todo jardín como institución educativa infantil debe de poder adaptarse a las transformaciones que se generan en la sociedad, y esto implica a la diversidad familiar con todas sus tipologías. En línea con esto, debe promoverse la transmisión de conocimientos sin sesgos heteroparentales, posibilitando recursos más amplios para que se pueda reconocer a otras familias más allá de las que pertenecen los/as niños/as. De esta manera con estrategias congruentes que alojen la pluralidad familiar se lograra el respeto a la diversidad.

A modo de cierre es importante plantear que la diversidad familiar es una temática enmarcada en la ESI (Ley Nacional N°26.150). Dicha ley es parte de un proyecto educativo social, como tal según Morgade (2019) no se trata sólo de un proyecto educativo; sino que se trata de un proyecto con cierta complejidad que requiere muchas articulaciones en distintas áreas desde la acción social, la justicia, desarrollo, salud, etc. Entonces la ESI como proyecto, es un proyecto social, por ende, es una política pública social, que las escuelas y los jardines sólo no pueden sostener (Morgade, 2019). Se requiere de una conjugación de instituciones, una articulación de distintas áreas como se mencionó anteriormente, y en paralelo estar

acompañada por políticas públicas que ayuden realmente a implementar este proyecto educativo social y político.

Desde lo obtenido en este trabajo, se puede exponer que la sociedad actual se encuentra en camino a la implementación de la ESI, pero aún falta recorrido.

Referencias Bibliográficas

Aguado, L. (2008). *Modelos de Familia y Educación*. Departamento de Psicología y Pedagogía. Universidad Pública de Navarra.

Aguado, L. (2010). Escuela Inclusiva y diversidad de modelos familiares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(6), 1-11. <https://doi.org/10.35362/rie5361710>

Alliaud, A. (2017). El docente como obrador/Transformador/Emancipador de otros. En *Los artesanos de la enseñanza: Acerca de la formación de maestros con oficios*. (pp.35-55). Paidós.

Cahn, L., Lucas, M., Cortelletti, F. y Valeriano, C. (2020). *Educación Sexual Integral. Guía básica para trabajar en la escuela y en la familia*. Editorial siglo XXI.

Chevallard, Yves (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. AIQUE Grupo Editor.

de Alba, A. (1995). Las perspectivas. En *Currículum, crisis, mito y perspectiva*. (pp. 57-74). Editorial Miño y Dávila.

Eisner, E. (1994). *The educational imagination on the design and evaluation of school programs*. Merrill Prentice Hall.

Gimeno Sacristán, J. (2015). El currículum como estudio del contenido de la enseñanza. En *Sacristán, Santos Guerra, Torres Santomé, Jackson y Marrerro Acosta (Ed). Ensayos sobre currículum: Teoría y práctica*. (pp. 29-60). Ediciones Morata.

- Hernández Sampieri, Fernández Collado, C.; Baptista Lucio, P. (2003). *Metodología de la Investigación. El proceso de investigación y los enfoques cuantitativo y cualitativo: un enfoque integral*. Mc Graw Hill Interamericana.
- Ley de Educación Sexual Integral. N°26.150. (2006).
<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley26150-58ad9d8c6494a.pdf>
- Morgade, G.(2006). Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela. En *Novedades Educativas*, Nro. 184. 30-44.
- Morgade, G.(2019). La educación sexual integral como proyecto de justicia social. *Descentrada*, 3, (1), e080. En *Memoria Académica*. Disponible en:
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9626/pr.9626.pdf.
- Ormart, E. (2014). TRHA: impacto en las constelaciones familiares y la identidad de sus miembros. En: *Aesthenike. Revista Internacional sobre Subjetividad, Políticas y Arte*. Departamento de Ética, Política y Tecnología, Instituto de Investigaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Vol. 10 (1). 86-102.
- Ormart, E.; Wagner, A. y Valenzuela, C. (2020). Cap.5 La construcción de subjetividades epocales a través de medios audiovisuales. En: *Inter-versiones.Prevenición en Clínica Socioeducativa*. (pp.85-108). Nueva Editorial Universitaria.
- Padial Fajardo, S. (2021). Diversidad Familiar en el aula. En *Revista Andalucía Educativa*. 1-5
<https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/revista-andalucia-educativa/contenidos/-/contenidos/detalle/diversidad-familiar-en-el-aula>
- Palacios, J. y Rodrigo, M. J. (1998). *Familia y Desarrollo humano*. Alianza Empresa.

- Perrenoud, Ph. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Ediciones Morata.
- Ramirez, N. (2019). *Diversidad familiar. Análisis de un centro escolar*. [Tesis de Fin de Grado, Universidad de Zaragoza. Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación]. Repositorio Institucional [TAZ-TFG-2019-4715.pdf](#)
- Terigi, F. (2007). Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar. En *Baquero, R; Diker, G y Frigerio, G.(comp.). Las formas de lo escolar*. (pp.99 - 117). Del estante Editorial.
- Zimmerman, M. (2001). Las teorías psicológicas y el campo educativo: una relación en debate. En: N. Elichiry (Comp.), *¿Dónde y cómo se aprende? Temas de Psicología Educativa*. (pp.181-190). EUDEBA

TERCERA PARTE

Abrir sentidos, alojar diferencias: derechos,
reconocimiento y experiencias educativas en el
Nivel Inicial

Capítulo 9

Diversidades funcionales, diagnóstico y acceso social: producción de subjetividad en clave relacional

Alejandra Taborda

La discapacidad no existe. Existe la diversidad funcional.
Richard Mateos (2017)

Introducción

Producción de subjetividad en clave relacional

La apertura de este capítulo se inscribe en la premisa de Richard Mateos (2017): “La discapacidad no existe. Existe la diversidad funcional”. Este enunciado orienta una lectura que articula las diversidades funcionales con los procesos de constitución subjetiva, las prácticas diagnósticas y las condiciones de acceso social en el Nivel Inicial.

Desde esta perspectiva, el psiquismo se concibe como una organización abierta, configurada en las dimensiones relacionales que exceden el núcleo familiar. Tal como plantea Cornelius Castoriadis (1997), la sociedad y la historia habitan la cuna desde los inicios de la vida. De este modo, el sujeto se inscribe en una red de significaciones previas que lo anticipan y lo reciben. Las instituciones y los otros significativos operan como instancias de inscripción simbólica que participan en la constitución subjetiva.

El concepto de “madre grupo” permite pensar una atmósfera en la que lo social y lo íntimo se co-constituyen. Los climas de época y los proyectos colectivos atraviesan las dinámicas familiares en movimientos de transformación recíproca. Las matrices relacionales pueden potenciar u obstaculizar el devenir de los procesos subjetivos. Estas dimensiones dan lugar a formas de concrecencia¹, en las que lo epocal-contextual y la biografía personal se entrelazan de manera indisociable (Taborda, 2020).

Para señalar la tensión entre el sujeto del inconsciente y el sujeto como efecto de regímenes normativos, este posicionamiento pone en diálogo los aportes psicoanalíticos con aquellos provenientes de la filosofía política y social. Los aportes de Michel Foucault permiten interrogar las prácticas diagnósticas como tecnologías de poder-saber que producen verdades sobre la discapacidad. Judith Butler, por su parte, señala que los marcos de inteligibilidad social delimitan qué vidas son reconocibles como tales, y que esta economía del acogimiento incide directamente en la posibilidad de constituir un sí mismo valioso. En el campo de las diversidades funcionales, esto implica interrogar tanto las condiciones subjetivas como los regímenes de legitimación que habilitan o restringen el alojamiento simbólico del sujeto como portador de derechos y deseo. El diagnóstico opera como un dispositivo que puede promover dicho alojamiento o cristalizar sentidos que limitan la inscripción del sujeto.

Este capítulo toma la producción de subjetividad como epicentro. Desde allí problematiza el papel de las prácticas diagnósticas, las políticas públicas y las redes institucionales que operan desde una lógica de déficit. Asimismo, sitúa la Educación Sexual Integral en la inscripción de las leyes que atañen al sujeto de derecho desde su condición de sujeto de deseo, y en la apertura de trayectorias de inclusión.

¹ El término concrecencia, proveniente de la filosofía del proceso (Whitehead), alude al proceso mediante el cual una multiplicidad de elementos se conjungan para dar lugar a una unidad de experiencia nueva y singular.

Diversidades funcionales y sujeto de derecho: capas tectónicas entre ley, subjetividad e instituciones

En el campo de las diversidades funcionales, resulta fundamental situar los marcos legales que han instituido a las personas con discapacidad como sujetos plenos de derecho, en el pasaje desde paradigmas tutelares hacia enfoques centrados en la dignidad, la autonomía y la inclusión. Este desplazamiento transforma el estatuto jurídico y orienta modificaciones en las condiciones simbólicas en las que los sujetos son reconocidos, nombrados y alojados en las redes sociales e institucionales.

Desde un enfoque teórico-clínico, la noción de diversidades funcionales sitúa las diferencias en su carácter histórico, relacional y singular. En la Argentina, este proceso se despliega a partir de la recuperación democrática y alcanza un punto de inflexión con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, incorporada con jerarquía constitucional mediante la Ley 27.044, en articulación con normativas como la Ley 26.657, la Ley 26.378, el Código Civil y Comercial de la Nación Argentina y la Ley 26.743. Esta configuración consolida un discurso jurídico centrado en el paradigma de derechos, aunque su eficacia requiere más que su sola formulación: su inscripción en las prácticas institucionales continúa siendo un campo de disputa. La legitimación de las personas con discapacidad como sujetos de derecho —con capacidad jurídica en igualdad de condiciones y acceso a sistemas de apoyos— depende de las condiciones concretas que posibilitan que la ley sea efectivamente habitada.

En estas coordenadas discursivas, la discapacidad deja de ser entendida como una condición individual para ser concebida como un fenómeno que emerge de la interacción entre las singularidades subjetivas y las barreras sociales, culturales e institucionales. Esta reconceptualización se produce de manera no lineal y, atravesada por conflictos, se despliega en un campo de tensiones entre los avances normativos y sus modos de inscripción en las prácticas concretas. La posibilidad efectiva de afirmación del sujeto como portador de derecho y de deseo depende tanto de la existencia de

marcos legales como de las condiciones que permiten su apropiación y sostenimiento en la vida institucional.

Es precisamente en estas brechas donde emergen resistencias, tanto a nivel subjetivo como institucional, que obstaculizan la habitabilidad de la ley y reintroducen, bajo nuevas formas, lógicas de exclusión o desubjetivación.

Choque de “capas tectónicas”: avances y regresiones en el campo del sujeto de derecho

Las posibilidades de habitar los marcos legales se emplazan en un campo tensionado por resistencias múltiples, atravesado por disputas y reconfiguraciones permanentes. Lejos de constituir un proceso lineal, la ampliación de derechos orientada a la dignidad humana —consolidada a partir de los años 2000— convive con obstáculos que tensionan su inscripción en las prácticas y su efectiva materialización en el lazo social. En este contexto, es posible distinguir distintos planos de análisis:

- *En el plano macro-político:* la retracción estatal y la reconfiguración de los recursos públicos implican que los procesos de desinversión —expresados en la reducción o discontinuidad de apoyos— afectan las condiciones materiales de existencia y la previsibilidad del entorno, al tiempo que debilitan los soportes institucionales, erosionando los soportes que sostienen la autonomía y los procesos subjetivos.

A ello se suman modalidades de circulación discursiva en el espacio público que, al provenir de figuras investidas de autoridad —incluyendo representantes del poder ejecutivo y funcionarios—, adquieren un efecto performativo singular. La apelación a recursos de ridiculización, la difusión de imágenes estigmatizantes o el uso de términos históricamente degradantes consolidan matrices de exclusión y legitiman formas de violencia simbólica, que debilitan las condiciones de validación subjetiva y social. Como señala Judith Butler (2004), algunas vidas permanecen en los márgenes de la inteligibilidad social, expuestas a formas de precarización diferencial. La ridiculización de personas con discapacidad en el

discurso público, al poner en cuestión su reconocimiento como vidas plenamente valiosas, opera precisamente en esos límites.

- *En el plano subjetivo e intersubjetivo:* la diferencia confronta a quienes la alojan —adultos, pares, profesionales e instituciones— con la propia fragilidad y se traduce, tanto consciente como inconscientemente, en los modos en que ese otro es reconocido, nombrado, reflejado y acogido. En la medida en que la confrontación con la diferencia encuentra vías de elaboración, se amplían las posibilidades de reconocimiento y de construcción de lazos acordes a la singularidad.

Cuando este trabajo psíquico no logra sostenerse, se expresan modalidades que, bajo la apariencia de cuidado, reproducen exclusión —infantilización, sobreprotección, control excesivo o sobrepatologización— y dificultan la apertura de trayectorias posibles.

Estas dinámicas adquieren formas diferenciales según las configuraciones relacionales e institucionales. Sus efectos se despliegan según los niveles de mediación —familiares, educativos, sanitarios y jurídicos— y configuran condiciones que pueden propiciar, restringir o tensionar los procesos de subjetivación y el ejercicio efectivo de derechos.

Repercusiones de las tensiones en las dinámicas sistémicas: efectos diferenciales según niveles de mediación

Las controversias epocales inciden de manera diferencial en los distintos estratos de mediación intersubjetiva; sus efectos se organizan según las modalidades institucionales y las configuraciones psíquicas —conscientes e inconscientes— que las atraviesan:

- *En la familia y los cuidadores:* la retracción del Estado se traduce en una creciente privatización de los cuidados, que intensifica la carga sobre las figuras parentales. Estos recortes derivan en formas de desamparo e inciden en la disponibilidad psíquica y en la cualidad de los procesos de espejamiento.

• *En las instituciones educativas de nivel inicial:* las tensiones entre la ampliación de derechos y las limitaciones en su implementación se traducen en apoyos insuficientes, junto con la persistencia de lógicas de fijación diagnóstica, que tienden a restringir el aprendizaje como experiencia subjetivante.

• *En otras instituciones (salud, dispositivos técnicos y evaluativos):* suelen organizarse en torno a modelos clasificatorios y reduccionismos psicométricos que simplifican la complejidad psíquica y consolidan procesos de cristalización identitaria. La brecha entre el paradigma de derechos y sus modos de inscripción pone en evidencia que las vulnerabilidades exceden el plano de las posibilidades individuales: se producen en la intersección entre instituciones, políticas públicas y condiciones de inclusión.

Es en esta intersección donde resulta necesario hacer explícita la concepción de sujeto que orienta las lecturas clínicas y las configuraciones institucionales.

Procesos de constitución subjetiva: coordinadas para una lectura de la diversidad funcional en clave de deseo y derecho²

Bases Teóricas de una Concepción Relacional

Estos procesos se definen como las complejas combinaciones — conscientes e inconscientes— de experiencias intersubjetivas histórica y socialmente emplazadas.

La realidad psíquica se organiza en procesos de significación sostenidos en la incidencia recíproca entre el niño/a y su entorno de cuidado. Desde los inicios de la vida, sus manifestaciones son alojadas por figuras significativas —en la lógica de madre grupo—. Estas figuras las interpretan y las integran en configuraciones intersubjetivas asimétricas y simétricas, acordes con las diferencias de posiciones propias de la vida psíquica temprana. Allí se despliegan los procesos de constitución y devenir subjetivo, así

² Para un desarrollo más exhaustivo de la concepción de sujeto y los procesos de constitución subjetiva aquí sintéticamente presentados, se remite al lector a trabajos previos de la autora, donde se profundizan las articulaciones entre intersubjetividad, funciones psíquicas, dinámicas vinculares y sus implicancias clínicas e institucionales en el campo de las diversidades funcionales (Taborda y col., 2020 y Taborda y Labin 2024).

como las modalidades del trauma complejo —definido por la articulación inseparable entre una experiencia somatoafectiva insoportable y un contexto intersubjetivo fallido— (Coderch de Sans & Plaza Espinosa, 2016; Bleichmar, 2015).

Los estudios de Bucci (2011) distinguen tres tipos de procesos psíquicos: no simbólicos-no verbales, simbólicos-no verbales y simbólicos verbales. Durante los primeros meses de vida, las interacciones dan lugar a experiencias emocionales preverbales que operan en la formación del self implícito, núcleo básico sobre el cual se organiza el psiquismo. A través de procesos de conexión referencial, estas experiencias se articulan progresivamente con formas simbólicas que posibilitan su integración en configuraciones psíquicas de mayor complejidad.

Las experiencias primarias —no simbólicas ni verbales— se alojan predominantemente en el hemisferio derecho, implicado en la regulación afectiva, y preceden a las capacidades lingüísticas, en relación con la maduración del hemisferio izquierdo. La comunicación interhemisférica, que habilita la articulación entre registros preverbales y verbales, se desarrolla a partir de los 18 meses. Bucci distingue entre procesos implícitos y explícitos. Los primeros corresponden a formas procedimentales de organización de la experiencia, estructuradas en los intercambios tempranos, que orientan la percepción, la afectividad y la acción sin mediación reflexiva. Los procesos explícitos, en cambio, suponen la posibilidad de simbolización y acceso a la conciencia, particularmente a través del lenguaje. La articulación entre ambos sistemas es de naturaleza no lineal. Responde a un trabajo psíquico que traduce, liga y reorganiza registros heterogéneos en un entramado dinámico. En esa trama, lo temprano continúa incidiendo en lo posterior, aun sin acceso directo a la simbolización verbal.

Tal como señala Bleichmar (2001), las matrices interactivas adquieren estatuto psíquico a partir de procesos de identificación y de los efectos estimulantes que se producen en las constelaciones internas. En el interjuego entre condiciones genéticas y las

múltiples combinaciones intrapsíquicas de la experiencia, se estructuran dimensiones centrales como la autoestima, los recursos de regulación, la capacidad deseante y los modos de tramitar el displacer. El autor refiere que, para abordar la heterogeneidad del inconsciente, Bleichmar (2001) distingue entre:

- a) Lo originariamente inconsciente, constituido por huellas psíquicas que, sin mediación consciente, se configuran directamente en el inconsciente a partir de la interacción con otros significativos. Se trata de marcas afectivamente investidas que organizan modalidades de relación, percepción y respuesta.
- b) Lo secundariamente constituido, correspondiente a contenidos que, habiendo accedido a la conciencia, son relegados al inconsciente mediante procesos de represión.
- c) Lo no constituido, que remite a experiencias en las que predominan códigos de peligro y fallas en la narcisización primaria. En estas condiciones, se ve restringida la constitución de la capacidad deseante. Se configura entonces un modo de relación en el que el mundo tiende a vivenciarse como amenazante y el sí mismo como desvalorizado.

Esta diferenciación permite precisar la complejidad de los procesos psíquicos al distinguir entre lo reprimido y aquello que no ha logrado constituirse como experiencia psíquica elaborable.

Tiempos de Ligazón Amorosa e Intersubjetividad: el Devenir Subjetivo como Proceso

Los desarrollos precedentes permiten articular los procesos de constitución subjetiva con los tiempos de ligazón amorosa según las entrelazadas dinámicas de intersubjetividad. Este eje funciona como un operador clínico para leer la organización psíquica en términos de dichos procesos, así como sus posibles interrupciones y reorganizaciones.

En un primer tiempo de ligazón amorosa, en correspondencia con la intersubjetividad primaria, desde el nacimiento se despliegan

disposiciones para comunicar y compartir estados afectivos en la relación persona-persona. En este tiempo se configuran los primeros entramados relacionales, que incluyen tanto las transmisiones transgeneracionales que anteceden al nacimiento como los inicios de los procesos de discriminación.

En un segundo tiempo, vinculado a la intersubjetividad secundaria, se introduce la relación persona-persona-objeto y emergen los primeros indicios de terceridad. Este momento comprende procesos tales como la constitución de espacios intermedios (objeto transicional), la diferenciación entre personas y objetos, el despliegue de la autonomía motriz, la exploración del entorno, el desarrollo del lenguaje y los primeros modos de regulación frente al riesgo, junto con la incipiente capacidad de estar a solas.

En un tercer tiempo, asociado a formas de intersubjetividad terciaria, se consolidan procesos ligados al reconocimiento de la alteridad. Esto implica la comprensión de los estados mentales propios y ajenos, el reconocimiento de la incompletud, la diferenciación entre lo propio y lo compartido, la internalización de normas, el descubrimiento de la privacidad psíquica, el desarrollo de la capacidad de automaternarse³ y el pasaje de las legalidades familiares a las múltiples normativas que organizan la vida social.

Estos tiempos se configuran como dimensiones dinámicas que se entretajan, a lo largo de la vida, en un movimiento continuo de avances y reorganizaciones, en relación con las ligazones amorosas consigo mismo y el mundo animado e inanimado.

³ La capacidad de automaternarse refiere a una función psíquica que se constituye a partir de la internalización de cuidados suficientemente buenos y que habilita al niño/a a regular progresivamente sus estados afectivos y corporales en condiciones de relativa autonomía, siempre en referencia a un otro significativo. Implica un proceso progresivo —con avances y retrocesos— en el que se inicia la capacidad de cuidar el propio cuerpo (alimentación, control de esfínteres, higiene), utilizar el lenguaje para comunicar estados internos y sostener la separación sin desorganizaciones significativas. (Taborda, 2020)

Este enfoque relacional introduce un desplazamiento en los modos de lectura de la diversidad funcional, al situarla en procesos de constitución subjetiva abiertos y singulares. Así, el diagnóstico se orienta como una lectura del estatuto de los procesos en juego en relación con los tiempos de ligazón amorosa. Las instituciones educativas —y la Educación Sexual Integral en particular—, se configuran como escenarios privilegiados que intervienen en la producción de simbolización, reconocimiento y lazo social, incidiendo en los procesos de subjetivación.

Controversias y vacíos disciplinares en la práctica diagnóstica de las diversidades

Diagnóstico y Producción de Subjetividad

El diagnóstico en la vida de una persona nunca resulta neutro. Opera como herramienta terapéutica —cuando, a modo de proceso abierto, posibilita nuevas lecturas, reorganiza sentidos y amplía las posibilidades de simbolización—. Como señala Untoiglich (2019), en las infancias, niñeces y adolescencias, debido a la plasticidad psíquica y a las reorganizaciones del devenir subjetivo, “el diagnóstico se escribe con lápiz”. Ese devenir se enlaza con el deseo de ser grande, que impulsa la construcción de futuros posibles. Por lo tanto, interrogar el diagnóstico supone revisar categorías y procedimientos y propiciar condiciones epistemológicas, éticas, clínicas, políticas e institucionales que favorezcan la emergencia de singularidades en condiciones de equidad y acceso social.

Patologización de la vida cotidiana y condiciones epocales

Allí, las divergencias son leídas en lógicas de déficit, ubicando a niños, niñas y adolescentes como portadores aislados de dificultades. Este recorte prioriza una localización individual del padecimiento y desatiende la incidencia de las crisis globales, procesos de duelo, incertidumbres y experiencias de desamparo colectivo en su configuración. Dichas condiciones sociohistóricas, en articulación con las fantasmáticas individuales y colectivas,

inciden en las pautas de desarrollo y las vías de tramitación subjetiva (Taborda y Labin, 2024; Janin, 2022).

Hoy, el paradigma de la complejidad convive en tensión con lógicas que, al demandar categorizaciones estandarizadas y resultados cuantificables, desestiman al sujeto del inconsciente que atraviesa al sujeto de derecho. Dos ejemplos paradigmáticos permiten ilustrarlo: el Trastorno del Espectro Autista (TEA) y el Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad (TDA/H).

La proliferación de constructos abarcativos —como los “espectros”— evidencia una tensión estructural: la necesidad de nombrar y el riesgo de sobredeterminación. La expansión del Trastorno del Espectro Autista (TEA) es uno de los ejemplos más elocuentes. Lecturas críticas advierten que su amplitud compromete la capacidad de diferenciación clínica. La homogeneización captura la singularidad bajo un mismo significante, ignorando las condiciones subjetivas, intersubjetivas, sociales y culturales que amplifican su proliferación (Laurent, 2013; Frances, 2013; Vasen, 2017).

Una situación análoga se verifica en TDA/H. Dicha categoría suele invisibilizar que, frente al sufrimiento psíquico, la atención es una de las primeras funciones que se altera (Taborda y Toranzo, 2017). Las dificultades atencionales pueden ser transitorias —reorganizaciones subjetivas del devenir de las niñeces—, reactivas a desencuentros entre condiciones institucionales y modalidades singulares, o bien expresar modos más estructurales de compromiso psíquico. A un nivel más profundo, estas manifestaciones suelen dar cuenta de déficits en los procesos de narcisización. Estas carencias son propias de cuadros de depresión primaria y de temores profundos. Se expresan como dificultades para constituir la capacidad de “estar a solas” y, por lo tanto, para automaternarse. Esta fragilidad compromete la disponibilidad de recursos internos para regular la experiencia, sostener la atención y tramitar el displacer sin la presencia constante del otro. Por lo tanto, se ve

afectada la posibilidad de sostener relaciones impersonales y de ubicarse como uno más dentro de un grupo sin requerir una referencia continua, condición que resulta central para la dinámica escolar.

Por ello, el proceso diagnóstico se orienta a discernir el estatuto del síntoma: si expresa un déficit en la constitución psíquica; si remite a conflictos intrapsíquicos; si resulta reactivo a las condiciones del medio; o si, en cambio, forma parte de reorganizaciones subjetivas o de duelos en curso. Ante tal densidad clínica, la clasificación estandarizada omite preguntas esenciales: ¿A qué atiende un niño o una niña designado como “inatento”? ¿Cómo se eclipsan las coordenadas subjetivas de su atención? ¿Qué efectos —clínicos, subjetivos e institucionales— produce la sobremedicalización asociada a esta nominación?

Dicha vulnerabilidad se ve potenciada por la presión institucional. Si bien la escuela puede operar como un primer detector de sufrimiento, esa función se desvanece cuando se precipita la rotulación. Atravesada por sus propias crisis, la institución educativa puede obturar su capacidad para detectar conflictos genuinos y sustituirlos por etiquetas sintéticas. Así, ante lo diverso, responde con un desborde que conlleva la imposición de parámetros de normalidad que los niños y las niñas —con sus diferencias, sus sufrimientos o sus genuinas necesidades de jugar y moverse— no pueden cumplir.

Ante la saturación diagnóstica, Taborda y Toranzo (2017) proponen un nuevo indicador clínico: implementar un proceso de psicoterapia psicoanalítica de seis meses a un año antes de considerar la vía psicofarmacológica para las dificultades atencionales. Esta modalidad busca trabajar la conflictiva subyacente para evitar efectos iatrogénicos, permitiendo que el niño transite de ser un objeto de diagnóstico a convertirse en sujeto autor, capaz de metabolizar su historia y coconstruir sentidos propios en las configuraciones intersubjetivas.

Encrucijadas en el campo del diagnóstico: entramados y vacíos conceptuales

En Argentina, los procesos psicodiagnósticos enfrentan múltiples dificultades, signadas por vacíos y controversias disciplinares que comprometen la calidad técnica de las evaluaciones e inciden directamente en los modos de producción de subjetividad. Aquí, cabe destacar:

- *Escasa disponibilidad de técnicas psicológicas adaptadas y estandarizadas a nuestra población.* Según los estándares éticos profesionales, las técnicas proyectivas y psicométricas requieren procesos rigurosos de adaptación, actualización regional y estandarización. El incumplimiento de estos requisitos conduce a formulaciones diagnósticas erróneas.

- *Insuficiente adecuación para poblaciones con divergencias funcionales perceptivas.* Aun en instrumentos como la WISC-IV — adaptada por Taborda, Barbenza y Brenlla (2011)— persisten vacíos en la validación de modalidades específicas para niños y niñas con neurodiversidades (Téllez-Vargas, 2006; Brenlla y Taborda, 2022).

- *Reduccionismo psicométrico.* La hegemonía de evaluaciones basadas exclusivamente en cuestionarios y pruebas estandarizadas tiende a simplificar la complejidad psíquica —intersubjetiva y contextualmente emplazada—, produciendo lecturas que, lejos de abrir sentidos, pueden cristalizar al sujeto en categorías que favorecen procesos de sobrepatologización.

- *Invisibilización de las interacciones tempranas en contextos de diversidad funcional.* Muchas investigaciones se sustentan en poblaciones normotípicas, lo que dificulta la comprensión de modalidades interactivas específicas. Así, por ejemplo, la inmovilidad expectante de bebés con ceguera —orientada a captar estímulos auditivos— puede ser leída erróneamente como inhibición o desconexión, desconociendo su valor organizador dentro de la dinámica vincular.

- *Confusión entre trauma y acontecimiento disruptivo.* Ciertos discursos tienden a ubicar el nacimiento de un niño con diversidad funcional en el orden de lo traumático. Sin embargo, como plantea Chades (2018), se trata de un acontecimiento disruptivo cuyas posibilidades de elaboración ocurren en la intersección entre los recursos simbólicos parentales y las redes socioculturales, que puede abrir paso a distintas trayectorias posibles.

- *Vacíos conceptuales frente a las reconfiguraciones subjetivas contemporáneas.* Los vertiginosos cambios epocales —atravesados por transformaciones tecnológicas, nuevas modalidades vinculares y mutaciones en las formas de socialización— interpelan las categorías clásicas de lectura de los procesos de subjetivación en su irreducible singularidad.

Atender a las controversias y vacíos disciplinares permite reconocer sus alcances y limitaciones y promover investigaciones que superen estas dificultades. El objetivo nodal es ubicar el proceso psicodiagnóstico como un espacio de coconstrucción relacional donde se articulan miradas y sentidos entre profesionales, niños y cuidadores para desplegar modalidades interactivas que propician nuevas significaciones.

Del Certificado Único de Discapacidad al Acceso Social: tensiones y desplazamientos posibles

En las coordenadas previamente desarrolladas —donde el diagnóstico se concibe como una práctica situada y abierta— resulta necesario interrogar los dispositivos institucionales que organizan el acceso efectivo a los derechos. En este marco, el Certificado Único de Discapacidad (CUD) ocupa un lugar central.

El CUD va más allá de un mero instrumento administrativo: constituye una vía imprescindible de acceso a apoyos, recursos y dispositivos sin los cuales muchas trayectorias subjetivas verían restringidas sus posibilidades. Acompañantes terapéuticos, docentes integradores, prestaciones de salud y condiciones de

accesibilidad se articulan, en gran medida, a partir de su tramitación. Su existencia resulta fundamental para garantizar la participación social.

Sin embargo, esa potencia convive con una tensión estructural. El mismo dispositivo que abre paso a derechos también puede inscribir al sujeto en una lógica de fijación identitaria, en tanto su nominación permanece anclada en la categoría de “discapacidad”. De este modo, se reactualiza, en el plano institucional, la tensión entre potencialidades y riesgos de cristalización.

En esta dirección, el desplazamiento hacia una nominación como “Certificado de Acceso Social” no remite a un cambio meramente formal, sino a una reorientación del eje: desde la clasificación del sujeto hacia la responsabilidad estatal en la producción de condiciones de accesibilidad. Las necesidades de apoyo exceden un atributo individual: se inscriben en las densidades sociales que las producen como tales.

Este giro permite situar las dificultades en la intersección entre singularidades y barreras institucionales, culturales y materiales. Los apoyos son condiciones de posibilidad para la participación y el ejercicio efectivo de derechos.

Este desplazamiento sólo adquiere potencia en la medida en que se articula con transformaciones en las representaciones colectivas y en las prácticas institucionales. De lo contrario, corre el riesgo de reducirse a una modificación nominal sin efectos sustantivos.

En última instancia, se trata de sostener una posición que, en consonancia con la idea de que el diagnóstico se escribe con lápiz, preserve la apertura del devenir subjetivo, evitando que las certificaciones operen como marcas de clausura y afirmando su papel fundamental en la garantía de derechos y en la construcción de trayectorias posibles.

En este punto, la problemática del acceso y de las mediaciones institucionales se desplaza hacia los escenarios donde dichas condiciones adquieren materialidad cotidiana. Las instituciones educativas —en particular el Nivel Inicial— constituyen un espacio

privilegiado en el que estos procesos se encarnan en prácticas, vínculos y dispositivos concretos. Los posicionamientos institucionales y los modos de leer y alojar la diversidad inciden directamente en los espejamientos y en las trayectorias de niños y niñas. De allí la relevancia de sostener configuraciones que favorezcan su inscripción en la experiencia educativa en su doble estatuto de derecho y deseo, en matrices intersubjetivas —adultos y pares— desde las cuales se configuran horizontes de futuro y proyecciones posibles.

Formación continua en ESI y coconstrucciones grupales en Nivel Inicial

Las premisas desarrolladas en torno a la subjetividad, las diversidades funcionales y el diagnóstico orientan la formación continua en el Nivel Inicial, en tanto establecen modos de leer las dinámicas institucionales y las condiciones en que las diferencias cobran lugar en la experiencia educativa.

Pensar la formación de formadores en este nivel implica concebirla como una práctica clínica-institucional situada que promueve movimientos de retorno subjetivo —intersubjetiva y contextualmente anclados— sobre los posicionamientos, las lecturas y los modos de estar de los adultos en las escenas cotidianas, orientados a interrogar cómo la diversidad se tramita en la vida colectiva.

Desde el concepto “madre grupo”, se propone profundizar este posicionamiento en clave de coconstrucción grupal, donde los posicionamientos vinculares adquieren centralidad. Ello requiere elucidar las lógicas relacionales que sostienen o dificultan el alojamiento de la diferencia, desplazando la mirada de lo individual a lo colectivo.

El trabajo grupal propicia la incidencia mutua y amplía la elaboración del malestar en el encuentro con las diferencias. Verbalizar tensiones permite construir escenarios donde niños y niñas sean reconocidos como sujetos de derecho, deseo e inconsciente, al compás de cuidados suficientemente buenos. Dicho

reconocimiento es interdependiente del que reciben los adultos; los modos de investidura o desinvestidura desde las instituciones y las familias inciden en sus funciones de cuidado y acogida subjetivante.

El impacto de las diversidades en la vida grupal exige dispositivos de formación continua que revisen miradas, prácticas y posicionamientos. La ESI es un espacio privilegiado: articula cuerpo, afectividad, vínculos, diversidad y derechos, y según su implementación puede potenciar o restringir movimientos institucionales inclusivos.

En el Nivel Inicial, se requieren espacios sistemáticos con equipos docentes, acompañantes terapéuticos e integradores, que favorezcan tramas de participación colectiva. Así, la formación crea dispositivos que inciden en los posicionamientos institucionales y fortalecen el alojamiento relacional y la inclusión grupal. Estos procesos se inscriben en la comprensión de la institución educativa como dispositivo de producción de subjetivación en distintos tiempos del desarrollo.

Las progresiones de las configuraciones psíquicas convocan a una adecuación diferenciada de las funciones que asumen las instituciones del jardín maternal y del jardín de infantes. Estas diferencias exigen lecturas contextualizadas según los tiempos de subjetivación, las modalidades de cuidado y las condiciones institucionales. Este movimiento se inscribe en una misma lógica de producción de subjetivación en las infancias y niñeces, que varía según los modos institucionales de sostén y los tiempos del desarrollo.

Jardín Maternal: subjetivación temprana, ESI y formación continua

Pensar el jardín maternal como un espacio institucional de producción psíquica implica situarlo como una configuración donde, desde los inicios de la vida, se articulan cuerpo, vínculo y cultura. En estos primeros tiempos, las experiencias se inscriben en registros preverbales y organizan matrices que integran las configuraciones fundantes, en las que las prácticas institucionales

operan como extensión de los cuidados primarios suficientemente buenos (Taborda, 2020). Dichas prácticas se encuentran atravesadas por condiciones políticas, económicas y legales, así como por factores institucionales, organizacionales y psíquicos, que pueden favorecer o restringir el sostenimiento de esos imprescindibles cuidados. La regulación emocional, la vivencia de continuidad psíquica y la integración dependen de la calidad de las tramas relacionales.

En consecuencia, la pregunta transversal es: ¿Las instituciones están organizadas y cuentan con la suficiente apoyatura para brindar los cuidados que requieren los niños y las niñas de 45 días a 2 años? Este interrogante amerita constituirse en eje de los procesos de formación, orientado a la revisión de los modos de implicación institucional y sus resonancias afectivas.

En articulación con la Educación Sexual Integral, estos procesos adquieren una especificidad particular. En el jardín maternal, la ESI se inscribe en la trama misma de los cuidados: en los modos de sostener el cuerpo, de regular las proximidades y acompañar la fragilidad de la tolerancia a la frustración, de respetar las intimidades y de nombrar las diferencias. Se constituye en una dimensión clave para acompañar las primeras inscripciones del lazo; del límite, entendido como propiciar procesos de sustitución; de la autoestima y la validación del otro.

Los desarrollos sobre los tiempos de ligazón amorosa permiten precisar la complejidad de estos procesos. En un primer tiempo, la función del jardín maternal se orienta a sostener, regular y ritmar, posibilitando la configuración de experiencias de continuidad y confianza. En un segundo tiempo, se inaugura un proceso paulatino de diferenciación. De él emergen la exploración, los avances motrices, los primeros organizadores del lenguaje y los espacios transicionales, lo cual exige acompañar la tensión entre apego y separación de manera tolerable.

El tercer tiempo de ligazón amorosa se vislumbra en sus movimientos iniciales e introduce una reorganización decisiva en la que se produce el reconocimiento de la incompletud y de la

alteridad, junto con las primeras formas de inscripción de la ley. En este proceso, el cuerpo continúa teniendo un lugar central como escenario de subjetivación, y el control de esfínteres se constituye como un desafío relevante. Lejos de tratarse de un logro meramente madurativo, es la expresión de la internalización progresiva de normas que articulan placer, límite y vínculo social. La aceptación de estas normas se inscribe en el vínculo, en tanto el deseo de ser grande —sostenido en la validación recibida— opera como motor de la inscripción de la ley por amor al otro y a sí mismo. Estos procesos devienen posibles en la medida en que el niño o la niña haya sido reconocido y ubicado en el lugar de semejante en su irreducible singularidad. En este compás, emergen de modo incipiente los posicionamientos de género y un interés creciente por los pares.

La modalidad relacional del docente adquiere un lugar decisivo, tanto en la relación diádica como en su capacidad de propiciar dinámicas grupales entre pares donde se despliegan múltiples espejamientos e identificaciones. El grupo se configura como un espacio en el que se articulan semejanzas y diferencias, estimulando experiencias de consideración de la alteridad en un marco de sostén. De este modo, el jardín maternal amplía el campo relacional y las condiciones de constitución subjetiva.

En síntesis, la Educación Sexual Integral se erige como una dimensión transversal que posibilita la inscripción temprana del lugar del sujeto de derecho, en articulación con el deseo, el cuerpo y la validación.

Desde la óptica de las diversidades funcionales, esto implica sostener una lectura que reconozca las singularidades sin reducirlas a déficit, situándolas en las configuraciones relacionales, condiciones institucionales y procesos de subjetivación en curso. En consecuencia, el jardín maternal se configura como un territorio donde se juegan, de manera temprana, las condiciones de posibilidad para la constitución psíquica, la construcción de la autoestima, la apertura a la alteridad y la inscripción de la ley. Su potencia radica en su capacidad de propiciar matrices relacionales

que sostengan los cuidados necesarios para el devenir subjetivo en articulación con el lazo social y el campo de los derechos.

Jardín de Infantes: ESI, juego simbólico, Ley y proyección subjetiva

A diferencia del jardín maternal —donde la producción psíquica se organiza predominantemente en registros preverbales—, el jardín de infantes (niños de 3 a 5 años) se estructura en torno a una mayor capacidad de simbolización y de tramitación del lazo social. La internalización de los cuidados suficientemente buenos promueve la capacidad de automaternarse, en un proceso atravesado por la admisión de la incompletud y de la alteridad. En el marco del tercer tiempo de ligazón amorosa, se configuran modos de elaboración psíquica más complejos. El deseo de ser grande, anudado al acogimiento recibido, opera como motor de esta dinámica y abre paso a formas más consistentes de inscripción normativa en el lazo social, por amor al otro y a sí mismo.

El juego simbólico constituye una dimensión nodal, en tanto posibilita la producción de escenas en las que se ensayan regulaciones, se exploran posiciones y se anticipan posibilidades. Las dimensiones lúdicas articulan la tramitación del pasado y del presente con la apertura de un campo de proyección hacia el futuro (Winnicott, 1993). El jugar habilita configuraciones en las que emergen incipientes sueños sobre quién se quiere ser en las intersecciones de la organización identitaria. A su vez, se inscriben en dinámicas institucionales más amplias de modulación psíquica, emocional y del lazo social, atravesadas por los flujos de reconocimiento que organizan los modos de leer y alojar las niñeces.

Al respecto, un ejemplo paradigmático lo constituyen los niños y las niñas con diversidades funcionales —entre ellas, aquellas vinculadas al cromosoma XXI u otras configuraciones del desarrollo— quienes, en el marco de propuestas educativas inclusivas, convocan a las instituciones a reconocer y alojar la complejidad de sus experiencias subjetivas. Se vuelve central promover lecturas que los inscriban como sujetos plenos, capaces de desplegar su sexualidad, la diversidad de sus emociones, sus

recursos potenciales y la construcción de sueños que articulen el deseo de ser grande con proyecciones futuras orientadas a la producción de trayectorias subjetivas singulares, en tanto dimensión constitutiva de los devenires de la vida psíquica. Aun así, persiste el desafío de desarmar miradas infantilizantes, de tinte angelical, para inscribirlos como parte activa de la trama social.

Resulta clave propiciar condiciones institucionales que promuevan procesos de simbolización y asunción de posiciones identitarias —incluidas las relativas a la sexuación y al género, en articulación con la multiplicidad de la experiencia—, idóneos para configurar escenarios de vida posibles, sosteniendo así los movimientos de la capacidad de automaternarse como organización progresiva de la experiencia interdependiente de las dimensiones de investidura y de participación en la vida colectiva.

La dinámica institucional y la modalidad relacional del docente son fundamentales porque participan activamente en la producción de condiciones de simbolización. Las prácticas educativas se materializan en las formas de propiciar el juego, de leer las escenas grupales y de intervenir sobre los conflictos. Las dimensiones grupales entre pares —compañeros y amigos— se configuran como un espacio privilegiado de tramitación de la diferencia, donde se articulan procesos de reconocimiento recíproco y construcción de legalidades compartidas. Es allí donde la inscripción del sujeto de derecho adquiere densidad concreta, en la vida cotidiana institucional situada (Ormart y Taborda, 2020).

En continuidad con lo ya señalado para el jardín maternal, la Educación Sexual Integral se sostiene como un organizador transversal de estas dinámicas, siempre que viabilice lecturas que desborden las lógicas clasificatorias y se inscriba en la producción de condiciones de afirmación del cuerpo, el deseo, los vínculos y la diferencia. Tiene la posibilidad de abrir espacios para reconfigurar los modos de alojar la subjetividad y promover lecturas de la diferencia en términos de singularidades inscriptas en el lazo social, más allá del déficit o de la excepcionalidad idealizada. En consecuencia, se propone otorgar a la ESI un lugar en dispositivos

institucionales, inscriptos en procesos de formación, orientados a favorecer un retorno subjetivo —contextual e intersubjetivamente emplazado— que tome como objeto las prácticas y las lógicas institucionales, en las que alojar y excluir coexisten de manera constitutiva.

El jardín de infantes se configura como un espacio donde el juego, la ley, la ESI y el lazo social se articulan en la producción de subjetividad, permitiendo tanto tramitar lo vivido como abrir horizontes posibles. Su potencia radica en la capacidad de alojar procesos en los que los niños y las niñas comienzan a proyectarse más allá del presente, inscribiendo sus deseos en tramas compartidas que articulan cuidado, validación y derechos.

Conclusión.

Cierre y apertura: subjetivación, reconocimiento y condiciones de habitabilidad

El recorrido realizado permite situar las diversidades funcionales como un fenómeno multideterminado, en el que convergen —sin jerarquía fija— dimensiones subjetivas, relacionales, diagnósticas, normativas y materiales. Desde el psicoanálisis (Bleichmar, 2018; Rodulfo, 2011; Taborda, 2020), la subjetividad se configura en tramas tempranas de reconocimiento de la alteridad, donde el otro participa en la constitución de la capacidad deseante.

Ahora bien, ¿qué ocurre cuando esas envolturas están atravesadas por dispositivos de poder-saber que clasifican, normativizan y producen jerarquías de humanidad? Foucault (1975) muestra que el diagnóstico es más que un mero instrumento técnico: es una tecnología que delimita lo patológico y lo normal. Butler (2004) aporta una clave ético-política: los marcos de inteligibilidad excluyen ciertas vidas del espectro de lo humanamente reconocible. Como se desarrolló previamente, el diagnóstico puede tener efectos terapéuticos o iatrogénicos según su uso clínico e institucional.

Las tensiones relevadas entre el paradigma de derechos y las condiciones efectivas de inscripción muestran que la ampliación

normativa requiere condiciones adicionales a su sola formulación para garantizar la producción de un sujeto de derecho. Entre la enunciación jurídica y su habitabilidad efectiva se despliega un campo de disputa donde se juegan formas de inclusión, exclusión y desubjetivación.

Este ámbito se inscribe en el nivel institucional de producción de subjetividad, en el que se conjugan factores que habilitan u obturan los procesos de subjetivación psíquica y vincular.

El desplazamiento hacia la noción de acceso social introduce una torsión conceptual y política que interroga las condiciones colectivas de producción de accesibilidad, reconocimiento y participación. Traslada el foco del individuo al tejido social como productor de condiciones de existencia, e inscribe la problemática en una ética de la responsabilidad colectiva.

En términos psíquico-institucionales, los apoyos funcionan como condiciones de posibilidad para la constitución subjetiva y el ejercicio efectivo de derechos.

En última instancia, el capítulo sostiene una concepción del sujeto como efecto de múltiples determinaciones, donde lo psíquico, lo institucional y lo político se anudan en una economía compleja de producción de subjetividad. El desafío ético-político que se abre es producir condiciones que habiliten el devenir de la diferencia en su irreductible singularidad, y sostener prácticas que reconozcan la subjetividad en su dimensión de apertura, conflictividad y potencia de futuro.

Estas condiciones se juegan tanto en la trama concreta de las instituciones educativas y de salud —dispositivos de sostén, lectura y transformación de la experiencia subjetiva— como en el orden normativo.

En la Argentina contemporánea, atravesada por la retracción de derechos, recortes presupuestarios y debilitamiento institucional, garantizar y sostener los apoyos económicos e institucionales que las diversidades requieren se configura como una condición estructural de política pública para la habitabilidad de la vida. Dicha

habitabilidad se sostiene en condiciones materiales y simbólicas que hacen posible la constitución, continuidad y transformación de los procesos de subjetivación en las infancias y niñeces.

Allí, los aportes disciplinares y las instituciones educativas pueden devenir espacios de resistencia e invención que habilitan posicionamientos subjetivos activos para enfrentar la desubjetivación.

Referencias Bibliográficas

- Bleichmar, H. (2001). El cambio terapéutico a la luz de los conocimientos actuales sobre la memoria y los múltiples procesamiento inconscientes. *Aperturas Psicoanalíticas: Revista de Psicoanálisis*, 50. <https://aperturas.org/articulo.php?articulo=0000178>
- Bleichmar, S. (2018). *Vergüenza, culpa, pudor. Relaciones entre la psicopatología, la ética y la sexualidad*. Paidós.
- Brenlla, M., & Taborda, A. (Comp.). (2022). Guía para una interpretación integral del WISC-IV: Test de inteligencia para niños de Wechsler. Paidós.
- Bucci, W. (2011). The interplay of subsymbolic and symbolic process in psychoanalytic treatment. *Psychoanalytic Dialogues*, 21(1), 45–54.
- Butler, J. (2004). Vida precaria: El poder del duelo y la violencia. Paidós.
- Castoriadis, C. (1997). El avance de la insignificancia. Eudeba.
- Chades, M. (2018). Del malestar de la cultura al escándalo del trauma (Tesis doctoral, Universidad Nacional de San Luis). [En prensa].
- Coderch de Sans, J., & Plaza Espinosa, A. (2016). Emoción y relaciones humanas: El psicoanálisis relacional como terapéutica social. *Ágora Relacional*.
- Dio Bleichmar, E. (2015). El analista en la exploración de los múltiples mundos intersubjetivos del niño. En E. Rotenberg

- (Comp.), Parentalidades: Interdependencias transformadoras entre padres e hijos (pp. 151–170). Lugar Editorial.
- Foucault, M. (1975). Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión. Siglo XXI.
- Janin, B. (2022). Infancias y adolescencias patologizadas: La clínica en tiempos de medicalización. Noveduc.
- Laurent, É. (2013). *La batalla del autismo: De la clínica a la política*. Grama.
- Ley 23.592. (1988). Actos discriminatorios. Argentina.
- Mateos, M. R. (2017, septiembre 5). La discapacidad no existe, existe la diversidad [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=MtwK8YBWvvM>
- Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.
- Ormart, E., & Taborda, A. (2020). Jardín de infantes: Vicisitudes de su función subjetivante. En A. Taborda & G. Leoz (Comps.), *Instituciones educativas como instancias de subjetivación* (pp. 11–46). http://www.neu.unsl.edu.ar/pdfs/libros/1742907971_Instituciones-educativas-subjetivacion.pdf
- Rodulfo, R. (2011). Cinco instancias de subjetivación en la infancia y niñez contemporáneas. En A. Taborda & G. Leoz (Comps.), *La psicología educacional en el contexto de la clínica socioeducativa*. Nueva Editorial Universitaria. <http://www.neu.unsl.edu.ar/wp-content/uploads/2018/03/Taborda1.pdf>
- Taborda, A. (2010). Trabajo con imágenes en el proceso diagnóstico de niños. Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente, 49, 173–185. <https://www.sepyrna.com/documentos/articulos/trabajo-imagenes-diagnostico-ninos.pdf>

- Taborda, A., Barbenza, C., & Brenlla, M. E. (2011). Adaptación argentina del WISC-IV: Escala de inteligencia de Wechsler para niños (WISC-IV). Paidós.
- Taborda, A., & Labin, A. (2017). Tramas de la constitución subjetiva desde un enfoque relacional. *Anuario de Investigaciones*, 21(3).
http://www.psi.uba.ar/investigaciones/revistas/investigaciones/index/trabajos_completos/anio21_3/taborda.pdf
- Taborda, A., & Labin, A. (2024). Niñeces: Co-construcciones diagnósticas desde un enfoque psicoanalítico relacional. En A. Taborda, *Complejidades subjetivas del aprender* (pp. 11–61).
<https://www.researchgate.net/publication/382250936>
- Taborda, A., & Toranzo, E. (2017). Psicoanálisis relacional de las dificultades atencionales: Diagnóstico y psicoterapia de niños y padres. Nueva Editorial Universitaria.
- Taborda, A., et al. (2020). Madre grupo: Construcciones psíquicas en los jardines maternos. Nueva Editorial Universitaria.
http://www.neu.unsl.edu.ar/pdfs/libros/1741955254_MADRE%20GRUPO-JARDIN.pdf
- Téllez-Vargas, J. (2006). Teoría de la mente: Evolución, ontogenia, neurobiología y psicopatología. *Avances en Psiquiatría Biológica*, 7(1), 6–27.
- Trevarthen, C. (1998). The concept and foundations of infant intersubjectivity. En S. Bråten (Ed.), *Intersubjective communication and emotion in early ontogeny*. Cambridge University Press.
- Untoiglich, G. (2019). En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz: La patologización de las diferencias en la clínica y la educación. Noveduc.
- Winnicott, D. W. (1993). Realidad y juego. Gedisa.

Capítulo 10

Reflexiones críticas acerca de las niñeces y la diversidad familiar en la película “*Mi nombre es Sam*” (Nelson, 2001)

Cecilia Tesolin

Introducción

En la actualidad, la vida cotidiana transcurre en una sociedad hiperconectada, donde las nuevas tecnologías y los avances de la ciencia han derivado en una serie de cambios en la subjetividad que es interesante detenerse a pensar.

Respecto a la familia, ese lugar donde el sujeto es alojado y por el cual llega al mundo, se constituyó de los más diversos modos a lo largo del tiempo. En la modernidad, o en la época victoriana, las familias tenían una presentación tradicional, sobre todo en las sociedades de matriz judeocristiana. En ella, se transmitía una lectura del mundo (la cultura), una organización afectiva y un saber hacer con lo real.

En los días actuales hay una multiplicidad de elementos que surgen al pensar las familias, que a su vez se presentan en su diversidad. Entre esos elementos se destacan los cambios en las estructuras de parentesco que trajo la introducción de la posibilidad de recurrir a la técnica de la reproducción asistida, también los cambios en las legislaciones que complejizan los lazos familiares con la introducción del término “parentalidad”, por ejemplo. De este modo, lo que en la modernidad aparecía

como institución sólida con una estructura determinada y determinante, en la modernidad líquida lo vemos como una trama abierta, entretejida en redes socioculturales, como un flujo móvil que toma diferentes direcciones pero que conserva una función esencial para el pequeño ser humano, la de sostener la vida y transmitir una relación al Otro.

En la película, “*Mi nombre es Sam*” (Nelson, 2001), toda la historia interroga los lazos familiares. Se utilizará la misma como material de trabajo ya que referencia a la época actual. Luego de las posibilidades que la tecnología y la ciencia abrieron respecto de la reproducción, algo vuelve a inquietar y cuestionar respecto del deseo y el amor por un hijo. Las funciones que tienen un papel estructurante de la subjetividad y que se encarnaron por mucho tiempo, sostenidas por tradiciones, actualmente se sostienen desde otras coordenadas.

Existe una diversidad de factores que determinan lo que sucede, por eso, la propuesta de este capítulo es pensar complejamente, desde una posición que se interroge acerca de las prácticas que construyen subjetividad en la infancia.

En educación, el Nivel Inicial es un marco propicio para instituir procesos de humanización, promover prácticas que acompañen a los sujetos en constitución para alojarse en ese espacio entre el juego y la palabra, entre la fantasía y la historia, entre lo familiar y lo extraño.

El desvalimiento propio del recién llegado, pequeño bebé, “cachorro humano” que nace prematuro y necesita de un Otro para sobrevivir interroga a los sujetos acerca de las marcas que deja ese encuentro primero para ese niño. También implica preguntas respecto de este mismo tópico: ¿qué es un adulto?, ¿desde dónde ejerce una función de humanización y sostén respecto de un niño?

Desde la profesión en el área de la salud mental, se plantea la búsqueda de una práctica que aloje la subjetividad de la época,

abierta a cuestionar los conceptos y nociones de la teoría para construir a partir de ellos, herramientas que sirvan para visibilizar, leer o acompañar los procesos en los distintos contextos de la vida humana. El contexto familiar, como agente primero de la socialización, de la relación con el otro, fue abordado por diversos estudios a lo largo del tiempo. En este trabajo la pregunta es acerca de la familia de una persona con discapacidad. Es posible encontrar entre la bibliografía numerosos aportes e investigaciones respecto de los padres de hijos con discapacidad, pero cabe señalar, que no es así respecto de las investigaciones que apunten a padres con discapacidad. Se destaca una investigación de la Universidad de Chile, (Herrera, 2022) que se titula 'La mamá soy yo': experiencias parentales de madres y padres con discapacidad en Chile, donde a partir de una serie de 20 entrevistas toma voz una cuestión inquietante, pues se considera a las personas con discapacidad desde el sesgo del prejuicio, como asexuadas y no reproductivas, de manera tal, que las experiencias de maternidad y paternidad se invisibilizan o se cuestionan con argumentos eugenésicos o capacitistas. Esto tiene efectos en las maneras de armar las intervenciones. Entonces, ¿cuáles son las estrategias y las intervenciones adecuadas para acompañar estos procesos desde el lugar profesional en las instituciones tanto desde la educación como desde la salud?

Existe un recorrido investigativo que parte del supuesto que las representaciones audiovisuales, como las que se encuentran en la película “*Mi nombre es Sam*” (Nelson, 2001), permiten explorar cómo suceden ciertas configuraciones vinculares e interrogar en una situación planteada en escena, las intervenciones posibles y la ética que las sustenta. Desde el presente escrito se sostiene, además, que las personas con discapacidad tienen derecho a ejercer su maternidad y su paternidad contando con los apoyos necesarios. Estos mismos dependerán de la visibilización y la implicación en los discursos socioculturales de una perspectiva de derechos. A su vez, el abordaje desde la Educación Sexual Integral (Ley Nacional

Nº26.150, 2006) puede constituir una herramienta para dicha visibilización y para la promoción de vínculos saludables.

El cine, como producto cultural, ofrece material simbólico valioso para el análisis de los modos de subjetivación, las tramas familiares y los discursos sociales sobre el tema que nos convoca. El objetivo planteado del escrito es visibilizar ciertos estereotipos hacia la discapacidad que pueden estar solapados en las intervenciones profesionales. De esta manera también se espera, ubicar lo propio de la función paterna y de la función materna a partir del análisis de dos escenas del film.

El comienzo de la historia

El film comienza con una escena donde se observa la llegada al mundo de una niña.

Una mujer con su criatura en brazos, una mujer que como madre desaparece y deja al niño en brazos de su padre.

Niña y padre quedan solos.

Un padre tan particular, como cualquier padre. Un padre singular. Sam, se hace cargo, con todas sus dificultades, de su hija. La alimenta, la acuna, la lleva a la plaza y comparte con ella un ritual: le lee un libro (que había sido suyo) por las noches, acompañando con sus palabras ese momento inquietante de entrada en el mundo de los sueños.

La vida cotidiana transcurre hasta un punto, en que en el crecimiento de la niña algo hace un quiebre... La escuela denuncia que Lucy no avanza en su proceso de adquisición de la lectoescritura... La niña no va, más allá de esas palabras leídas (sabidas) por su padre, traídas cada noche en el ritual de lectura (recitado) del libro infantil.

Eso despliega, toda la eficiencia de la interrogación de las instituciones, con sus diversos agentes, acerca del mejor lugar para esa niña... Interrogación que en el mismo momento que abre la pregunta, cierra sentidos al proponer sus respuestas: va

a medir el cociente intelectual del padre, para saber si puede hacerse cargo de su hija. Él tiene autismo y en las pruebas su edad mental es la de un niño.

Parece que, “los que saben” dicen que esos resultados determinan que no puede como padre responder por esa función, que “lo mejor” para la niña es ir a una familia adoptiva. Él, entonces, abogada mediante, intenta recobrarla.

La primera parte de la película cuestiona acerca de los modos de acompañar a las familias y a las infancias desde el rol como agente de la salud mental. También abre en acto la interrogación sobre cuestiones nodales en la subjetividad: qué es un padre, cuál es el lugar que tiene el niño en la familia, cómo se juega la disyunción mujer/madre al encarnar la función. Pero, la cuestión que especialmente interesa y para la cual el presente material es un aporte fundamental, es sobre cómo pensar la paternidad en las personas con discapacidad desde una perspectiva de derechos.

Paradigma de derechos (2005)

La mencionada película dirigida por Jessie Nelson se estrena en Argentina en 2001, en un tiempo donde estaba gestándose un giro de ciento ochenta grados en la manera de ver a las infancias. Desde 1919, de acuerdo con una mirada tutelar respecto del niño, cuando surgían situaciones particulares, el Estado intervenía sancionando o desde la corrección, el control o la rehabilitación, tomando a su cargo las decisiones sobre él. A partir de la Ley Nacional N°26.061 (2005), de Protección Integral de Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes, el Estado pasa a ser el garante y protector de los derechos de las infancias.

En la situación planteada, la intervención del sistema judicial y la mirada de la asistente social, no toman en cuenta la palabra de la niña, ni lo que expresa respecto de su deseo y su afecto. Evalúan la “capacidad” de ser padre de Sam respecto de criterios que nada tienen que ver con esta función fundamental en la

constitución del psiquismo. La contención y la interdicción, así como la producción de subjetividad. El nudo de la propuesta de la película se plantea de esta manera.

En el modelo de la diversidad funcional, se cuestiona el concepto “capacidad” para transformarlo y retomar el concepto de “dignidad humana”. Incluyendo las diversas formas de habitar el mundo y de ser en él, entendiendo a la discapacidad como condición posible. De este modo, ya no se trata de un único modo posible, ideal, sino de las diferentes formas de ser y habilitar las múltiples expresiones del lazo. En la película (Nelson, 2001), el amor, visible en la fuerza de los gestos más simples, cobra un lugar central en la búsqueda de Sam por recuperar a su hija. Por otro lado, desde el psicoanálisis, el hecho de convertirse en padre es simbólico, en cualquier caso, y para cada caso pone en juego la singularidad de una transmisión. Tal vez, Sam no tenía explicaciones con complejos argumentos para su defensa, sólo la ternura de la dedicación al preparar una fiesta de cumpleaños y con eso se presenta ante la jueza. Luego vendrá el desafío de apoyarse en lo imposible para abrir el campo de lo posible. Buscará una abogada que lo auxiliará en su propósito.

¿Quién aloja al recién llegado?

En una entrevista a Eric Laurent que realiza Silvia Tendal en Barcelona en el 2018, él se propone rever las nuevas configuraciones de la familia en la civilización y el lugar que el niño ocupa en ellas. Ubica que hubo un cambio entre el siglo XIX y el XX, pero que se acentúa mucho más en el XXI, porque las nuevas configuraciones familiares están remodeladas por la eficacia de las nuevas formas de reproducción. La procreación azarosa del niño en la familia fue abierta en sus posibilidades y se tornó en su multiplicación en una búsqueda de un niño mucho más especial, calculado o previsto y esto impacta en un nudo de la subjetividad como es la filiación.

Así es como el niño de hoy adquiere un estatuto diferente al que tenía en la familia patriarcal ideal del siglo XIX, momento en el que Freud escribió, por ejemplo. En la actualidad, la sociedad confronta a ir más allá o más acá del ideal en la diversidad de formas de familia y de filiaciones.

En el film (Nelson, 2001) se puede observar cómo Sam se esfuerza por cumplir su función: presta atención a cada detalle del cuidado de la niña y busca las herramientas para responder a sus necesidades. Aparece también el rol de los amigos de Sam que lo asisten y acompañan en esta labor. En este sentido, aparecen fallas y nuevos intentos. No se trata de un padre ideal. Sam es un padre que lleva a su hija al parque, le lee por la noche, se interroga por lo que le pasa, se responsabiliza. Crea de este modo para Lucy un espacio que la aloja. La niña tampoco es ideal, ella se detiene en sus aprendizajes sintomatizando su pregunta acerca de la diferencia que encuentra y la interroga.

Lacan en sus Seminarios produce una reconfiguración del discurso analítico, esto permite abordar de otro modo la cuestión de la familia. Siempre hay una tensión entre el padre simbólico y el padre real. Por esta hiancia, en el sujeto siempre habrá una inadecuación en la función paterna y siempre estará superado por la función.

Por otro lado, Laurent, en la mencionada entrevista, toma el texto Nota sobre el niño (Lacan, 1969/2016) para señalar que la familia es algo real. Aparece de este modo una nueva tensión entre la familia como un real y el padre como algo simbólico. Esto es crucial para pensar las intervenciones como profesionales de la psicología, en el área del psicoanálisis. No es posible pensar a las familias desde un argumento que cuestiona las capacidades parentales de las personas con discapacidad, confundiendo la función y la posibilidad de ejercerla con una estigmatización que prejuzga que: si la persona tiene una discapacidad intelectual no

podrá hacerse cargo y responsabilizarse; y que, incluso, podría hacer cosas que pusieran en peligro a su hija o a su hijo.

En este punto, desde una lectura lacaniana, el padre tiene su dignidad por hacer una operación: transmitir un deseo no anónimo. El amor al padre es una deducción que viene a partir de una operación simbólica que se efectúa o no. Y la familia tiene la función de transmitir ese deseo que está articulado dentro de una trama. Entonces la relación de un niño con su madre, con la función materna y con su padre, con la función paterna tiene esta dimensión de invención.

La subjetividad se construye en el vínculo con los otros que libidinizan al niño o a la niña que, a su vez, le transmiten modelos de identificación. Esos otros abren la posibilidad de una salida hacia el afuera de la familia.

Sam, un padre muy especial

Avanzando en el film (Nelson, 2001) aparece el conflicto nodal de la película, Lucy comienza a descubrir la discapacidad de su padre.

Y en un momento todo parece detenerse, no es que se detiene el movimiento, las cosas siguen su rutina, pero algo en el saber busca su lugar, no de los aprendizajes escolares de las letras y las palabras sino en la pregunta de Lucy: “Papá, ¿Dios hizo algo para que fueras así? ¿O sólo fue un accidente? ... Quiero decir que eres diferente, no eres como los demás papás”

En esta escena encontramos la pregunta que se hace la niña respecto del padre y también su respuesta, ella deja de aprender nuevas palabras cuando descubre la imposibilidad de su padre. La función paterna, no depende de las determinaciones biológicas. Es tan fundamental como la función materna, que es imprescindible para garantizar la supervivencia del nuevo ser. La primera, será crucial en el desarrollo simbólico pues es la que

permitirá se realice la llamada Metáfora paterna, donde se sustituye al deseo de la madre, por el Nombre del Padre. La metáfora, en tanto operación lingüística, implica una sustitución, donde hay algo que se pierde. El concepto de Nombre del Padre, por tanto, es rastreable en el juego de palabras, en la homofonía que rescata Lacan con el No del Padre. En la paternidad, existe siempre una disociación entre el aspecto real y el simbólico, el padre es un nombre porque, históricamente, ha implicado algo más que la cuestión biológica.

Volviendo a la película, en la escena que se está analizando, Lucy le dice a su padre que le gusta que él sea diferente porque él la lleva a la plaza y ningún otro padre hace eso. Sam comparte con ella su tiempo, se lo dedica, generando espacios de juego y de diálogo que fomentan la subjetivación de la niña. Justamente, ella se detiene en un punto que implica esa relación con su padre.

“No sabés lo que es intentarlo e intentarlo una y otra vez y no conseguirlo nunca”

Esta frase es dicha por Sam y habla de la ternura y el amor que siente hacia su hija, confronta con los profesionales y jueces que cuestionan su posibilidad de hacerse cargo de ella. Otro elemento que hace un contrapunto con esta dedicación y esfuerzo es la figura de la abogada, Rita Harrison, que acepta defenderlo gratuitamente. Ella lleva una vida acelerada, y en la cual no hay tiempo para su hijo ni para sí misma. El encuentro con el caso de Sam le permite salir de esa carrera.

Pero fundamentalmente interroga sobre los efectos que tienen las intervenciones en la infancia. Lo esencial cuando se escucha a un niño, a una niña es devolverle el lugar del enigma, del misterio que cada sujeto encarna. Abrir espacios de juego, permitir que la historia se construya y reconstruya en tramas y ficciones que alojen lo que le sucede.

Ese deseo que constituye al sujeto no se realiza satisfaciéndolo, sino reproduciéndolo como deseo. Lacan habla del objeto a como objeto causa del deseo, no es que el deseo tienda al objeto a, sino que éste es su causa. El deseo no es una relación con un objeto, sino con una falta. Es esta la condición de posibilidad del deseo que permite la función paterna. La fórmula de que el Deseo es el deseo del Otro, hace referencia al deseo como producto social, pero también a la condición de posibilidad que el deseo requiere: la separación, esa es la función del padre.

De este modo, lo problemático de la paternidad no se determina por técnicas psicométricas o condiciones biológicas, sino que se establece en torno al don de la palabra que puede crear un pacto que atraviesa las generaciones. Es allí donde la inscripción simbólica de los Nombres del Padre puede inscribirse. Es decir, que la función y el lugar del padre se construyen a partir de la palabra que surge como acto de creación.

Conclusión

Conclusiones provisionales y preguntas

Las familias fueron modificando sus presentaciones en estos últimos tiempos gracias a los avances de la técnica y el movimiento de ampliación de derechos en lo social. Sin embargo, hay un orden lógico en la operatoria de la filiación que conserva un carácter invariante, la transmisión de la subjetividad.

El film *Mi nombre es Sam* (Nelson, 2001) viene a interrogar los prejuicios y estigmatizaciones que sufren las personas con discapacidad al asumir las funciones materna o paterna. Visibilizar estas representaciones que pueden obstaculizar la mirada y generar intervenciones violentas se hace imprescindible en el contexto actual.

No se trata de romantizar la discapacidad ni de minimizar las dificultades que pueden encontrar las familias sino de ampliar la

perspectiva para acompañar los procesos desde una mirada que aloje lo diverso.

Es primordial en el trabajo con las infancias, en el Nivel Inicial, ofrecer el lugar a los malestares de la época. Éstos tienen múltiples determinaciones y se inscriben de los más diversos modos. El gran desafío, propio de agentes del área de la salud mental, es cartografiar esos modos que se singularizan en historias, en familias, en juegos o en representaciones que vienen a decir algo de lo que le sucede a un niño a una niña. La lectura, no será lineal nunca en la infancia. Es vital no quedarse con los titulares e ir a ver lo que efectivamente sucede con cada niño, con cada niña que está construyendo su porvenir.

Referencias Bibliográficas

Herrera, F. (2022). ‘La mamá soy yo’: experiencias parentales de madres y padres con discapacidad en Chile. *Psicología em estudo*, 27, 1-17.

Laso, E., & Michel Fariña, J. J. (s.f.). Cine y subjetividad: El método ético-clínico de lectura de películas. *Revista Intersecciones Psi*.
http://intersecciones.psi.uba.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=271

Ley Nacional N°26.061 (2005). *Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes*. Boletín Oficial de la República Argentina.
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26061-110778>

Ley Nacional N°26.150 (2006). *Programa Nacional de Educación Sexual Integral*. Portal oficial del Estado Argentino.
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-120946>

Laurent, E., (2018) El niño y su familia. Ed Diva

Lacan, J., (2016) Nota sobre el niño. En: Otros Escritos. Ed Paidós.

Nelson, J. (Director). (2001). *I am Sam* [Mi nombre es Sam] [Película]. Estados Unidos: Bedford Falls Productions.

Epílogo

Llegar a estas páginas finales invita a proyectar el recorrido realizado hacia nuevos interrogantes, horizontes de sentido y desafíos para seguir pensando el alojamiento de las diversidades y la producción de subjetividades. Los capítulos reunidos aquí —investigaciones de campo, tesis de licenciatura y ensayos teórico-clínicos— convergen en una convicción compartida: las leyes constituyen un horizonte indispensable, pero es en las prácticas institucionales donde se generan las condiciones para alojar las diversidades, reconocer las singularidades y propiciar procesos de subjetivación. Estos procesos comprometen simultáneamente las dimensiones individuales y colectivas de la vida institucional, al poner en movimiento complejas dinámicas instituyentes, tensiones y resistencias que acompañan toda transformación. Cada modificación en los modos de comprender, nombrar y alojar las diversidades convoca reorganizaciones psíquicas, relacionales e institucionales que inciden en el devenir siendo de niñas, niños, docentes, familias e instituciones. En ese movimiento se resignifican posicionamientos, se transforman las modalidades de encuentro con la alteridad y se construyen nuevas formas de comprender, ejercer y garantizar los derechos desde responsabilidades compartidas. En tensión con los imperativos epocales normalizadores orientados a clasificar, protocolizar y controlar, este libro propone un paradigma del alojamiento de las diversidades y de la producción de subjetividad que reconoce la apertura constitutiva del devenir siendo. Convoca, así, a ir al encuentro de la complejidad humana, de la singularidad y de las tramas relacionales como expresiones de una condición humana siempre abierta a nuevas reorganizaciones psíquicas, vinculares e institucionales. Desde esta perspectiva cobra sentido una ética del reconocimiento y una construcción compartida de los derechos.

Si algo queda claro después de recorrer estas páginas es que alojar las diversidades no se decreta. Se construye, se disputa y, en ocasiones, se posterga en gestos mínimos: en el cartel que decora un aula o permanece ausente, en la pregunta que una docente elige formular —o silenciar— a una familia, en el juguete que se ofrece a una niña y el que se restringe a un niño, en la palabra que reconoce o invisibiliza. Las instituciones de nivel inicial relevadas en las regiones estudiadas conviven, muchas veces en una misma sala, entre avances genuinos y resistencias que rara vez se manifiestan como rechazos explícitos. Con mayor frecuencia, encuentran su expresión en prácticas cotidianas, tradiciones institucionales y modos de hacer que reproducen lo instituido bajo la forma de un «siempre fue así», donde lo no pensado adquiere apariencia de naturalidad.

Estos hallazgos, recurrentes en todos los capítulos, desplazan el foco de análisis desde el cumplimiento formal de las normas hacia los procesos de subjetivación que las instituciones promueven —o limitan— en su vida cotidiana. Lo nodal pasa de ser únicamente qué derechos reconocen las leyes para interrogar cómo las instituciones alojan las diversidades, producen condiciones de reconocimiento y posibilitan la construcción de subjetividades abiertas a la alteridad. La Educación Sexual Integral, el Código Civil y Comercial y la Ley de Identidad de Género no actúan por sí mismos; adquieren sentido a través de docentes, familias, equipos directivos, niñas y niños que los interpretan, los resignifican, los amplían o encuentran dificultades para incorporarlos en la experiencia cotidiana. El desafío consiste, precisamente, en transformar los marcos normativos en experiencias institucionales capaces de producir reconocimiento, pertenencia y nuevas posibilidades de existencia compartida. Ello implica asumir que las transformaciones institucionales se construyen de manera gradual, en la cotidianeidad de las prácticas y de los vínculos, mediante sucesivas reorganizaciones subjetivas, relacionales e

institucionales. Lejos de constituir un recorrido lineal, estos procesos permanecen abiertos, atravesados por tensiones, resistencias y puntos ciegos que expresan tanto los límites de los imaginarios instituidos como las posibilidades instituyentes de abrir nuevas formas de reconocimiento y de hospitalidad hacia las diversidades.

El carácter exploratorio de las investigaciones abre nuevas líneas de indagación. Los propios equipos identifican vacancias que invitan a profundizar el conocimiento sobre las diversidades en el Nivel Inicial: la escasa presencia de contenidos sobre identidades no binarias y sobre las nuevas configuraciones familiares habilitadas por las técnicas de reproducción humana asistida; la persistencia de situaciones de hostilidad y discriminación en la vida cotidiana escolar; y la necesidad de incorporar de manera más directa la voz de niñas y niños —a través de sus dibujos, juegos y relatos—, trascendiendo aproximaciones sustentadas exclusivamente en la mirada adulta. Estas vacancias configuran una agenda de investigación futura y expresan, al mismo tiempo, el carácter dinámico de un campo de conocimiento en permanente construcción.

Tampoco es casual que este libro haya reunido miradas tan diversas —el psicoanálisis relacional, los estudios de género, la pedagogía crítica y los estudios sobre discapacidad— en un diálogo que preserva la especificidad de cada perspectiva y, al mismo tiempo, enriquece la comprensión de un fenómeno complejo. Pensar las diversidades exige sostener esa pluralidad, porque ningún marco teórico alcanza por sí mismo para comprender la complejidad de lo que acontece en una sala de nivel inicial. La articulación entre BIOGESA, UBANEX y PROICO 12-1118, los tres nodos que sostuvieron este extenso trayecto de investigación, constituye también una experiencia de producción de conocimiento situado.

Este libro se inscribe, además, en un escenario histórico caracterizado por profundas metamorfosis sociales, culturales y

tecnológicas, atravesado por disputas en torno a los derechos, la retracción de las políticas públicas y el debilitamiento de las funciones protectoras del Estado. En este contexto, marcado por nuevas formas de desamparo colectivo, adquiere especial relevancia interrogar cómo las instituciones educativas sostienen —o ven tensionada— su capacidad para constituirse en espacios de reconocimiento, cuidado y producción de subjetividad.

El recorrido realizado ofrece una forma de leer la vida cotidiana de las instituciones, atenta a las escenas donde se configuran las diferencias, crítica frente a las declaraciones que no logran encarnarse en las prácticas y sensible tanto a las transformaciones como a las persistencias que reproducen modalidades de exclusión. En tiempos de incertidumbre y profundas reconfiguraciones sociales, el Nivel Inicial continúa siendo uno de los primeros territorios donde niñas, niños y sus familias construyen experiencias de pertenencia, reconocimiento y lazos con otros, haciendo posible su inscripción en tramas vinculares y sociales que sostienen las reorganizaciones subjetivas. Desde esa convicción, esta obra aporta conocimientos, interrogantes y nuevas perspectivas para seguir construyendo instituciones capaces de alojar las diversidades, fortalecer una responsabilidad ética con el reconocimiento, el cuidado y la garantía de los derechos como condición para hacer de las diversidades una oportunidad de humanización compartida, aun en tiempos de metamorfosis sociales, incertidumbres y desamparos colectivos.

Alejandra Taborda

Sobre las compiladoras, autoras y autores

Elizabeth Ormart. Doctora en Filosofía, especializada en Bioética. Doctora en Psicología. Especialista en Psicología clínica por concurrencia hospitalaria. Magister de la Universidad de Buenos Aires. Profesora Adjunta Regular Universidad de Buenos Aires y Universidad de La Matanza. Profesora asociada UM. Miembro de International Chair on Bioethics/ ASMI/ AASM/ SIP. Recibió premios nacionales por sus trabajos de investigación. Autora de numerosos libros y artículos científicos. Correo de contacto: eormart@gmail.com

Alejandra Taborda. Doctora en Psicología. Psicoanalista Profesora titular de Fapsi-UNSL (jubilada). Investigadora categoría 1. Profesora de posgrado en la Universidad de Girona, Universidad, Nacional de Córdoba, Universidad Nacional de Tucumán, Universidad Nacional de Buenos Aires y Universidad Nacional de San Luis. Autora numerosos libros y artículos científicos. Recibió nueve premios nacionales y uno internacionales por sus trabajos de investigación. Integrante de la Red Iberoamericana de Eco bioética. Integrante del Comité Científico y subsecretaria de la Red Internacional Conecta Perinatal. Desde los años 2000, la editorial universitaria de la UNSL impulsa un programa de democratización de la educación superior que promueve el acceso abierto a la producción científica para la formación de grado y posgrado, en el marco de los procesos de nacionalización e internacionalización de la educación pública. Correo de contacto: taborda.alejandra@gmail.com

Laura Diaz Cano. Egresada del Secundario Pre-Universitario Fray Mamerto Esquiú, Provincia de Catamarca. Licenciada en Psicología, Universidad de Buenos Aires (UBA). Ocupación laboral actual: psicoterapia clínica; profesora asistente en Club Deportivo de Karate, España; Ayudante de Catedra de la Práctica de Investigación 853 “Problemas Bioéticos en Educación Sexual Integral”, Facultad de Psicología, UBA. Formación deportiva: actualmente atleta de alto rendimiento en karate, ex- atleta de la

Selección Argentina de Karate. ORCID <https://orcid.org/0009-0006-3456-1502>. Correo de contacto: lic.lauradiazcano@gmail.com

Romina Colacci. Licenciada en Psicología (1995) y Doctoranda en Ciencias Sociales. Docente, investigadora y extensionista de la Facultad de Psicología de la UNMDP. Integrante (2010) y Directora (2018) del Grupo de Investigación Biogesa. Directora e integrante de Proyectos de investigación, de extensión y Grupos integrales. Ha sido Secretaria de Extensión de la Facultad de Psicología (2006/2008) y Secretaria de Extensión de la UNMDP (2017/2021). Docente de capacitaciones nacionales e internacionales en Extensión, Perspectiva de Género, Feminismos. Correo de contacto: rominacolacci@yahoo.com.ar

Fiorella Brunetti. Estudiante de la Licenciatura en Ciencias Biológicas en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, de la Universidad de Buenos Aires (FCEN-UBA), con interés en cuestiones bioéticas, de biología molecular y epigenética. Actualmente trabaja en su tesis de licenciatura en el Laboratorio de Neuroepigenética y Adversidades Tempranas en el Departamento de Química Biológica de la FCEN-UBA. Correo de contacto: fiorellaluciabrunetti@gmail.com

Lautaro Lorigo. Estudiante de la Licenciatura y del Profesorado en Ciencias Biológicas en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires (FCEN-UBA), Actualmente trabaja como docente de nivel secundario y se encuentra realizando su tesis de licenciatura en el Grupo de estudios ecológicos en ambientes agrícolas (GEESEA), UBA. Correo de contacto: lorigolautaro@gmail.com

Constanza Curado. Licenciada en psicología en la UNMDP (2019) Docente e investigadora de la Facultad de Psicología (Grupo BIOGESA) de la UNMDP (2021), Especialista en Discapacidad por el Colegio de Psicólogos Distrito X (2024), Diplomada de Psicología en Reproducción Humana Asistida (2025). Correo de contacto: constanzacurado@gmail.com

Sabrina Farabello. Licenciada en Psicología en la UNMDP (2023), integrante del grupo de investigación BIOGESA. Psicóloga clínica y extensionista, con trabajo en ESI, género y salud mental comunitaria desde un enfoque de derechos. Correo de contacto: farabellosabrina@gmail.com

Celia Iudica. Licenciada en Ciencias Biológicas (UNMdP), Dra. en Antropología Genética (UBA), Especialista y Magister en Docencia Universitaria (UNMdP), Médica (UNMdP). Docente e investigadora de la Facultad de Psicología UNMDP, integrante del grupo de investigación desde 2001 con mirada interdisciplinaria. Correo de contacto: celiaiudia@gmail.com

Patricia Marin. Licenciada en Psicología (1992) en UNMDP. Especialista en Psicología Vincular de Familias con Niños y Adolescentes (2023) en Inst. Universitario Hospital Italiano. Docente en Instr. de Explor. Psic. II y Psicología del Desarrollo en UNMDP. Investigadora en grupo BIOGESA. Presidenta del Forum infancias Mar del Plata. Correo de contacto: paitemarin1227@gmail.com

Valeria Morgavi. Licenciada en Psicología (2018, UNMDP). Ex residente del Instituto Nacional de Rehabilitación Psicosfísica del Sur. Docente de Epistemología General (desde 2019, UNMDP), integrante del equipo técnico del Programa de Andamiaje a las Trayectorias Académicas (UNMDP). Integrante del grupo de investigación BIOGESA (2012). Correo de contacto: morgavivaleria@gmail.com

Brenda Gauna. Licenciada en Psicología Universidad de Buenos Aires (UBA). Posgrado en psicoanálisis con atención clínica, Adultos y Especialización en Psicodiagnóstico. Correo de contacto: lic.brendagauna@gmail.com

Milagros Demergasso. Licenciada en Psicología egresada de la Universidad de Buenos Aires (UBA) Diplomada en Educación Sexual Integral por la Universidad de Córdoba (UNC). Actualmente se encuentra cursando la Diplomatura en Terapias Cognitivo Conductuales y Contextuales en la UBA y la Especialización en clínica Infanto Juvenil de la Fundación ETCI.

Se desempeña como Psicóloga clínica. Correo de contacto: mili.demerga@gmail.com

Marina Leguizamón. Licenciada en Psicología, por la Universidad de Buenos Aires (UBA, 2024), Posgrado en Psicoanálisis con Práctica Clínica Institucional con Especificidad en Adultos en Institución Fernando Ulloa y Carrera de especialización en Psicología Clínica con orientación Sistémica en la UBA. Correo de contacto: salomegit@hotmail.com

Florencia L. Paz. Licenciada en Psicología por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Con orientación en el ámbito clínico. Actualmente se desempeña en el Hospital de Salud Mental “Evita” y en el Centro Argentino de Psicología Interdisciplinaria (CAPI), donde acompaña procesos terapéuticos desde una mirada integral. Correo de contacto: lic.florencia.l.paz@gmail.com

María Victoria Vera. Profesora y Licenciada en Psicología por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Cursante de la Carrera de Especialización en Psicología Clínica con Orientación Sistémica. Actualmente trabaja en el Sistema de Promoción y Protección de Derechos de niños, niñas y adolescentes del Municipio de Avellaneda. Correo de contacto: vittoriadelavera@gmail.com

Cecilia Tesolin. Licenciada en Psicología (UBA). Especialista en Clínica de Niños, Niñas y Adolescentes. Psicoanalista con formación en la línea lacaniana. Supervisora en el ámbito privado desde el año 2009. Supervisora en Patologías Tempranas 2009/2013 en el CSM Nro. 3 Ameghino. Autora de diversas publicaciones. Graduada del ICdeBA. Año 2015. Graduada en Clínica del Psicoanálisis con Niños. Magister en Clínica Psicoanalítica (UNSAM, 2025). Docente e investigadora. Correo de contacto: ctesolin@hotmail.com



¿Qué ocurre cuando los derechos reconocidos por las leyes ingresan en la vida cotidiana de las comunidades educativas?
¿Cómo se alojan las diversidades en las prácticas, los vínculos y las experiencias que configuran el Nivel Inicial?

Este libro reúne investigaciones desarrolladas en el marco del proyecto PICTO 16 Género y elaboraciones teóricas que exploran las relaciones entre diversidades, derechos y Educación Sexual Integral en el Nivel Inicial argentino. A partir de un amplio estudio cualitativo realizado en distintas regiones del país, muestra que la vigencia de los derechos no se agota en su reconocimiento jurídico: se construye en los modos en que las comunidades educativas los interpretan, los resignifican y los convierten en experiencias habitables.

En diálogo con el psicoanálisis relacional, los estudios de género, la pedagogía crítica y las perspectivas contemporáneas sobre diversidad funcional, la obra invita a pensar el Nivel Inicial como un espacio privilegiado para alojar las diversidades, sostener una ética del reconocimiento y del cuidado y fortalecer prácticas educativas comprometidas con la inclusión, la hospitalidad y la complejidad de lo humano.

Reconocer las diversidades no solo amplía derechos: transforma las experiencias educativas, las formas de producir subjetividad y las condiciones desde las cuales una sociedad construye convivencia democrática, humanización y responsabilidad ética compartida.

