

Infancias, juego y género

Herramientas

para trabajo en territorio



Colección Promoción de derechos

Infancias, Juego y Género
Herramientas
para trabajo en territorio

Secretaría Nacional de Niñez,
Adolescencia y Familia



Ministerio de
Desarrollo Social
Argentina

Autoridades Nacionales:

Presidente de la Nación

Alberto A. Fernández

Vicepresidenta de la Nación

Cristina E. Fernández de Kirchner

Ministro de Desarrollo Social de la Nación

Juan Zabaleta

Secretario Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia

Gabriel Lerner

Directora Nacional de Gestión y Desarrollo Institucional

Gisela Clivaggio

Desarrollo de contenidos:

Dirección Nacional de Gestión y Desarrollo Institucional (SENAF) - Mg. Soraya Giraldez y Lic. Virginia Guardia

Edición:

Carolina Masci

Ilustraciones:

Julieta Bein

Diseño gráfico:

Rubén Longas

Septiembre 2021

Infancias, juegos y géneros : herramientas para trabajar en territorio

1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia, 2021.

Libro digital, PDF - (Colección Promoción de Derechos N°1 / 1 ; 1)

Archivo Digital: descarga

ISBN 978-987-47494-8-2

1. Infancia. 2. Juegos. 3. Perspectiva de Género.

CDD 306.70835

Índice

| | |
|---|----|
| Prólogo..... | 5 |
| Introducción..... | 7 |
| ¿Por qué es necesario hablar de género?..... | 9 |
| Capítulo I – Sexualidad, género, identidad y otras definiciones | 11 |
| Capítulo II – Del juego, el jugar y las prácticas lúdicas..... | 23 |
| Capítulo III – De niñeces, infancias y adolescencias..... | 39 |
| Capítulo IV – Del trabajo con las familias | 43 |
| Capítulo V – De los equipos técnicos..... | 51 |
| Capítulo VI – Reflexiones finales | 57 |
| Bibliografía | 59 |

Prólogo

Este material recorre diversos ejes sobre los que venimos trabajando fuertemente desde la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia.

En primer lugar, el tema del juego, que lejos de ser concebido como distracción o actividad sin importancia, representa un derecho reconocido en marcos normativos internacionales y también nacionales.

Prueba de ello es la puesta en marcha del "Programa Nacional de Derecho al Juego – JUGar" (Resolución 714/20), que fortalece y da continuidad a las acciones que ya se venían desarrollando en esta materia en el organismo desde hace muchos años.

La acción de jugar se ha desarrollado en todos los tiempos y en todas las culturas. Construye subjetividades, le permite a niñas y niños crear mundos ficcionales, roles diversos, exploraciones y elaboraciones que se dan en marcos de mayor libertad. En el momento en que las chicas y los chicos juegan ponen en movimiento su corporalidad, desarrollan procesos lógicos y aprenden saberes diversos.

El juego nunca se da escindido de su contexto, y permanentemente retoma y naturaliza mandatos sociales, estereotipos, tradiciones y lenguajes que les reúne con sus pares. Como tal, el juego es una construcción social; y si se construye desde una lógica, podemos proponer otras. Así recrearemos el juego como espacio colectivo y colaborativo, divertido y recreativo.

Por otra parte, el cuadernillo asume como otro eje central el tema de género. Los juegos invisibilizan, a través de muchas propuestas,

canciones o juguetes, relaciones injustas entre géneros. Esta naturalización de estructuras desiguales, si no es visibilizada, se retrabaja y se modifica, contribuye a sostener estereotipos, funciones y roles que supuestamente deberían asumir varones y mujeres; y que encorsetan la posibilidad de que emerjan en los espacios de juego dinámicas igualadoras que a su vez respeten y promuevan las diversidades genéricas.

Por último, este material entiende que el juego también se desarrolla en espacios institucionales, sobre todo cuando las grandes ciudades no garantizan la posibilidad de contar con lugares públicos acordes y preparados para el desarrollo lúdico de niños y niñas. Aún nos queda un largo camino a recorrer en pos del objetivo de crear ciudades en clave de derechos de las infancias.

Estos ámbitos institucionales, que asumen diferentes formatos en territorio, y sostenidos tanto por medio de organizaciones de base, espacios lúdicos municipales, juegotecas, etc., son lugares privilegiados para asumir con responsabilidad, compromiso y ternura la intersección generada entre género y juego, centralmente en la historia de cada niña y niño, y en su construcción identitaria.

Creemos que esta herramienta recobrarán nuevamente su sentido y su objetivo cuando en un espacio lúdico, a través del juego, se aporte a la construcción de infancias libres, de relaciones horizontales y respetuosas de la diversidad..

Gabriel Lerner

Secretario Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia

Introducción

La presente publicación se enmarca en las pautas señaladas en la DA 723/20 para la Dirección Nacional de Gestión y Desarrollo Institucional donde faculta a la misma a “Planificar acciones que fomenten el abordaje integral de diferentes problemáticas e intervenciones sociales, en el marco de la protección de derechos de la infancia, adolescencia, familias y adultos mayores, como así también promover la asistencia técnica y la formación de capacidades para el diseño e implementación de sistemas de protección de derechos”.

En este marco, el cuadernillo “Infancias, juego y género” se plantea dos objetivos:

- Promover escenarios de reflexión crítica y aprendizaje, acompañando las transformaciones de las prácticas sociales desde del paradigma de protección integral de los derechos de niñas, niños y adolescentes.
- Dotar de herramientas conceptuales y metodológicas a quienes se encuentran frente a los desafíos de la gestión y frente al mandato legal de promover, proteger y/o restituir los derechos de niñas, niños y adolescentes.

La presente publicación toma como fuente e insumo inicial la investigación denominada Juego y género - una oportunidad para construir igualdades¹. Este trabajo estuvo orientado a conocer,

¹ Esta investigación se encuadra en un Proyecto de Investigación de Grado de la Facultad de Cs. Sociales UBA, Carrera de Trabajo Social y acreditado por Resolución 1310/19 CD, del Consejo Directivo y fue desarrollada durante el año 2019. La dirección estuvo a cargo de Giraldez, Soraya con la participación de Guardia, Virginia como co-directora; Kuiyan, Anahí por el Programa Juegotecas Barriales y las alumnas: Barbetti, Fiorella; Amespil, Marcela y Matto, Guillermina. Disponible en: <http://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2020/11/EJE-1-Modificaciones-recientes-en-pol-C3%AD-ticas-e-instituciones.pdf> página 34-44.

relevar y analizar las posibilidades de estructurar roles e identidades de géneros en niñas, niños² y adolescentes, desde espacios de juego desplegados a partir de una política pública.

A partir de lo mencionado se sostiene la importancia del juego como política pública, y al Estado, presente y activo, para avanzar en la garantía de este derecho. También es necesario desnaturalizar los estereotipos de género que pueden invisibilizarse a través de las dinámicas que se generan al jugar, en los juguetes, en las publicidades y en las concepciones que circulan, muchas veces en los equipos, las instituciones y las familias.

Así, este material es concebido como un cuadernillo de trabajo grupal, de abordaje desde los equipos, pensado en las dinámicas cotidianas de promotoras y promotores territoriales, trabajadoras y trabajadores de la niñez. La educación popular, las técnicas para abordar estos temas sensibles y centrales con todos los actores sociales que participan de estos procesos, y las preguntas disparadoras, están orientadas a caminar en función de lograr mejores accesos a protecciones sociales, que garanticen y promuevan más derechos para los chicos y chicas de nuestro país

Gisela Clivaggio

Directora Nacional de Gestión y Desarrollo Institucional

² Las autoras toman como referencia la “Guía para elaborar contenidos y propuestas de capacitación y sensibilización con perspectiva de géneros en SENAF” (2020).

¿Por qué es tan necesario hablar de género?

La incorporación de la perspectiva de género en las políticas públicas y en las prácticas institucionales resulta una necesidad impostergable si reconocemos la responsabilidad estatal de fomentar una cultura de igualdad entre las personas.

“La perspectiva de género permite develar la posición de desigualdad y subordinación de las mujeres en relación con los varones. Pero también es una perspectiva que permite ver y denunciar los modos de construir y pensar las identidades sexuales desde una concepción de heterosexualidad normativa y obligatoria que excluye” (Laboratorio de Comunicación y género UNLP³).

Toda construcción genérica se inicia desde temprana edad, incluso antes del nacimiento, a partir de las expectativas y proyecciones del mundo adulto sobre quien está arribando al mundo.

Esta perspectiva se visualiza y se consolida de diversas formas:

- en las interacciones, en los vínculos familiares, sociales, institucionales o con pares
- en la relación con la cultura y los mandatos sociales
- en las instituciones y espacios donde participan
- en las relaciones con personas referentes adultas
- a través de los medios de comunicación
- desde los mensajes del mercado

Así, niñas y niños van construyendo esquemas y estructuras a partir de los cuales miran el mundo. Este lugar, que se constituye socialmente en las formas de pensar los géneros, va indicando espe-

cíficamente cómo tiene que ser una niña y un niño, lo que les debe gustar, cómo deben presentarse ante los demás, cómo deben comportarse o qué roles deben asumir en las dinámicas generales de la vida cotidiana. La construcción de roles de género que acompaña el desarrollo de niños y niñas también es parte de su socialización, del trato que desarrollarán entre sí y con el mundo adulto.

Pero de esta breve descripción se desprenden dos muy buenas noticias:

- Como las infancias son producto de la cultura, del contexto en que se desarrollan, del momento histórico que recorren, del rol que los Estados implementen, etc. no hay una forma “natural” y única de ser, sino que hay infancias diferentes y diversas.
- Que el reconocer que hay muchas infancias y niñeces tiene un potencial transformador a partir de instalar la pregunta de por qué las cosas se definen de una manera y no de otra –es más, que pudiéndose definir de una forma, entonces también pueden definirse de otra–. Esta afirmación, que nos trae incertidumbre y desconcierto, también es una oportunidad para comprender la diversidad de formas de transitar y habitar cada etapa de la vida.

¿Por qué hacer foco en el juego?

El juego, como acción y práctica de las personas, se convierte en una actividad central de la vida cotidiana de niñas y niños que posibilita el desarrollo evolutivo, social y cultural. Veremos en el capítulo II cuál es la importancia del juego, del juego libre y de esta actividad regulada en los espacios institucionales y cómo se enlaza como oportunidad para abordar las construcciones genéricas. También se trabajará sobre el juego como política pública,

³ Texto extraído de la página del Laboratorio de Comunicación y Género de la Universidad de La Plata <https://perio.unlp.edu.ar/archivoperio/node/74>

desde donde el Estado se asume como promotor del acceso a este derecho.

La práctica lúdica se despliega inicialmente en el entorno familiar y posteriormente en los diversos ámbitos e instituciones de socialización y educación por los que transitan niñas y niños. En tal sentido, las posibilidades de un desarrollo integral, singular y diverso están íntimamente relacionadas con la diversidad de experiencias tempranas y con las posibilidades de juego que cada niña o niño puedan desarrollar en los diferentes ámbitos donde transcurre su cotidianidad.

¿Cuál es la propuesta de este cuadernillo?

Diversos estudios han trabajado en torno a develar cómo las prácticas lúdicas, los materiales que se ofrecen para jugar y la oferta que el mercado realiza respecto a los juguetes abonan a consolidar una construcción genérica estereotipada. En la medida que podemos reconocer y desnaturalizar estas prácticas, emerge como posibilidad la oportunidad de “deconstruir” estos estereotipos.

Esta publicación se propone invitar a quienes accedan a ella a indagar respecto de las intersecciones que se producen entre géneros, infancias y juegos y cómo éstas se reflejan en las prácticas cotidianas, muchas veces naturalizadas.

¿Cómo se enlazan, dialogan y tensan estas tres categorías? ¿Qué interrogantes nos surgen en los espacios de trabajo con la población infantil? ¿Cómo abordar este tema en lo cotidiano? ¿Cómo trabajar con las familias?

Este cuadernillo tiene como objetivo generar preguntas, ensayar respuestas posibles, revisar las prácticas y –a partir de permitirse la interpelación– alojar la diversidad y la incertidumbre. Es una apuesta a repensarse en los escenarios actuales a partir de reflexionar con otras personas, ya que es en la construcción cooperativa y colaborativa del conocimiento que podemos diseñar intervenciones posibles frente a situaciones que se nos presentan como extrañas, novedosas o diversas y que interpelan nuestras propias construcciones.

Las categorías de *juego*, *infancias* y *géneros* se enlazan y entrecruzan en la práctica con niñas y

niños y, si bien se presentará cada una de ellas en particular, es en el diálogo que producen donde emergen los interrogantes y las tensiones, pero también las oportunidades. Se entiende a estas categorías como construcciones socioculturales e históricas. Pensarlas en tales términos posibilita comprenderlas como algo dinámico, cambiante. Lo que se pensó o construyó en algún momento y se consolidó como dado puede ser revisado a partir de su desnaturalización en un proceso que implica desaprender, *deconstruir* para posibilitar nuevas construcciones y aprendizajes.

El recorrido por este cuadernillo propone un primer abordaje conceptual para pensar y sugerir posibles intervenciones como disparadores a la propia creatividad y al hacer situado. Cada persona de quienes leen este material ha construido un conocimiento de la singularidad de la población infantil con la que trabaja, sus familias y el contexto donde desarrollan su práctica cotidiana. Son quienes, en definitiva, construyen las intervenciones en cada territorio.

Es central poder abonar a estos debates en torno a la construcción de género desde una política pública que despliega dispositivos institucionales con niñas, niños y familias. La intervención institucional estatal en territorio no es neutra, tiene una intencionalidad; por tal motivo se entiende que, en cada espacio social donde transita la población, algo respecto del orden de lo genérico se construye, se establece, se transita o emerge explícita o implícitamente.

Este cuadernillo invita a un recorrido desde la curiosidad, el planteo de interrogantes y la disputa de sentidos. Es a partir de generar ámbitos de reflexión y de discusión que se construyen nuevas formas de habitar las instituciones y sus prácticas.

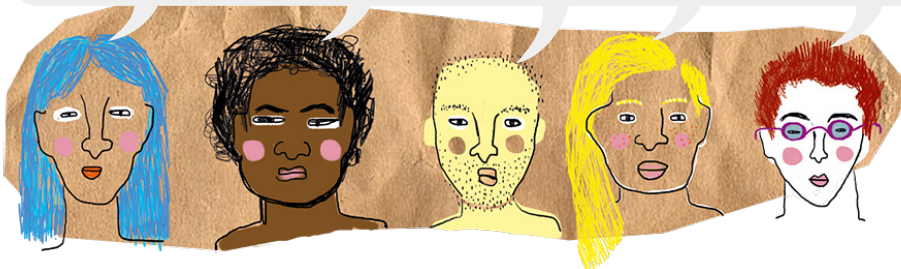
En cada capítulo se incluyen algunas propuestas y enlaces que pueden ser de interés para profundizar el análisis y para co-pensar las intervenciones, entendiendo que estos recursos no se agotan en los aquí presentados ya que se generan constantemente nuevas propuestas.

Sexualidad, género⁴, identidad y otras definiciones

Hay un largo recorrido histórico y contemporáneo respecto de los conceptos de género(s), identidad(es) y sexualidad(es) que proponen diversos abordajes y están en permanente revisión. Muchos de ellos proponen superar la perspectiva dicotómica que plantea el debate sobre el par varón/mujer para las tres categorías, proponiendo diversas identidades, géneros y sexualidades posibles.

Para comenzar a abordar estas cuestiones compartimos algunas definiciones que acompañarán las reflexiones:

¿A qué nos referimos cuando decimos...?



SEXO BIOLÓGICO

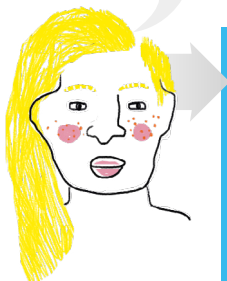


"Nos referimos básicamente a las diferencias biológicas (es decir, la diferenciación que existe entre genitales, hormonas, cromosomas, etc). El sexo biológico se manifiesta en tres formas: hembra, macho e intersexualidad" (D'Elío, 2016).

"Se refiere a las características biológicas que definen a un ser humano como hombre o mujer. Los conjuntos de características biológicas no son mutuamente excluyentes, ya que existen individuos que poseen ambos, pero estas características tienden a diferenciar a los humanos como hombres y mujeres" (OMS, 2018).

⁴ El concepto de género no es una categoría de análisis cerrada. Actualmente se reconoce que la condición humana va más allá de tener dos tipos de cuerpos totalmente definidos, con la existencia de cuerpos intersexuales, por lo que invitamos a pensar en términos de diversidad genérica, géneros.

GÉNERO



"El conjunto de ideas, representaciones, prácticas y prescripciones sociales que una cultura desarrolla desde la diferencia anatómica entre los sexos, para simbolizar y construir socialmente lo que es 'propio' de los hombres (lo masculino) y los que es 'propio' de las mujeres (lo femenino)" (Lamas, 1999: 84).

"El género es un conjunto de atribuciones, características psicológicas y conductas consideradas adecuadas para un hombre o una mujer y, aún antes, para un niño o una niña, en cuanto seres sociales" (Busoni, 2000: 22).

Lamas convoca a pensar el género como una construcción que sustenta las formas de comportarse de los sujetos de acuerdo con el sexo biológico con el que nacieron.

Poner en juego esta perspectiva permite profundizar sobre "no sólo los modos en que se conciben socialmente los sexos y se construyen las diferencias sociales entre ellos, sino también, y fundamentalmente, cómo estas diferencias se transforman en desigualdades sociales" (García Palacios, 2013: 5).

IDENTIDAD DE GÉNERO



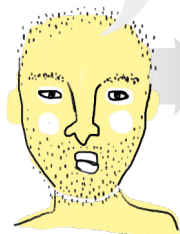
Es la vivencia o identificación de género que cada persona tiene y que puede o no estar identificada con el sexo biológico. En caso de identificarse con el sexo con el cual nació, será cisgénero. Pero si la identidad de género de una persona no se corresponde con su sexo biológico, se dice que es una persona transgénero. (Ley 26.743 - UNFE- Fundación Huésped)⁵

Argentina ha sido pionera en el mundo en reconocer el derecho a la identidad de género al sancionar la Ley 26.743 en el año 2012. En el artículo 2 se define la identidad de género como "la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente, la cual puede corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo. Esto puede involucrar la modificación de la apariencia o la función corporal a través de medios farmacológicos, quirúrgicos o de otra índole, siempre que ello sea libremente escogido. También incluye otras expresiones de género, como la vestimenta, el modo de hablar y los modales".

⁵ UNFE: Campaña Libre e Iguales de las Naciones Unidas. link de interés <https://www.unfe.org/es/> Fundación Huésped: <https://www.huesped.org.ar/informacion/derechos-sexuales-y-reproductivos/tus-derechos/diversidad-sexual-y-genero/>

La identidad de género no es siempre ni necesariamente exteriorizada y es importante diferenciarla de la expresión de género.

EXPRESIÓN DE GÉNERO



La expresión de género se evidencia en las manifestaciones personales de cómo nos mostramos al mundo y no necesariamente están alineadas con la identidad. (D'Elío, 2016 - UNFE)

ORIENTACIÓN SEXUAL



Se refiere específicamente a la atracción sexual, erótica, emocional o amorosa que sienten las personas hacia otras tomando como referencia su género o también su identidad de género (D'Elío, 2016).

¡Un nuevo panorama se abre con tantas definiciones y posibilidades para comprender lo que antes simplemente se reducía a ser varón o mujer! Cuántas diversidades quedaban por fuera de esas limitadas opciones.



El pensamiento dicotómico niega las diversidades de formas de sentir, vivir y concebirse de las personas, nos intenta reducir a la elección entre dos opciones posibles (hombre o mujer) y todo lo que no entre en ellas es malo, patológico, anormal, enfermo. En este material se propondrá ver lo diverso y lo diferente como una posibilidad, una alternativa, un valor.⁶

¿Y si hablamos de interseccionalidad?

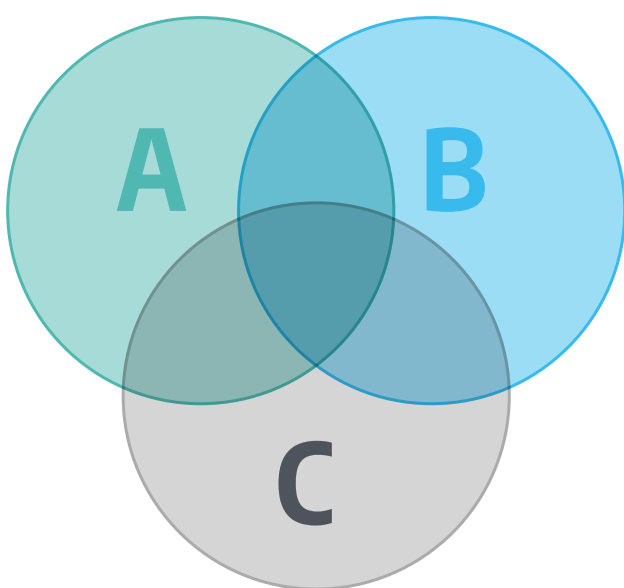
No es lo mismo ser mujer o varón, niña o niño, en diversas condiciones sociales. Mucho hay escrito sobre cómo diferentes opciones religiosas, la pertenencia a determinadas etnias y las diversas categorías sociales han sido también utilizadas para discriminar, separar y condenar.

La xenofobia y la aporofobia aparecen como conceptos complementarios a los temas que estamos abordando. La xenofobia es expresada en el rechazo, temor

⁶ En el capítulo de Soporte Bibliográfico de este cuadernillo se sugieren documentos y textos para profundizar en esta temática.

y discriminación hacia el extranjero o inmigrante. La aporofobia es un término que significa rechazo u odio a la pobreza e incluso a la persona en situación de pobreza. Se basa en la creencia de que aquellas personas que están en situación de vulnerabilidad pueden ser peligrosas y no tienen nada que aportar a la sociedad, y se construyen diversos conceptos discriminatorios para definirlos en torno a la vagancia, a la intención de “vivir del Estado”, etc. También se suelen sumar discriminaciones por los aspectos de las personas que no responden a ciertos estándares estéticos.

¿Qué pasa cuando en una persona, en una familia o en un grupo social se concentran diversas características que suscitan discriminación?



En la teoría de los conjuntos, esos lugares donde se cruzan y se superponen los distintos conjuntos generan un espacio nuevo, distinto al original. Ese espacio se llama **intersección**.

Este concepto fue propuesto por primera vez en 1989 por la activista y académica Kimberlé Williams Crenshaw en el estudio de las identidades sociales solapadas o interseccionadas y sus respectivos sistemas de opresión, dominación o discriminación.

Si bien *interseccionalidad* es una palabra larga y difícil de nombrar, es también un concepto muy interesante para repensar los abordajes de género, puesto que las

miradas que pesan sobre cuestiones étnicas, religiosas, estéticas, de clase social o de orientación sexual, como otras categorías sociales, lejos de ser “naturales” o “biológicas” son construidas y están interrelacionadas, sumando “capas” de padecimientos y sufrimientos que pesan sobre la misma persona.

El concepto de *interseccionalidad* es una herramienta para el análisis, ya que aborda múltiples discriminaciones y nos ayuda a entender la manera en que conjuntos diferentes de identidades influyen sobre el acceso a derechos y a oportunidades.

Sin duda la invitación que nos hace el concepto de *interseccionalidad* es a prestar atención a los contextos familiares, escolares, de vivienda, barriales, sociales, culturales y religiosos en los que los niños, niñas y adolescentes con quienes trabajamos (y sus familias) están creciendo, porque eso nos permitirá entender mejor muchas cosas.

RECURSOS PRÁCTICOS PARA TRABAJAR EN TERRITORIO

¿Cómo trabajar estos conceptos y categorías en territorio y con el equipo?

La principal herramienta para el trabajo en dispositivos institucionales es el marco normativo referido a las infancias, que conforma un entramado de legislación que da soporte a nuestras prácticas. El marco normativo central que regula toda intervención con niñas y niños es la ley 26.061 (2005) de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. La sanción de la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI) en el año 2006 y el material elaborado a partir de ella se conforma como un instrumento central a la hora de pensar en clave de género. La ley 26.150 reconoce el derecho a la educación sexual integral de todas las personas, desde el nivel inicial hasta el superior, en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de todo el país. A su vez se torna una responsabilidad de todos los espacios institucionales que trabajen con infancias y adolescencias poder desplegar intervenciones en esta línea.

La ESI brinda educación precisa y con base en evidencia científica, gradual y adecuada a cada edad y etapa del desarrollo. Propone una mirada integral, con enfoque de derechos humanos, basada en la igualdad de género y relevante en relación con la cultura; por lo tanto, adecuada al contexto.



La ESI es clave para que niños, niñas y jóvenes puedan:

- **tomar decisiones libres e informadas sobre su cuerpo, su sexualidad y su salud,**
- **construir relaciones respetuosas,**
- **respetar la diversidad,**
- **respetar y cuidar la intimidad propia y la de los demás,**
- **prevenir situaciones de abuso sexual,**
- **identificar situaciones de violencia y denunciarlas,**
- **conocer y decidir sobre métodos anticonceptivos,**
- **prevenir embarazos no intencionales,**
- **cuidarse de las infecciones de transmisión sexual,**
- **aprender sobre el derecho a la interrupción legal del embarazo,**
- **conocer sus derechos y tener herramientas para exigirlos.**

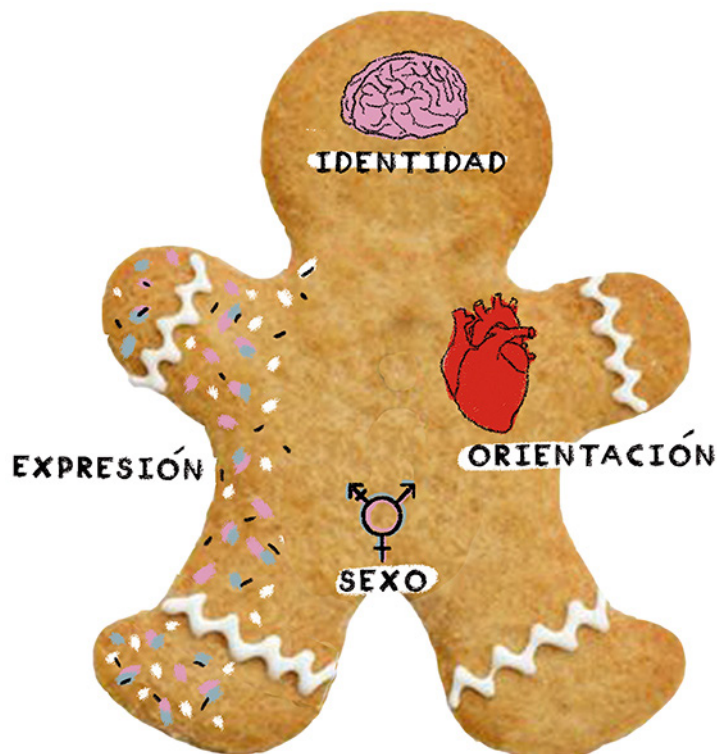
Fuente: Amnistía Internacional, 2018.

Los materiales desarrollados para la ESI son un insumo muy valioso para el trabajo en los espacios institucionales. ¡No dejen de consultarlos! El siguiente enlace permite acceder a recursos para todos los niveles y para el trabajo con familias:



← <https://www.argentina.gob.ar/educacion/esi/recursos>

Ideas para abordar estos temas La siguiente imagen puede ser de utilidad para trabajar al interior del equipo, con niñas, niños, adolescentes y sus familias. También es una invitación a construir imágenes propias que sirvan para pensar esta temática.



Fuente: <https://www.genderbread.org/>

Retomemos la definición de género que presentamos antes para volver sobre ella y revisar cómo en el cotidiano se construyen, consolidan y refuerzan los estereotipos de género:



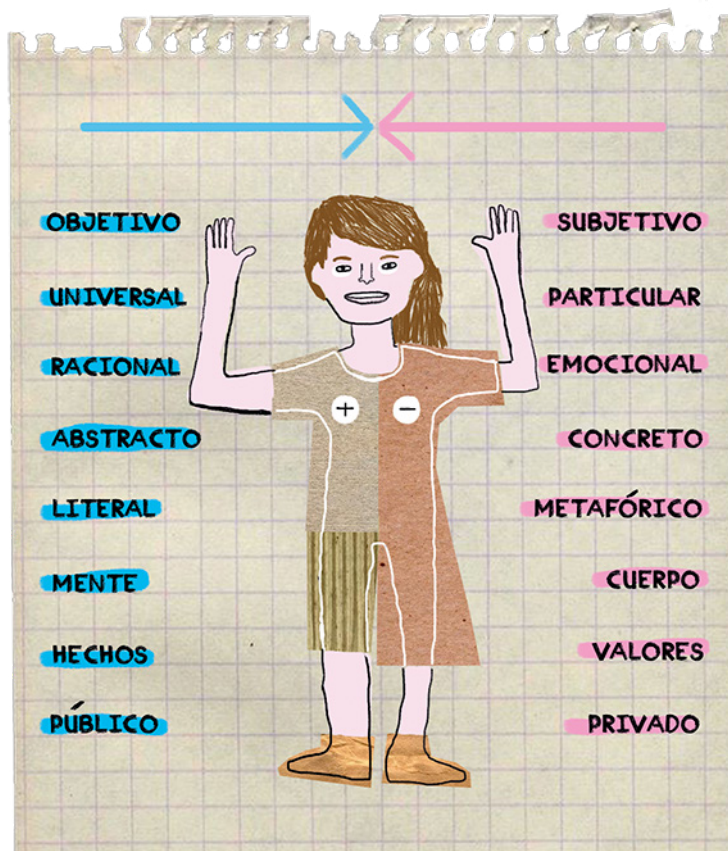
Género: el conjunto de ideas, representaciones, prácticas y prescripciones sociales que una cultura desarrolla desde la diferencia anatómica entre los sexos, para simbolizar y construir socialmente lo que es 'propio' de los hombres (lo masculino) y los que es 'propio' de las mujeres (lo femenino).

Al respecto, Diana Maffía (2013) sostiene que en nuestra cultura y sociedad se presentan categorías antagónicas referidas a diversas temáticas y que se presentan como excluyentes dicotómicas; es decir, es una u otra, nunca ambas.

Además, expresa que tienen dos características que nos interesa resaltar:

- Están jerarquizadas; es decir, unas tienen más valor que las otras.
- Están sexualizadas; es decir, responden a lo que se considera "lo masculino" y "lo femenino".

Lo podríamos resumir en el siguiente cuadro... ¿Se animan a sumar algunos más?



Fuente: Nebra y Sverdlik (2018)

Nos parece importante incluir aquí otro concepto: la *heteronormatividad*. Nebra y Sverdlik (2018) sostienen que “el pensamiento binario imbricado al sistema sexo/género⁷ produce heteronormatividad al esperarse que varones y mujeres se “complementen”, como así también acota y cercena las experiencias identitarias a solo dos posibilidades predeterminadas”.

¿Cómo se expresa en lo cotidiano la heteronormatividad?

Cuando nacemos en esta sociedad, las personas tienen diferentes expectativas dependiendo de si somos niño o niña. La heteronormatividad parte de presuponer que todas las personas son heterosexuales: eso aparece como lo “normal”. Se nos presenta como una regla social que nos dice cuál es la “verdadera” y única forma posible de desear, amar y ser. ¿Pero, es así?

¡No lo es! Hay múltiples y posibles maneras de ser y desear, maneras que incluso varían durante todo el ciclo vital de una persona.

Esto implica que una persona que se auto perciba en un momento de su vida como heterosexual, y por lo tanto haya estructurado su vida en ese marco, pueda redefinirse en su identidad o expresión de género o bien en su orientación sexual en otra etapa de su vida.

⁷ Un sistema sexo/género es un conjunto de acuerdos por el cual la sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana y en las cuales estas necesidades sexuales transformadas, son satisfechas” (Rubin, 1996: 44)

Puede implicar también que una persona pueda atravesar momentos de búsqueda, de repreguntas y de intentos que son períodos de indefinición y que luego canalice su deseo de diversas formas.



Fuente: Ilustración de Piernacruzada.com

Revisemos un poco el cotidiano...

¿Cómo nos dirigimos a niñas y niños?

¿Cuáles son los materiales que ponemos a su disposición?

¿Cómo nos referimos a las personas adultas responsables? ¿Cómo nos referimos a las familias?



Compartimos estos videos de campañas desarrolladas por la organización no gubernamental de Uruguay Ovejas Negras para reflexionar entre los equipos.

← <https://www.youtube.com/user/ovejasweb>

En este enlace podrán encontrar una campaña #Otra educación es posible, donde cuentan con relatos breves en primera persona de situaciones vividas en dispositivos escolares que abogan por una educación laica, gratuita, obligatoria y diversa. Entendemos los mismos como disparadores para trabajar con niñas, niños, adolescentes, jóvenes y personas adultas.



Este enlace es el primero de una serie de 9 que podrán ver y compartir.

← https://www.youtube.com/watch?v=LGX8vB80gbE&list=PLTgyOvE-zl8xjCA_KtpbQn2RZXx08-6x&index=1

En esta campaña denominada # ¿Cuál es la diferencia? se presentan cuatro situaciones y para cada una de ellas se muestra las diferencias de atención, asesoramiento e información que reciben una trans-mujer, un trans-varón, una lesbiana y un joven homosexual. Nos permite visualizar cómo intervenimos a partir de supuestos heteronormativos.



← Ver campaña: <https://www.youtube.com/watch?v=doyf6m79Zls#action=share>

¿Qué se nos presenta en los espacios donde trabajamos?

Los espacios institucionales donde concurren niñas, niños y adolescentes son ámbitos donde se manifiestan situaciones vinculadas a los géneros y que, por lo tanto, nos interpelan acerca de cómo intervenir.

Algunas de las situaciones narradas por quienes integran los equipos en el estudio realizado y citado inicialmente tienen que ver con aquello que nos interroga sobre cómo intervenir:

“ Teníamos un nene que se llama Lucero, nos llamó la atención el nombre. Tenía el pelo largo y se lo cortó porque lo cargaban en el jardín. ¿Cómo abordar esas cosas? No está mal que profundicemos un poco más. ”

“ J. es una niña que suele vestirse con disfraces considerados de varón y que se cortó el pelo. Cuando le preguntaban si era nena o varón, la profe intervenía y decía: Ella sigue siendo J. Y dirigiéndose a J.: J., ¿vos qué sos? ”

¿Les han pasado cosas así en las instituciones en las que trabajan? ¿Lo han abordado en su grupo de trabajo?

Invitamos a que trabajen al interior de su equipo retomando aquellas situaciones que se les han presentado como singulares, volviendo sobre escenas que han movilizado o interpelado sus estructuras de pensamiento o les han generado cierta incomodidad.

Las expresiones y manifestaciones de niños y niñas, si bien están condicionadas por la sociedad y la cultura donde viven, suelen aparecer como disruptivas, interpelando lo instituido. Frente a lo inesperado, incierto o novedoso, los equipos de trabajo pueden asumir diversas estrategias:

- Estrategias vinculadas a normatizar y diluir la diversidad; a marcar lo correcto y lo incorrecto, la norma, lo que “debe ser”; por lo general, desde lo heteronormativo.
- Intervenciones que tienden a generar algunas preguntas sin interpelar las relaciones de desigualdad, que “dejan ser”, le quitan centralidad a lo que pasa, dejan que suceda sin preguntarse y problematizar la situación.
- Abordajes que apuestan a desnaturalizar lo dado, a retomar los emergentes que surgen como disruptivo en lo cotidiano y que buscan fortalecer la singularidad y la diversidad.

Más adelante volveremos sobre esta cuestión central: ¿cómo nos posicionamos e intervenimos quienes integramos los equipos de trabajo? ¿Se asume un enfoque de género que posibilite poner en revisión lo construido, habilite la diversidad, problematice las relaciones de desigualdad y promueva práctica de igualdad?

Comencemos a desanudar...

Invitamos a compartir este video que ayuda a trabajar sobre la temática:

<https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=C1b10UkhmQA>



- ¿Qué interrogantes les surgen a partir de este video?
- ¿Se logran reconocer en estas afirmaciones?
- ¿Qué esperamos de niñas y niños?
- ¿Qué nos pasaría si los niños y niñas que acompañamos en su crecimiento no respondieran a estos “mandatos”?

Luego de trabajar las definiciones del apartado veamos cómo se materializan en la vida cotidiana y revisemos algunas construcciones y naturalizaciones a partir de las siguientes afirmaciones:

- *Los hombres no lloran.*
- *Las mujeres son sensibles y delicadas y los hombres, bruscos y duros.*
- *Las mujeres son mejores y más aptas para cuidar a niñas y niños.*
- *Los varones prefieren y necesitan actividad física para descargar energías.*
- *A las chicas les encanta maquillarse.*

Sigan ustedes... inviten a chicas, chicos y sus familias a traer a la discusión algunas afirmaciones.

Recordemos que las personas somos seres sociales y nos desarrollamos desde el aprendizaje, desde el encuentro con otros y otras. Desde que nacemos y a lo largo de toda nuestra vida, vamos interiorizando ideas, conceptos y valores a través de diversas interacciones, vínculos con otras personas o agentes sociales: la familia, el jardín, la escuela y los grupos de pares, el mercado, los medios de comunicación, las redes sociales, etc. De esta forma, y a través de elementos como el lenguaje, los juegos y las tareas que se nos asignan, interiorizamos normas sociales, formas de ser, de comportarnos, de manifestarnos. Este proceso de internalización no suele ser consciente y, por lo tanto, ni siquiera nos planteamos su porqué. Estas formas no son naturales sino construcciones sociales posibles de ser revisadas y modificadas, pero, en la medida en que son naturalizadas y se reproducen, se consolidan en formas *estereotipadas*.

¿Por qué hablamos de estereotipos?

“Los estereotipos son ideas, prejuicios, creencias preconcebidas, impuestas por el medio social y la cultura, que se aplican en forma general a todas las personas pertenecientes a la categoría a la que se hace referencia (con relación a su nacionalidad, etnia, edad, sexo). *Todos los..., todas las...* Los estereotipos conforman un modelo rígido que anula toda posibilidad de cualidades individuales. A fuerza de re-

petirse llegan a ser considerados como propios de las personas de dicho grupo y se aplican de manera irreflexiva y generalizada. Los estereotipos sexistas o de género tienen la función social de justificar la situación de inferioridad y desigualdad (social, económica, cultural y política) que viven las mujeres..." (UNICEF/UNIFEM 2000).

Algunas ideas para trabajar estereotipos:

Mito o realidad

- Retomen las afirmaciones que realizaron. Tomen dos cartulinas o dos papelógrafos. También pueden utilizarse dos canastos o cajas, lo que tengan a mano.
- Una de las cartulinas o cajas representará el MITO y la otra, la REALIDAD.
- Tomen cada afirmación y justifiquen por qué se coloca en una u otra columna o caja.
- El resto de los participantes deberá confirmar o rebatir los argumentos y decidir en qué grupo colocar la afirmación elegida.
- Al finalizar revisen los dos grupos de *mito* y *realidad*.

Algunas afirmaciones escuchadas por ahí:

- A las chicas les gusta más dibujar y pintar y a los chicos, jugar a la pelota.
- Los varones nacen inquietos, necesitan correr y correr.
- Los varones eligen juegos de lucha y quieren ser superhéroes.

Pasando revista

Recuperen revistas de diversos tipos.

- Busquen las imágenes de las publicidades donde aparezcan hombres y mujeres.
- Recorten las imágenes y péguenlas en afiches.
- En grupo debatan:
 - ¿de qué son?
 - ¿qué imagen muestran y refuerzan de cada uno de los sexos?
 - ¿cómo los presentan?
 - ¿qué nos dicen de ser mujer o ser varón?

Esta actividad también permite trabajar sobre las construcciones respecto de la estética y los estándares de belleza. Si bien se ha cuestionado a la popular muñeca Barbie con sus curvas exageradamente artificiales, la estética de la delgadez, el cabello rubio y la posibilidad de usar ropas privilegiadas por el mercado, continúan siendo marcas de éxito. Pero no es solo Barbie, la mayoría de las publicidades televisivas o gráficas, repiten hasta imponer imágenes que marcan horizontes "ideales" que deberían ser alcanzadas por nuestros cuerpos. Solemos hacer y escuchar bromas que hacen referencia a cuerpos que se alejan del estereotipo, el talle de la ropa en las vidrieras también impone imágenes forzadas y ficticias de cuerpos no reales..., y podríamos seguir mencionando ejemplos por un largo rato. ¿Qué hacer con esas estéticas? Trabajarlas, visualizarlas y, sobre todo, ¡romperlas!

Publicidades de juegos y juguetes

Busquen publicidades de jugueterías, en especial para el día de las infancias o las fiestas de fin de año:

¿Qué podemos observar respecto de los materiales, los colores y el género?

¿Les parece que esta oferta condiciona, orienta o limita la elección de las personas?

Las siguientes imágenes pueden servir al debate:



Este video sobre publicidades puede contribuir al debate:

←<https://www.youtube.com/watch?v=PgGpHzWG0JY>

Capítulo II

Del juego, el jugar y las prácticas lúdicas

Elecciones de juego, espacios físicos y materiales lúdicos

Es posible pensar el jugar (como acción y como práctica de las personas) desde múltiples perspectivas y miradas ya que el juego ha sido objeto de estudio de diversas disciplinas. Más allá de los múltiples enfoques sobre el juego (sean psicológicos, pedagógicos, antropológicos, culturales o sociales), todos acuerdan que resulta una actividad central para niñas y niños que posibilita ensayar modos de habitar la vida cotidiana, desarrollar roles distintos a los que suelen ser asignados, crear escenarios e imaginar otros posibles. El juego es, además, una práctica social y socializadora por excelencia (Guardia-Kuiyan, 2017).



“El juego es una función elemental de la vida humana hasta el punto de que no se puede pensar en absoluto la cultura humana sin el componente lúdico” (Gadamer, 1991:31).

Si bien no es intención de este cuadernillo hacer un tratado sobre juego, se destacan a continuación algunas dimensiones centrales del mismo que influyen en las infancias, las niñeces, las adolescencias y también durante la adultez:

- **El juego es una actividad libre** (Caillois, 1967). El juego por mandato no es juego (Huizinga, 1998). Por lo tanto, el juego no debe suponer ninguna obligación y es una actividad que se puede abandonar en cualquier momento. Habla de la libertad de quien juega de entrar y salir del mundo ficcional que implica el jugar.
- El juego **no es la vida «propiamente dicha»**. Es un escape de la vida corriente y se actúa «como si...». Se crea un mundo de ficción que permite ensayar diversos escenarios y roles, estrategias y formas de relacionarse. Se representan aspectos de las experiencias vividas o imaginadas por quien juega (Elkonin, 1980). A través del juego se accede a un universo donde la imaginación y la fantasía se cristalizan creativamente (Vygotsky, 1930).
- Se juega en un **tiempo y espacio determinado**. “Mientras se juega hay movimiento, un ir y venir, un cambio, una seriación enlace y desenlace” (Huizinga, 1998).
- El juego exige un orden, **no hay juego sin reglas**. Esto implica que quien juega se involucra en un proceso de construcción, tensión, consenso, flexibilidad, estrategia y adhesión a las reglas (Scheines, 1998).

Se concibe el jugar como una acción creativa en su esencia que permite reproducir, crear y armar mundos ficcionales y generar nuevos órdenes. Esto implica que quienes juegan pueden ser otras cosas: piratas, personajes ficcionales, animales, criaturas del espacio, etc. Quien juega puede también tener distintas profesiones y oficios, todo nuevo rol es posible cuando se juega.

El juego es también un reflejo de la cultura donde estamos insertos. "Si hay una expresión del sujeto en el juego, ésta se inserta en un sistema de significaciones o, dicho de otra manera, en una cultura que le da sentido. Para que una actividad sea un juego debe ser, sin embargo, interpretada como tal por los actores asociados en función de la imagen que ellos tienen de esa actividad" (Brougère, 2013).

Mientras la persona juega, se apropia y transforma el mundo que lo rodea. Asimismo, adquiere herramientas y estrategias para la construcción de vínculos con pares y con personas de diferentes edades.

El jugar permite poner en escena la perspectiva de niñas, niños y adolescentes desde un lenguaje que les es propio y, a partir de sus prácticas lúdicas, reproducir formas de pensar las relaciones de género y, a la vez, interpelarlas.



Fuente: Arausi, L y Guardia V (2017)

El juego emerge, sin duda, en los espacios hogareños, pero también en los espacios institucionales, como los educativos, de salud, culturales, recreativos. También en las experiencias cotidianas de niñas, niños y adolescentes. En todos ellos se constituye en una herramienta de trabajo, sea como *vehiculizador* de otros procesos (educativos, terapéuticos o de salud) o por el simple y valioso hecho de jugar.

En todo espacio institucional donde concurren niñas y niños el juego aparece como práctica habitual y puede ser una excelente herramienta para la intervención. Es importante recordar que toda intervención tiene una intencionalidad, no es neutra, tiene una dirección que le imprimen tanto la política pública como cada integrante del equipo que la despliega.

Pensar el jugar desde la perspectiva de género permite visualizar el juego como uno de los productores de sentidos, representaciones, cuerpos y roles sociales. Como práctica que nos introduce a la cultura y al mundo y a la vez tiene el potencial de crear nuevos mundos y transformarlos.

Enlazar las categorías juego y género permite visibilizar las formas *generizadas* de esta práctica que evidencia la tensión entre lo instituido y lo instituyente (Castoriadis, 1998), a partir de relaciones de poder social, cultural e históricamente construidas.



El jugar –en tanto práctica subjetiva, social y cultural– se despliega como práctica situada, en un contexto determinado, que nunca es igual a otro contexto. Así, su análisis debe comprender las intersecciones de edades, géneros, clases sociales, etnias y culturas.

No todas las personas juegan de la misma manera, a las mismas cosas o con los mismos materiales. La mirada de los equipos técnicos sobre esa práctica debe comprender estas categorías de análisis, pero, ante todo y principalmente, recuperar la voz y la perspectiva de quien juega. Es a partir de lo que quienes juegan traen como disruptivo, como pregunta, que pueden interpelarse la cristalización de las significaciones que ordenan los sentidos del hacer, pensar y sentir de las personas, en un determinado contexto de una determinada sociedad, en un tiempo particular.

Es relevante preguntarse sobre los diálogos e intersecciones que se producen necesariamente cuando el desarrollo colectivo del juego se concreta en un espacio institucional determinado, sean escuelas, jardines, centros de desarrollo infantil, centros comunitarios, juegotecas o ludotecas. En estos espacios se generan dinámicas que –a veces en forma naturalizada, más o menos invisibilizadas o, por el contrario, en forma asumida y planificada– abonan a una reproducción o bien una interpelación a las construcciones identitarias de género.

Los siguientes interrogantes sirven como disparadores de la reflexión:

- ¿A qué juegan niñas y niños?
- ¿Cuántas de esas elecciones pueden leerse como mandato social?
- ¿Se diseñan propuestas que interpelen lo genéricamente instituido?
- ¿Qué podemos observar en torno a la corporalidad, el juego y el género?
- ¿Cómo construyen las escenas de juego, cómo se plantean las relaciones entre géneros?
- ¿Aparecen algunas manifestaciones disruptivas? ¿Qué hacemos frente a ellas?

Sobre las elecciones de juego: ¿repensar la libertad?

El estudio realizado en los espacios de juego sobre el cual se basa el presente cuadernillo destaca una clara vinculación entre las edades de niñas y niños y las preferencias de juegos y actividades lúdicas. En los grupos más pequeños, de 3 a 5 años, se registran juegos solitarios, actividades entre dos o tres participantes, sin distinción clara o significativa de diferenciación según el género, juegan con distintos materiales y construyen diversos escenarios.

Al concentrarse en los primeros años de vida se reconoce cómo se desarrollan los primeros juegos denominados "de crianza": sostén, ocultamiento y persecución (Calmels, 2004). "Conforman la matriz desde la cual se organizan los juegos de la niñez, la adolescencia y la vida adulta. Estos juegos se despliegan desde la invitación de la persona adulta como forma de introducir a la cultura y son vitales en el desarrollo infantil. Ya desde estos primeros vínculos lúdicos la temática de género se pone de manifiesto" (Lesbegueris, 2014:53).

Es en los primeros años de vida cuando se inicia el proceso de constitución subjetiva y de construcción de la identidad. Esto está en permanente reelaboración y tensión entre lo personal y lo social, en la interacción con otras y otros. En su desarrollo, las personas van construyendo una identidad de género a partir de las representaciones y significaciones culturales que se modifican y se enmarcan en los límites sociales (País Andrade, 2016, p. 91).

El estudio⁸ realizado ha permitido recuperar que:

(...) En los grupos de entre 5 y 8 años y los de 9 a 12 años se reconocen elecciones que responden a los estereotipos de género y muestran una clara diferenciación entre lo masculino y lo femenino. En el momento de juego libre, los varones eligen juegos con mayor descarga corporal, deportivos y de construcción y las niñas eligen jugar con la masa, manualidades, elementos de uso doméstico o charlar entre ellas. Se visibiliza la reproducción de los modelos hegemónicos de género y de configuración de la identidad basada en estas diferencias sexuales. Según Nebra y Sverdlik (2018, p.6) "los juegos estereotipados y dicotómicos reproducen la jerarquía social en la cual lo masculino es lo hegemónico (en tanto dominación o supremacía de un grupo sobre otro)". Por otro lado, hemos observado que los juegos de mesa y los juegos grupales o coordinados convocan a niños y niñas indistintamente, quienes comparten el interés por la propuesta lúdica. ¿Podríamos pensarlos como juegos no sexistas? ¿Cuáles serían las características de un juguete libre de estereotipos?

En este sentido, este estudio alerta:

Para su análisis proponemos desnaturalizar las elecciones de niños y niñas y no suponer una mirada ingenua sobre las actividades lúdicas que desarrollan según el género. Sostenemos que, a través de esos juegos, reproducen los roles de ser varón y mujer en nuestra sociedad y, de esta forma, asimilan como natural la discriminación y las desigualdades sexuales.

⁸ Género y Juego: una oportunidad para construir igualdad FSOC - UBA estudio completo disponible en: www.sites.google.com/view/jugaconcentroludico/producciones?authuser=0

Reflexionando sobre la elección del juego: ¿es efectivamente libre?

Generalmente, cuando se habla de “juego libre”⁹ se hace referencia, por un lado, a la libertad de quien juega de entrar en el mundo lúdico, ya que –como se ha dicho– no se juega por obligación y, por otro lado, a la posibilidad de elegir los materiales, las escenas y con quién jugar.

Pero cuando se piensa en los espacios donde se recibe a niñas y a niños, esa libertad estará condicionada. El espacio institucional, su encuadre y sus mandatos van a orientar y circunscribir las formas de jugar. También las posibilidades y los materiales ofrecidos, las formas de intervención del equipo de trabajo, las reglas de lo que “se puede y no se puede”, lo que se construye como lo “bueno y lo malo”, “lo correcto y lo incorrecto”, etc. Además, recuperando la idea de sujeto atravesado por pautas sociales y culturales, las elecciones de los niños, niñas y adolescentes estarán también condicionadas por los mensajes que reciben cotidianamente sobre lo que deben hacer, a lo que deben jugar. Estos mandatos pueden surgir tanto del ambiente familiar, los medios de comunicación o las diversas instituciones por donde transitan en su cotidianidad.

El juego como derecho

A partir de la sanción de la Convención de los Derechos del Niño (CDN) y las legislaciones locales emerge la perspectiva de la protección integral de derechos para el desarrollo de políticas públicas dirigidas a niñas, niños y adolescentes, quienes son titulares de derechos que deben ser garantizados por el Estado. Así, las diversas formas que asume el Estado deberían materializar esta responsabilidad a través de políticas públicas, programas y dispositivos institucionales.

En esta oportunidad, reconociendo el entramado de derechos que emanan del cuerpo jurídico y que tienen que pensarse en forma interdependiente, cabe hacer foco en el derecho al juego y la recreación. En su artículo 31, la CDN expresa que “los Estados parte reconocen el derecho del niño al descanso y al esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad”. De lo propuesto por el Comité de los Derechos del Niño – el cual fue constituido por la Corte Suprema de Justicia de nuestro país como intérprete último de la Convención– surge para el Estado Nacional “la obligación de elaborar todas las medidas de aplicación, las estrategias y los programas para hacer realidad y poner plenamente en práctica los derechos definidos en el artículo 31” (Comité de los Derechos del Niño, OG 17, párrafo 7).

En esta línea, distintos instrumentos jurídicos a su vez han establecido al juego como un derecho. A nivel nacional, la Ley de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (26.061) en su artículo 20, dice: “Los organismos del Estado con la activa participación de la sociedad deben establecer programas que garanticen el derecho de todos los niños, niñas y adolescentes a la recreación, esparcimiento, juegos recreativos y deportes”.

En este sentido se asume que las acciones centradas en el juego resultan una estrategia para el fortalecimiento del Sistema de Protección Integral.

9 Para profundizar en el tema sugerimos el artículo de Guardia, V. y Kuiyan A. “Algunas consideraciones sobre el juego libre en dispositivos lúdicos”.

Por medio de la Resolución 714/20 - APN-SENNAF#MDS, se crea el "Programa Nacional de Derecho al Juego – JUGAR". Entre sus fundamentos da cuenta de que la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia está abocada a un proceso de construcción de políticas públicas y estrategias que garantizan el acceso al juego y las actividades recreativas desde los distintos niveles jurisdiccionales. Los objetivos del Programa son:

Garantizar el derecho al juego como política pública;

- Promover la institucionalización de experiencias y prácticas en las provincias y municipios que apunten a garantizar este derecho;
- Identificar y sistematizar experiencias existentes en todo el país;
- Asistir técnica y financieramente a los gobiernos provinciales, municipales y organizaciones de la sociedad civil para la implementación a nivel local de dispositivos y acciones del Programa.

Esta iniciativa se nutre de diversos programas, ordenanzas, proyectos, articulaciones y políticas tanto locales (a nivel municipal o provincial) como nacionales (de la Secretaría mencionada u otros Ministerios) que entienden y comparten que el juego es un derecho. En esta línea, se piensa en un Estado presente y activo que avance en garantizar el acceso al juego a través de políticas integrales que merecen ser fortalecidas y sostenidas.

Es central una aclaración: el derecho del cual son titulares niñas y niños es el derecho al juego, a la recreación y al acceso a la cultura, no a *tener juguetes* como productos del mercado. En tal sentido Abad (2005) sostiene: "*Para el niño un juguete es todo aquello que le sirve para jugar y divertirse. Desde esta perspectiva, un juguete puede ser desde un palito que hace las veces de un cochecito, un árbol, una persona etc., hasta el más sofisticado de los aparatos electrónicos tan difundidos en la actualidad*". Los juguetes conforman parte del acervo cultural, promueven formas de jugar, estimulan la creatividad. Entendemos que son necesarios, pero no son suficientes para que se despliegue la práctica lúdica. Es relevante hacer esta salvedad a fin de promover y generar condiciones de posibilidad, habilitar tiempo y espacio para que se despliegue el juego y no necesariamente un espacio lleno de juguetes que, en vez de estimular, condicione el potencial creador. Se profundizará este punto en el apartado sobre los materiales lúdicos.

Diversos estudios trabajan la idea de que un objeto puede devenir en juguete sin haber sido creado para tal fin (Scheines, 1998; Winnicott, 1971). Pero si fijamos la atención en el juguete, nos encontramos con un objeto producido especialmente en el marco de una sociedad, una economía y una política. Consecuentemente Scheines alerta: "La importación y comercialización de juguetes constituye una de las vías principales de transculturación –inevitable en nuestra época– y, a veces, de colonialismo cultural".

La valoración del derecho al juego como una práctica social significativa, constructora de grupalidades y subjetividades, no invisibiliza la existencia de una importante brecha de inequidad en el acceso a los juegos y juguetes, especialmente a los vinculados a las tecnologías (consolas, tablets, etc.). Muchos niños y niñas

no tienen acceso a juegos y juguetes tecnológicos. Aquí queda plasmada una vez más la diversidad de infancias existentes, siendo el acceso a bienes culturales una de las variables que expresan esta desigualdad, especialmente en sociedades donde se enlaza el “No tener, no ser, no pertenecer”.

A modo de síntesis: es responsabilidad del Estado generar, a través de sus diferentes maneras de intervención, políticas públicas que garanticen la existencia de espacios a través de los cuales los niños, niñas y adolescentes puedan encontrarse para jugar (Arrausi y otras 2019), fomentando que de este juego compartido puedan aparecer coincidencias, conflictos, encuentros, lazos. El Estado debe garantizar que dichos espacios cuenten con material lúdico que invite al despliegue de esta práctica pero que lo simple sea el juguete y lo sofisticado el juego. Al decir de Scheines, jugar es formarse, formarse es darse forma: la forma que uno quiere, la que uno elige. Así serán los ámbitos donde creativamente se promueva un juego colaborativo (más que competitivo), grupal (más que individual) y se promuevan igualdades respetando la diversidad.

Sobre el material lúdico

Como ya se ha mencionado, el juego (así como los elementos que lo sostienen y permiten su desarrollo) se entiende como una práctica subjetiva, social y cultural fundamental, en la que quienes participan tienen la posibilidad de (re)construir sus representaciones. Parte de la invitación del mundo adulto y primordialmente como imitación de éste, como uno de los principales escenarios de socialización. En este sentido, tanto el juego como el material lúdico son sumamente importantes para la construcción de las subjetividades de las infancias.



JUGAR PARA SER DIFERENTES EN IGUALDAD DE DERECHOS

Fuente: Proyecto Kahlo Ilustración Sierra 2008

La creación y producción de juguetes acompaña las transformaciones culturales y sociales y ha variado a lo largo de la historia y de las diferentes culturas. En este punto, la invitación se concentra en la mirada sobre el material lúdico, el juguete como constructo socio cultural para poder visibilizar los sentidos y las representaciones que porta.

La actividad lúdica puede o no estar acompañada por soportes materiales. Se juega con las canciones, con el propio cuerpo, con la naturaleza, con las palabras, etc. *"El juego es anterior al juguete y más específicamente al juguete industrializado. No obstante, debido al carácter simbólico de alta valoración que éste tiene en su relación histórica con la niñez, sumado al contexto cultural en el cual la capacidad de consumo es uno de los indicadores de la inclusión social, los juguetes aparecen como los supuestos garantes del juego infantil. De allí que sea relevante recordar y enfatizar que el derecho es al juego y no a tener juguetes"* (Arrausi y otras, 2019).

La producción de juguetes y el significado de los mismos se enlaza, entre otras cuestiones, a la concepción de infancia y a las teorías sobre el desarrollo infantil (Pelegrinelli, 2013). Representan, además, intereses del mercado, evidencian una mirada respecto de la familia y sus relaciones y su tenencia da cuenta de un estatus dentro del entorno social.



Es importante comprender al juguete en sus diversas dimensiones, como objeto privilegiado del juego, como producto cultural, como objeto de consumo y como producto del mercado.

Comprender la complejidad de la categoría juguete permite superar la mirada ingenua o neutra sobre el mismo y, al momento de elegir qué ofrecer en los espacios institucionales, poner en juego todas sus dimensiones –comprenderlo como objeto lúdico, de placer para quien lo utiliza y, a la vez, en su dimensión de constructo cultural, social y del mercado que impone, limita, condiciona o restringe la diversidad en las formas del jugar.

En este sentido podemos recuperar algunos autores que hacen foco en algunas o varias de las dimensiones referidas. Calmels (2009) sostiene que "un juguete es tal en la medida en que se lo reconozca y se lo use como un juguete. En la práctica, la existencia de un juguete no asegura su uso lúdico y un objeto no lúdico puede transformarse en un juguete. Un objeto se hace juguete sólo en una circunstancia lúdica, condición que no puede atribuírsele de antemano" (Calmels en Arrausi, L, Clivaggio, G, Giraldez, S y Guardia, V, 2019). Este autor hace foco y pone énfasis en la acción e intención del sujeto que juega, quien le imprime su condición de juguete. En la misma línea, Scheines (1998) afirma: "un juguete puede ser cualquier cosa". Se juega con potes plásticos, maderas, ollas, telas, cajas de cartón, ramas de árboles, mesas, sillas, etc. Es decir, para que se despliegue el juego no es necesario un material lúdico específico sino una práctica, una intencionalidad de quien juega.

Es importante esta dimensión que pone el acento en *quien juega*, considerando que, “a partir de sus fantasías y del modo de interpretar la realidad que los rodea, niñas y niños utilizan el juguete como un modo de apropiarse de la cultura y comprender aquello que acontece en su contexto social. Mientras juegan, cargan de sentido los juguetes y objetos que están a su alcance para transformarlos y transformarse como sujetos inmersos en una cultura determinada” (Guardia y Kuiyan, 2017).

Pero, por otro lado, es evidente la multiplicidad de oferta y de estímulos de materiales de juego por parte de la cultura y del mercado. Proliferan las publicidades dirigidas a las infancias, negocios atiborrados de juegos y juguetes de diversos materiales y formatos. Éstos presentan una clara distinción en base al sexo, ya que la mayor parte de los juguetes en el mercado están fuertemente diferenciados “para varones” o “para mujeres” con base en los diversos roles y expectativas sociales y familiares (Gianini, 2001). Con solo dar una mirada a las góndolas de los comercios se ve la clara diferenciación por sexo: hay un sector donde abundan los colores rosa y violeta en muñecas, princesas, cocinas, elementos de limpieza del hogar, labores manuales, etc. y otro sector con colores oscuros como azules, verdes o negro en materiales de lucha, muñecos de superhéroes, camiones, autos, herramientas, etc. Se puede inferir que no solo se trata del aprendizaje de habilidades sino de un fuerte condicionamiento genérico, que intenta naturalizar determinadas prácticas, tareas y funciones para cada sexo.

Al respecto, Pelegrinelli (2013) afirma que los juguetes “están atravesados por valores —de clase, de género, entre otros— que contribuyen a transmitir y son soporte de deseos, aspiraciones y mandatos, que marcan pautas de vida y de socialización, al igual que otros bienes culturales”. En similar sentido sostiene Barthes (2008) que los juguetes, en tanto son representaciones de las funciones adultas, “preparan a niñas y a niños para que las acepten en su totalidad”.

RECURSOS PRÁCTICOS PARA TRABAJAR EN TERRITORIO

Sobre los espacios físicos que destinamos a niñas, niños y adolescentes. ¿Por qué revisarlos y qué mirar?

Quando llegamos a un lugar, a una institución: ¿qué percepciones tenemos?, ¿cuál es nuestra primera impresión? ¿Qué miramos? ¿Qué nos llama la atención? ¿Qué nos dicen sus paredes?

Este cuadernillo está pensado en principio para personas que se desempeñan en diferentes espacios institucionales que trabajan con niñas, niños y adolescentes. Nos parece central, entonces, reflexionar sobre qué y cómo se pone a disposición, de qué manera se piensan el espacio, los materiales y a quienes integran el equipo de trabajo.

El espacio físico es ese lugar que destinamos a que niñas, niños y/o adolescentes reciban algún tipo de atención, sea de carácter educativo, recreativo, social, cultural o de cuidado. También es un lugar de encuentro con pares, de juego y de vínculos con las personas adultas responsables. Es, en muchos casos, ese lugar que ofrece una alternativa a estar en la calle o a estar sin acompañamiento en las

casas. O bien es el espacio donde se materializa la posibilidad de participar de actividades recreativas, culturales o expresivas.

Si bien muchos de estos espacios pueden tener objetivos vinculados a la asistencia, lo terapéutico y lo socio educativo, al concurrir niñas y niños emerge espontáneamente el juego como práctica propia y, por lo tanto, aparece una oportunidad para incluirlo en el trabajo cotidiano desde nuestras intervenciones.

Hace tiempo que, por las dinámicas de las ciudades, jugar en la calle es cada vez más difícil. Lo público encarna lo peligroso, la exposición a diversos riesgos. Esto ha representado un profundo cambio en la forma de jugar. Hasta hace algunas décadas, estar en la calle con pares ofrecía sorpresas y novedades. El juego en la calle tenía dinámicas y reglas propias. Pero eso cambió, ya no se juega en la calle en las grandes urbes.

Como respuesta a esta restricción del espacio público como espacio lúdico han surgido las ludotecas, juegotecas o espacios de juego en las ciudades y, en menor medida, en las poblaciones rurales donde las niñas y los chicos aun juegan "afuera". Este "abandonar la calle" obligó a institucionalizar ámbitos de juego: hace tiempo que se juega en lugares cerrados o bien, si el juego transcurre en patios o terrenos abiertos, es bajo la mirada, coordinación y cuidado de personas adultas. Pero esto, que puede verse como una pérdida, ¡puede ser una enorme oportunidad!

Nos interesa ahora invitar a abordar dos dimensiones: los espacios físicos y los equipos de trabajo.

La mirada sobre los espacios físicos es importante en dos claves:

En lo **concreto**

en cuanto a lo que refiere a las características físicas. En ese aspecto, vamos a revisar al menos dos facetas:

- El tamaño, la ventilación, la luz natural, la posibilidad de uso de lugares externos o al aire libre, el color, las pinturas, los adornos, el mobiliario, etc.
- Las condiciones de seguridad, las puertas y ventanas, las estufas, los baños disponibles.

En lo **simbólico**

preguntándonos cómo se organiza ese espacio físico, cómo se distribuyen los materiales, cómo son los espacios donde se encuentran niñas y niños, cómo son los ámbitos destinados a jugar, cuánto lugar se destina a cada cosa. Es decir, cómo se prepara lo vinculado a las escenas construidas y qué significaciones se ponen en juego allí.

El espacio físico es tan importante como los juguetes o materiales que se ofrecen. Las dimensiones, la disposición y la situación física del lugar influyen: pueden condicionar o promover el juego, pueden a su vez estar alentando prácticas estereotipadas. Es importante que los espacios institucionales orientados al

despliegue lúdico de niñas, niños y adolescentes se piensen en clave de promover el desarrollo físico, social y cognitivo, estimular el juego imaginativo y creativo y favorecer el encuentro con pares de diversas edades.

Cuando pensamos en los espacios, su armado no puede dejarse librado al azar, no es casual ni neutro. Revisemos algunas claves para tener en cuenta cuando planifiquemos los espacios físicos:

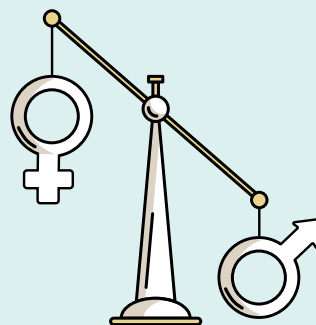
- Es importante que el espacio sea seguro y cómodo, que invite a experimentar y a explorar. Debemos intentar sumar al espacio físico pisos blandos para la primera infancia, ver que los muebles estén amurados y no puedan caerse, que las puertas o ventanas que estén al alcance de la mano no tengan vidrios fáciles de alcanzar, que los juegos no tengan piezas posibles de llevarse a la boca, que se mantenga el orden y la higiene en los materiales.
- El espacio físico debe “invitar” a desplegar prácticas y formas expresivas. Es importante revisar con mucha atención la distribución del espacio de juego: la existencia de rincones puede estar respondiendo a construcciones socioculturales acerca del género que debemos modificar en función del ejercicio pleno de los derechos de niñas, niños y adolescentes a ser diversos y a la valoración de esa diversidad. El rincón de la cocina, como el rincón para la construcción con bloques y herramientas, suelen profundizar y naturalizar la división de géneros en cuanto a las actividades de la vida cotidiana: esto es lo que definimos como heteronormatividad.

Pero... recordemos... ¿Qué es la heteronormatividad?



Es una palabra compleja y poco habitual, pero es muy útil para repensar lo que sucede en nuestros espacios.

La heteronormatividad remite a un orden construido social e históricamente que naturaliza, por diversos mecanismos (incluso económicos, laborales, culturales, etc.) las diferencias entre lo femenino y lo masculino, marcando relaciones desiguales, asimétricas y de poder.



En este sentido invitamos a revisar los rincones que organizan el espacio físico, ya que, si refuerzan la división y diferenciación de roles sancionando lo que pueda aparecer como diverso de lo masculino y femenino, es necesario modificarlos. La cocina invita a los niños a probar nuevas masculinidades, con roles activos en el ámbito doméstico como también en el cuidado de bebés. Si esto es valorado, puede ser una buena forma de recrear los rincones. Al igual que la promoción de las niñas en los rincones de construcción, experimentación y en juegos físicos mixtos también puede aportar construcciones subjetivas que aporten a lo igualitario. Esta organización en rincones reproduce el universo simbólico de los ámbitos público y

privado y las tareas que en ellos se desarrollan, dando lugar a modos de presentación de hacer de lo femenino y lo masculino, basados en una matriz asimétrica y jerárquica (Lesbegueris, 2014).

Otro aspecto tiene que ver con que el espacio posibilite el despliegue de juegos corporales y de movimiento. Suele escucharse en relación con este aspecto que los varones necesitan más espacio para "gastar energías", "para jugar con la pelota", "para la competencia", mientras que las niñas necesitan menos espacios "porque se quedan charlando", o "para pintar y hacer pulseras".

¿Por qué creemos que esto se sostiene como verdad única y universal?



Es necesario trabajar en el uso horizontal del espacio en el que niñas, niños y adolescentes:

- **utilizan su cuerpo para jugar, bailar, expresarse**
- **hacen ronda, charlan y se cuentan cosas**
- **se expresan mediante el arte**
- **se disfrazan**

El juego permite expresarse, recrea lo ficcional. Posibilita asumir distintos roles y personajes, crear escenarios diversos, nuevos. Ensayar otros mundos posibles.

Sobre el material lúdico: ¿Cómo mirar críticamente lo que ofrecemos en nuestros espacios?

Compartimos una caracterización posible de los materiales lúdicos realizada por Guardia y Kuiyan (2017) a partir de los planteos de diferentes autores. Esto les permitirá mirar a los mismos críticamente y evaluar qué materiales ponen a disposición en el espacio institucional donde se desempeñan y por qué.

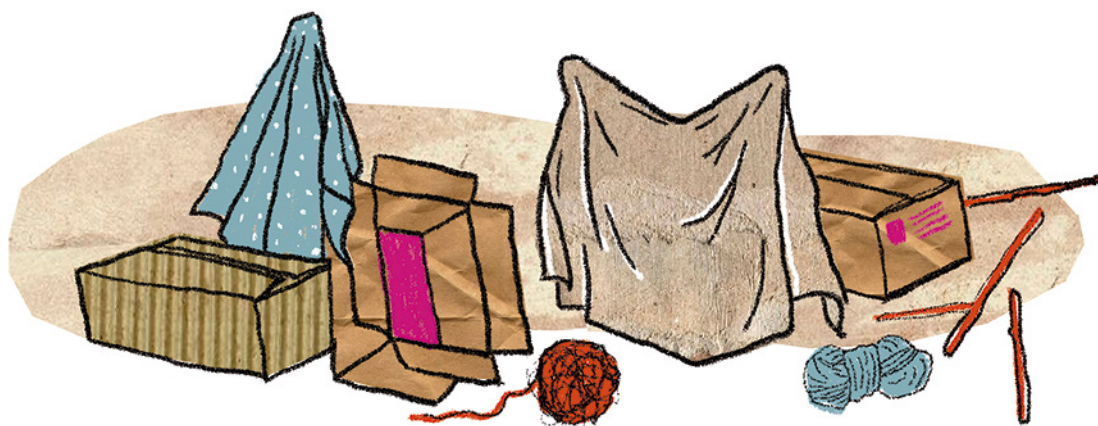
- *Objetos como juego en sí mismo* (Brougère, 2013). En este punto se agrupan los materiales que son diseñados como juguete y representan un juego por ejemplo: yo-yo, balero, cubo Rubik, etc.



- *Juguetes que representan objetos de la vida adulta* (Sarlé, 2015; Barthes, 2008). Están realizados en escala más pequeña y adaptados en lo que respecta al material y los colores. Se piensan como herramientas para apropiarse y comprender las costumbres de la cultura. El riesgo, como se dijo anteriormente, es que estos materiales muchas veces limitan las posibilidades de interpelar las representaciones que portan. En esta línea, las autoras Guardia y Kuiyan nos convocan a pensar sobre aquellos juguetes que *casi juegan solos* (aviones, autos, camiones a control remoto, muñecas que hablan, caminan etc.) y que ponen a quien juega en un papel pasivo. Al respecto Barthes (2008) sostiene que en “este universo de objetos fieles y complicados, el niño se constituye, apenas, en propietario, en usuario, jamás en creador; no inventa el mundo, lo utiliza”.

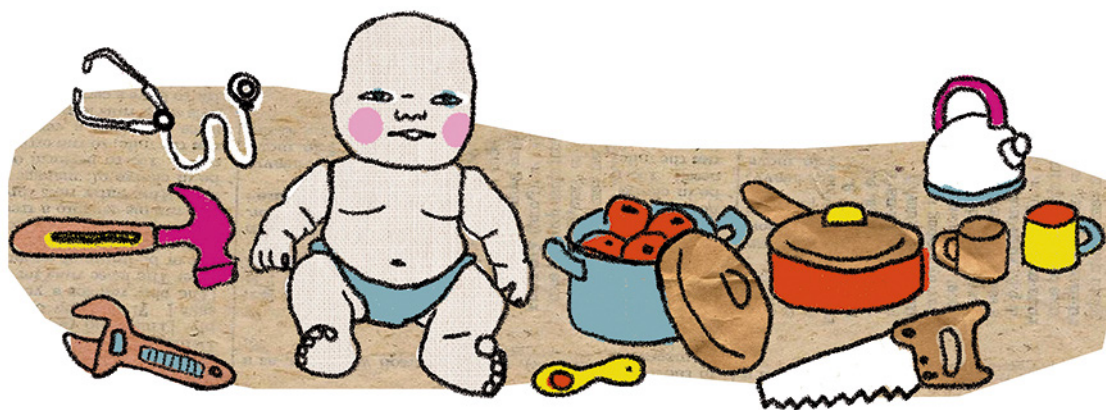


- *Objetos de construcción o de desarrollo* (Del Río, 1987 en Sarlé, 2015). Estos objetos convocan al ser creativo, es quien juega que les da identidad, diseño y forma. Juegos de encastrés, de construcción, bloques, etc. Estos materiales posibilitan la construcción, partiendo de lo conocido y llegando a algo nuevo, algo novedoso y distinto a partir de su gusto, deseo e imaginación.



- *Objetos de la vida cotidiana.* Aquí las autoras agruparon aquellos materiales y objetos que no fueron pensados ni diseñados para jugar pero que son utilizados con este fin por quien juega. Refieren a elementos tales como ollas, telas, cajas, envases plásticos, papel de diario etc. que, ante la acción de quien juega, cobran nuevas significaciones impulsadas por la imaginación y la capacidad simbólica (Guardia y Kuiyan, 2017). Es a partir de las posibilidades que promueven estos materiales que se sintetizan dos ideas clave: por un lado, como sostiene Scheines (1998), que “un juguete es cualquier cosa”. Y por otro, lo que Winnicott (1971) expresa respecto de que “el juego es siempre una experiencia creadora”.

Muchos espacios lúdicos diseñan un lugar denominado “cosoteca” o de material inespecífico donde agrupan, clasifican y ponen a disposición este tipo de material para el juego.



- *Juegos pre-deportivos y deportivos.* Presentan materiales orientados al desarrollo de habilidades de destreza y coordinación motora, que pueden ser orientados a una propuesta lúdica.
- *Interfases electrónicas.* Juegos de consola, tablet, PC u otro dispositivo electrónico. Son quizás los que hacen más evidente la brecha de inequidad de acceso a estos bienes ya que “presuponen un perfil de usuario vinculado al consumo, al conocimiento del mercado, a la valoración de las acciones dentro de las plataformas y de los accesorios y objetos adquiribles en esos espacios” (Duek, 2013). Su amplio desarrollo hace que sean campo de estudio a partir de estar configurando nuevas sensibilidades que suponen una transformación del universo simbólico.
- *Juegos de mesa.* En este agrupamiento, las autoras concentran aquellos juegos tanto tradicionales como actuales que, a diferencia de otros juegos y juguetes, “tienen sus propias reglas que determinan cómo será la partida lúdica”.

Estos juegos, salvo los abstractos, tienen un claro contenido social y cultural, están atravesados por una narrativa más o menos explícita. A modo de ejemplo: el TEG tiene un claro mensaje de conquista de territorios, el Monopoly tiene un sentido de acumulación capitalista, el ajedrez se presenta como un campo de batalla donde los peones entregan la vida para salvar a los reyes, el Juego de la Vida plantea a su inicio la opción de "estudio o trabajo" (como si el período de la infancia anterior al ingreso a la escuela no fuera vida). A su vez, el ludo cuenta con antecedentes en la cultura mexicana (el patolli; que era un juego a través del cual se decidía la vida o la muerte, siendo además la representación cósmica del universo). Se trata de un recorrido que no alienta la diversidad de formas de vida, donde hay una línea trazada: casarse, comprar una casa, etc. Y así podríamos extendernos con más ejemplos.

¿Cuál es el sentido de esta reflexión? ¿El dejar de jugarlos? ¿Llegar a nuestros espacios y sacarlos de uso? Claramente, ¡no! Pero sí creemos que es necesario comprender los sentidos y las representaciones que portan para poder reflexionar sobre ellos y, cuando los proponemos como materiales posibles para el trabajo con niñas, niños y adolescentes, tener claro lo que ofertamos, es decir qué mensaje, qué juego, para quiénes, para qué sociedad.

En el estudio realizado, uno de los interrogantes se concentró en el material lúdico con el que cuentan los espacios de juego; es decir, aquellos juguetes y materiales con los que niñas y niños tienen la posibilidad de desplegar su *juego* y cómo los mismos pueden ser analizados desde la perspectiva de género. Les compartimos algunas de las conclusiones sobre este punto que pueden servirles como disparadores de la reflexión al interior de sus propios espacios.

"Nos interesó conocer si existe algún tipo de intervención por parte de los equipos en aquellos materiales que claramente reproduzcan dichos estereotipos. De la información recabada se obtuvo que, en la mayor parte de dichos espacios, se decide no intervenirlos. Esta decisión corresponde a distintos motivos, ya sea porque no cuentan con otros materiales, porque el equipo los considera necesarios en virtud de que son los elementos que niñas y niños demandan o bien porque consideran que "los juguetes no tienen género".¹⁰ Por otro lado, en lo que respecta a aquellos espacios en donde sí se intervienen los "juguetes estereotipados", dicha acción es en torno a directamente no proponerlos o bien recrearlos de distintas formas como, por ejemplo: si la caja del juego o juguete se dirige a un solo género, ésta se saca o incluso se puede intervenir el juguete pintándolo o cubriendo partes para que resulte "neutro". En este aspecto, nos parece importante aclarar que, si bien no es nuestra intención plantear una mirada unívoca sino más bien propiciar una reflexión dialógica, entendemos que muchos juguetes son símbolos de los estereotipos sexistas que imperan en nuestra sociedad. Por lo tanto, creemos que existe la posibilidad y el desafío de poder desnaturalizar dichos estereotipos, puesto que la no intervención ante los mismos contribuye a la invisibilización y, de alguna manera, a su aceptación.

¹⁰ Idem Cita 1 – Pag. 7 de este material.

Para finalizar, y como aporte a la reflexión, recuperamos a Bourdieu (2010), quien plantea que en las sociedades androcéntricas (con centro en el hombre) existen estructuras “inalterables” que sostienen, legitiman y promueven un orden universal-natural: “lo masculino” por sobre “lo femenino”. Así, la construcción social de los cuerpos se basa en la oposición: hombre vs. mujer, femenino vs. masculino, como justificación para las desigualdades entre los mencionados pares binarios.

Una encrucijada que aparece generalmente en el trabajo con niñas, niños y adolescentes está vinculada a cómo intervenir y a la vez respetar lo que traen y eligen. Por ejemplo, en las elecciones de juego vinculadas al estereotipo de género y la heteronormatividad: ¿cómo trabajar sobre la tensión con “lo que traen” sin plantearlo como oposición? Puede ser interesante correrse del pensamiento dicotómico (“está bien o mal”) para poder poner en juego qué sentidos, significados y representaciones portan y desde dónde se construyen las elecciones. Las respuestas van a surgir desde la construcción del equipo de trabajo, quizás sea comenzando a no dar por supuestas las elecciones, quizás sea habilitando nuevos escenarios, lo que implica pensar qué y cómo se ofrece.

En síntesis



Trabajar en torno a que los juguetes no son neutrales, y que no tienen género, tampoco los colores ni las profesiones, apostando al valor de la repregunta permanente. Revisar ideas de rincones, distribución de los espacios, colores, propuestas lúdicas.

“Las únicas pautas a considerar a la hora de elegir juguetes es que sean creativos, seguros, que favorezcan la participación y la imaginación y que sean adecuados a la edad” (INADI, 2018:5).

- ¿Qué sentidos y representaciones portan?
- ¿Son los que nos interesa transmitir?
- ¿Qué transformaciones requieren?
- ¿Cómo podemos hacerlas?

De infancias y adolescencias



► A más de 30 años de la Convención de los Derechos del Niño (1989), mucho se ha escrito, teorizado y discutido respecto de las categorías *infancia*, *niñez* y *adolescencia*.

Posiblemente, como integrantes de espacios que conforman el Sistema de Protección Integral, quienes leen este cuadernillo hayan tenido infinidad de capacitaciones, encuentros y jornadas de reflexión y debate sobre las definiciones, las conceptualizaciones y las prácticas con esta población. Por ello, se intentará en este apartado puntualizar algunas cuestiones que visibilizan las oportunidades y tensiones en la relación entre niñas, niños, adolescentes y personas adultas a cargo en espacios institucionales. Estas cuestiones son centrales al momento de reflexionar sobre la tarea y repensar el trabajo desplegado en las instituciones.

El punto de partida es reconocer que son categorías que, por sus complejidades, congregan un conjunto de enfoques teóricos, concepciones y prácticas que las han ido constituyendo socio-histórica-culturalmente. Son categorías que se sostienen y definen a partir de un entramado de discursos de diversas disciplinas –jurídicas, psicológicas, médicas, sociológicas, antropológicas, educativas– cuyo diálogo no siempre está exento de tensiones y disputa de sentidos. Estos discursos disciplinares permean las prácticas sociales y las instituciones y regulan, moldean y hasta producen definiciones de las personas (infancias, niñeces o adolescencias) (Di Iorio, Lenta y Hojman, 2012).

Así como se acuerda que dichas categorías se constituyen como una construcción cultural instituida socio-históricamente, también se ha comenzado a sostener que existen diversas formas de transitar la infancia, la niñez y la adolescencia en función de las condiciones materiales y simbólicas de existencia, de los factores sociales-económicos y culturales, del acceso a bienes y servicios. Esto implica la existencia de múltiples y diferentes infancias, en un mismo momento histórico, en un mismo contexto social. Hablamos entonces de infancias, niñeces y adolescencias que viven de modo desigual el acceso a los derechos de ciudadanía. En tal sentido, y reforzado por las lógicas de ajuste fiscal de las políticas neoliberales, se configuró un proceso de infantilización de la pobreza. Aún hoy está vigente la afirmación de Bustelo en cuanto a que los derechos se reconocen en su condición de existencia, pero se desconocen en su condición de ejercicio (Bustelo, 2005).

Más allá de los diferentes enfoques y perspectivas socio históricas respecto de estas categorías, es de interés destacar que, más allá de la diversidad de formas y posibilidades de tramitar este momento de la vida, una característica que la define es que está vinculada a *ser un tiempo en que se está sujeto a los avatares del otro u otra que inaugura la vida del cachorro humano* (Janin, 2012) (Calzeta, 2004) (Zelmanovich, 2003). Afirman los autores que ese otro u otra es o emerge en su capacidad de sostén y contención diferenciado y unificado, con posibilidades de devolverle al niño o niña una imagen valiosa de sí y que a partir de ese encuentro se gesta la transmisión cultural y social. "Allí encontramos la huella que hace de la relación con los adultos una relación asimétrica necesaria y facilitadora del crecimiento, de la que necesitan servirse los pequeños, sea cual fuere su condición. Necesidad de un "Otro" que tiene una función constituyente para el sujeto, en tanto no se erija omnipotente". (Zelmanovich, 2003).

Es en esta dimensión que es preciso enfocarse al pensarse como personas adultas disponibles en los espacios institucionales donde se trabaja. Antes de avanzar, es necesario hacer una salvedad: las personas adultas tienen una historia, una forma de haber transitado la infancia, la niñez y la adolescencia y, durante ellas, diversas formas o estilos de relación con los representantes del mundo adulto que han dejado una huella. Las personas adultas que trabajan en instituciones ya han transitado espacios de aprendizaje, estudio y formación respecto del trabajo y han aprendido sobre teorías, enfoques y formas de intervención que también han dejado marcas. Asimismo, sostienen en forma sistemática procesos de revisión, de deconstrucción para posibilitar la aparición de nuevos enfoques, nuevas miradas. Se trata de permitirse ser interpeladas e interpelados, interrogarse sobre lo que se piensa y cómo se interviene a partir de ello.

También es de interés visibilizar que en el trabajo cotidiano quienes leen este material seguramente han detectado la transformación permanente de los escenarios y de las situaciones que se presentan, la complejidad de la vida cotidiana de niñas, niños, adolescentes y sus familias con quienes trabajan y a las que generalmente las respuestas institucionales no llegan a abordar. Es probable, que muchas veces se hayan encontrado en un estado de perplejidad, con una

sensación de profunda incertidumbre e inseguridad y, en ocasiones, sin saber qué hacer. Al respecto, Carballada (2017) hace referencia al “sujeto inesperado” que se hace presente en la distancia entre el sujeto que cada institución sigue esperando y el que realmente llega. Este es un escenario que, en determinadas situaciones, puede ser transitable y, en otras, produce un hiato, un vacío que lo torna irreconocible y ajeno.

¿Cómo configurarse como esa otredad adulta para las infancias en escenarios de tanta incertidumbre?

Se propone poner en relieve el lugar de la persona adulta como “mediador social” (Vygotsky 1988), reconociendo que las transformaciones han movilizad este lugar en el escenario social y muchas veces han puesto en crisis su rol. Pero esto no debe implicar un corrimiento en cuanto mediador de la realidad y trasmisor de la cultura, en cuanto a la posibilidad de constituirse en un “otro u otra” que mantiene algún grado de integridad para situar en una trama lo que irrumpe de la realidad (Zelmanovich, 2003). Se trata de instalar dudas donde hubo certeza, generar preguntas y posibilitar que emerja la singularidad de cada sujeto y recuperar la diversidad como valor.

Entender a la intervención como un constructo con “un otro”, no sólo entre profesionales u organismos sino con los sujetos de intervención a partir de una escucha activa. Wassner (2019:121) sostiene que “escuchar arriesgada y activamente, abiertos a lo que pueda suceder, marca rumbos en la vida de niñas, niños y adolescentes y las instituciones, porque nos ubica en una posición que no prescribe ni moraliza, que no propone una suerte de “pasos a seguir” mecánicamente”. Potenciar la idea de la escucha como acto y como disposición esencial a los vínculos (Tollo, 2019). Es aquello que “nos/los reconoce” e instala como sujetos y a la vez una forma de alojar al otro, estar disponible, tener disponibilidad, es la condición ética necesaria que deberá estar presente en las prácticas que se enmarquen en el respeto de los derechos humanos.

En esta misma línea, Duschatzky plantea la gestión “como ética”, en tanto acciones que permitan “leer” las situaciones y decidir intervenciones según la singularidad de cada situación. Esta autora remarca que lo singular no remite a la individualidad ni a la identidad institucional sino a los modos de hacer para producir algo del orden inexistente en los sujetos y las instituciones hasta ese momento. Así, la gestión como ética no elige la realidad en la que le toca actuar, pero sí elige la posición que decide tomar frente a ella (Duschatzky y Birgin, 2001).



“Escucharlos no es tarea fácil. Lo que tienen para decir nos interpela. Escucharlos es el primer paso, si es que algo deseamos hacer en conjunto con ellos y no exclusivamente para ellos. Dar la palabra a los chicos a fin de habilitar espacios de intercambio y diálogo con ellos hace estallar las instituciones. Darle lugar a la palabra de los chicos nos compromete” (Minicelli, 2004:14).

RECURSOS PRÁCTICOS PARA TRABAJAR EN TERRITORIO

Las cuestiones de género en las infancias Los primeros años de vida de las personas son constitutivos a nivel biológico, cognitivo, social, emocional y psicológico ya que, en esta etapa, se construyen esquemas y estructuras a través de los cuales se mira el mundo. Ahora bien, claramente, no es una construcción estática ni acabada.

Trabajar con la infancia la perspectiva de género es una invitación a considerar las diferencias entre niños y niñas como construcciones sociales y promover prácticas de igualdad.

Algunas actividades posibles de realizar con las infancias y las niñeces:

Pasando revista Recuperar las revistas de las jugueterías o bien las publicidades en diarios y revistas. Invitar a niñas y niños a mirar lo que ofrecen para niñas y niños y reflexionar al respecto.

- ¿Qué pasa si alguien prefiere elegir algo presentado para el otro sexo? ¿Cómo se sentirían?
- ¿Qué pasa si una niña prefiere que le regalen una pelota? ¿Tendría que ser rosa?

Propongan un catálogo de juguetes no sexista.

¿Quién hace qué? Armamos dos columnas. En una, listamos las tareas cotidianas que se hacen en el hogar, en el trabajo, durante el estudio o en las actividades extraescolares. En la otra columna deberán poner el nombre de quién las realiza. Cada una suma un punto en el casillero del miembro de la familia. De este modo promovemos la reflexión sobre la distribución de tareas en el hogar sobre diversas formas y criterios para distribuir las responsabilidades.

La segunda parte de la actividad se refiere a proponer, desde las niñas y los niños, nuevas formas de distribuir las tareas.

Algunos videos para trabajar:

Desafía estereotipos



← (Unicef): <https://youtu.be/PQ8Acey06jE>

Hay Secretos - Canticuentos:



← https://www.youtube.com/watch?v=mPN484uZm2g&ab_channel=CANTICUENTICOSMUSICAPARACHICOS

Capítulo IV

Del trabajo con las familias

¿Cómo abordar cuestiones de género con las familias de niñas, niños y adolescentes que asisten a instituciones?



El vínculo y el diálogo con las familias de niñas, niños y adolescentes que concurren a las instituciones donde trabajamos es una enorme oportunidad de abordar cuestiones de género. ¡No podemos desaprovecharla!

➤ Es necesario ahondar acerca del abordaje que, desde las instituciones, se realiza con las familias que allí concurren, tomando como ejes principales el juego y el género. En este apartado se busca explorar las posibles interrelaciones que se establecen principalmente entre estos 3 conceptos: familia, juego y género.

¿De dónde proviene la idea actual de familia? La palabra *Padre* proviene del latín *pa-ter* y etimológicamente se enlaza con *patrimonio*, patrón y *patriarca*. Mientras que la palabra *Madre* también proviene del latín *mater* y es la misma raíz a la que pertenecen, por ejemplo, las palabras *matrimonio* y *matriz*. Mientras el padre representa el patrimonio y, por lo tanto, el poder y el apellido para legalizar las herencias de los bienes, siendo el patrón (ya sea en su doble acepción de dueño o de medida que marca lo aceptado), la madre aporta su matriz para tener descendencia en el interior de ese acuerdo, a través del matrimonio. Esta estructura, reforzada en la revolución industrial con el formato estandarizado de una pareja heterosexual con descendencia viviendo en una casa separada de sus familias extendidas o tribales y con roles propios, tuvo que andar mucho tiempo y ser muy tensionada para ir cambiando de formas, hasta lo que se encuentra conviviendo en la actualidad como familias diversas.

A modo de ejemplo, por cierto, conservador y en el contexto de un tiempo muy retrógrado, se edita en España en 1953 (durante la época de la dictadura franquista) la "Guía de la buena esposa. 11 reglas para mantener a tu marido feliz"¹¹. En ella, vamos a encontrar consejos tales como:

- ten lista la cena cuando llegue,
- luce hermosa,
- sé dulce e interesante,

¹¹ Disponible en diversos sitios web, como por ejemplo en <https://es.scribd.com/doc/84445927/Guia-de-la-buena-esposa-11-reglas-para-mantener-a-tu-marido-feliz-1953>

- arregla tu casa que debe lucir impecable,
- haz sentir a tu marido en el paraíso,
- prepara a los niños,
- minimiza el ruido,
- escúchalo y déjalo hablar primero porque sus temas son más importantes que los tuyos,
- no te quejes.

Estos consejos marcaban el rol adjudicado a las mujeres en la organización familiar pero también en el mundo social en términos generales, y mucho de ello persiste en algún formato hoy. Quienes no respondían a este modelo no sólo interpelaban las formas familiares instituidas, sino que desafiaban el orden social y económico establecido.



Esta guía fue escrita por una mujer española de nombre Pilar Primo de Rivera (1907-1991). Pilar era hermana de José Antonio Primo de Rivera, fundador de la Falange Española, partido político de extrema derecha, e hija de Miguel Primo de Rivera, dictador español de la década de 1920. Además, fue líder de la Sección Femenina de ese partido político. Pero mucho ha pasado desde esas épocas y desde esos modelos. La mujer salió a ocupar lugares en el mercado de trabajo, ganó importancia en lo público y, en un porcentaje amplio, es jefa de hogar. Pero aún se hace cargo de la mayor parte de la resolución de lo doméstico, por eso se habla de doble explotación, generando desigualdades y desventajas para las niñas y mujeres.

Pero volviendo al concepto de "familia" es interesante tomar la conceptualización que Elizabeth Jelin elabora al respecto, ya que Jelin entiende que la familia es una "institución social anclada en necesidades humanas con base biológica: la sexualidad, la reproducción y la subsistencia cotidiana, por lo cual los miembros comparten un espacio social definido por relaciones de parentesco, conyugalidad y pater-maternidad" (Jelin, 2016). Pero la familia como unidad y grupo humano ha sufrido profundos cambios en las últimas décadas. Hoy se encuentran múltiples

posibilidades de organizaciones familiares que entran muchas veces en tensión con los modelos más tradicionales que aún pujan por sostener su hegemonía. Es decir, es necesario pensar en las familias en términos de diversidades. Algunas leyes como la ley de matrimonio igualitario han venido a legitimar otras formas de organización familiar. En este sentido es importante tener en cuenta las diversidades familiares existentes que se alejan del modelo de familia nuclear que hace unos años era pensado como el ideal a alcanzar.



Cabe preguntarse acerca del papel que las familias cumplen en la construcción de identidades y roles de género de cada niña y niño. Entendiendo que el ámbito familiar es el principal espacio de socialización primaria y de transmisión de la cultura en un lugar y tiempo determinado, el proceso de construcción de género que se organiza a partir de la lectura de la diferencia sexual comienza incluso antes del nacimiento. Y es allí donde las personas responsables de la crianza ponen en juego sus expectativas, valores y creencias, reproduciendo en general lo que la sociedad determina respecto a espacios, roles, actividades, actitudes y posibilidades para niñas o niños, delimitando aquello que es considerado masculino o femenino.

De esta manera, las familias son ámbitos desde los cuales generalmente se reproducen los estereotipos de género heteronormativos, a través de las prácticas cotidianas, las prohibiciones y aprobaciones, las tareas y los tratos diferenciados hacia niños o niñas.



Así como las familias suelen reproducir modelos instalados y aprobados socialmente, también pueden conformarse en ámbitos privilegiados donde se permitan otras formas de ejercer los roles genéricos, propiciando relaciones más igualitarias entre los géneros con una mirada crítica a los estereotipos y roles hegemónicos. En todos los casos cobran vital importancia los juegos y los juguetes que en el ámbito familiar se habilitan o desestiman. Pero también son los ámbitos de socialización secundaria los que pueden funcionar como espacios que generen rupturas, preguntas o disconformidad respecto de normas o esquemas rígidos y conservadores sobre los géneros y las sexualidades.

Infancias trans Sabemos que en el juego existe la posibilidad de crear otros mundos ficcionales, cambiar roles, jugar a ser de otra manera por el solo hecho de jugar. No siempre que un niño se disfrace de princesa implica que ese niño está revisando su construcción y definición acerca de su identidad de género, un largo camino aún deberá andar para que esta posibilidad comience a construirse.

Pero también existe la posibilidad de que esa niña o ese niño esté manifestando alguna disconformidad con su género asignado al nacer. *Nos referimos a las infancias trans*. No siempre se cuenta con las herramientas necesarias para abordar el tema con las familias. Por este motivo, la capacitación sobre el tema de todas aquellas personas que estén a cargo de niñas, niños y adolescentes resulta prioritaria si se quiere alcanzar el objetivo de que las infancias sean libres.

Si el tema de las niñeces trans es abordado y ocupa un lugar en las agendas de tópicos importantes cuando se trabaja en el área es, en gran parte, gracias a la lucha de las familias que pelean porque los derechos reconocidos en la ley de identidad de género sean respetados. Esas familias suelen estar acompañadas de organizaciones sociales que apoyan esos reclamos.

Es importante visibilizar el padecimiento que niñas, niños y adolescentes transitan cuando sus deseos son rechazados y sus derechos no son reconocidos. En la mayoría de los casos, esto sucede por falta de información, pero resulta en la discriminación tanto por parte de las familias como de otras instituciones que no les otorgan el reconocimiento y la integración a las dinámicas cotidianas que deberían.

El rol de las familias en estas situaciones es central. Cuando alguien manifiesta a temprana edad no sentirse identificado/a con el género asignado al nacer, el primer lugar donde emergen manifestaciones es en la familia o en el grupo de

contención afectivo primario. Luego llegará la inserción a ámbitos de socialización secundaria donde se les exigirá determinados roles y actividades. El acompañamiento que se pueda hacer desde el afecto, sin acciones coercitivas, involucrando a sus pares desde pedagogías de la ternura, serán herramientas para que los derechos adquiridos no sean vulnerados.

En diversas situaciones, las personas trans comienzan a experimentar esta disconformidad con su género asignado a edades muy tempranas, por lo que resulta imprescindible hacer un buen diagnóstico cuando alguien se manifiesta en esta línea (por ejemplo, en sus formas de vestir). Esto permitirá que, en caso de que se trate de expresiones trans, se pueda realizar el acompañamiento necesario desde cualquier espacio de socialización, tanto para esa niña o ese niño como también para su familia. Es importante puntualizar que existen diferentes posicionamientos de las familias respecto al tema y no todas están informadas acerca de los derechos que les corresponden. Estas familias y sus hijas e hijos requerirán un abordaje, un seguimiento y una contención interdisciplinaria y basada en el diálogo horizontal, respetuoso y franco.

RECURSOS PRÁCTICOS PARA TRABAJAR EN TERRITORIO

¿Cómo trabajar con las familias las temáticas de género?

Creemos que los espacios institucionales pueden generar ámbitos de participación con las familias y que los mismos resultan prioritarios para conocer qué y cómo se comunican al interior de cada grupo familiar. Podemos promover espacios de trabajo conjunto desde una perspectiva de género que tengan como objeto la prevención de la vulneración de los derechos de niñas, niños y adolescentes. Este enfoque requiere de un proceso de trabajo que posibilite desnaturalizar prácticas que generan desigualdades, tendiendo a una construcción de infancias más libres e igualitarias.

Cabe preguntarse ¿cómo conviene trabajar con las familias la desigualdad de género?

- Será muy importante problematizar sobre situaciones concretas para ir desnaturalizando conjuntamente las situaciones que parecen naturales. Cuando hablamos de abordar la vida cotidiana desde una perspectiva de género estamos hablando de deconstrucción. Este término es útil y muy interesante porque nos sitúa en un trabajo continuo, donde lo colectivo puede y debe aportar a procesos profundamente individuales a la vez que culturales, de repasar y (des)aprender y aprehender nociones, criterios y conceptos que nos funcionan como ordenadores de las relaciones sociales y del orden familiar, etc. Este proceso es lento pero necesario. Al principio suele costar reconocer que nuestras formas de leer la organización de todas las esferas de la vida pueden estar reproduciendo relaciones desiguales, injustas y hasta violentas entre géneros. Visualizar estos esquemas y reconocer la necesidad de replantearlos puede ser un camino de avances y retrocesos. Implica prestar atención y revisar las matrices sexo-genéricas.

Una posibilidad de trabajo con las familias puede ser plantear abordajes indirectos pero complementarios en temas de género, como ser la *visualización de la diversidad como valor*. El haber construido formas comunes, muy parecidas socialmente a lo que se espera de mujeres y varones, ha generado centralmente una ficción de orden social donde cada uno de los sexos responde con esmero a un determinado mandato social. En esa idea no es posible ser diferente, desear cosas diferentes, plantear historias diferentes.

Por muchos años, y en diversas culturas, querer ser diferente, soñar con otras formas de realización, amar a alguien del mismo sexo, buscar caminos distintos al mandato social, no desear ser madre siendo mujer, ejercer oficios vinculados a un determinado sexo, entre otras manifestaciones por fuera de las normas, fueron fundamento suficiente para discriminar, separar y, por lo tanto, generar sufrimientos.

Será necesario trabajar con las familias en que hay diversas formas de vivir la niñez y que existe diversidad de maneras de pensar las familias. Para esto, proponemos algunas técnicas:

- Un juego de carrera de postas en el que diversos grupos conformados por personas adultas, niñas y niños van juntando papelitos donde figuren roles: abuela, tío, mamá, etc. Luego de conseguir 5 o 6 papelitos, tienen que trabajar en grupo para generar una historia para esa familia, asignando roles diversos.
- Existe una gran variedad de materiales lúdicos y educativos para trabajar la ESI en los distintos niveles. En este link podrán encontrar muchos materiales interesantes:
<https://www.argentina.gob.ar/educacion/esi/recursos>
- Los invitamos a que propongan otros juegos y hagan un banco de recursos lúdicos para trabajar con las familias.



Nuevas masculinidades

Sumemos un concepto muy interesante que nos permitirá complementar el trabajo desde otra perspectiva. ¿A qué nos referimos cuando hablamos de *nuevas masculinidades*?

Por siglos se ha ido construyendo una imagen del varón y de lo masculino vinculado a la fuerza, al coraje, a la valentía, a lo competitivo, a no demostrar debilidad o angustia... En síntesis, el varón se desvincula de su emocionalidad, se debe mostrar divorciado de sus sentires, y esto genera diversos problemas. Es más difícil la empatía y es más fácil llegar a situaciones violentas y de ejercicio vertical y desigual del poder.

Al referirnos a nuevas masculinidades o masculinidades alternativas (o no hegemónicas) nos propondremos desaprender, desandar esos mandatos y buscar una alternativa a ese modelo hegemónico que incorpore la perspectiva de género.

En lo cotidiano esto atañe también a la corresponsabilidad familiar y laboral, que implica estar presente en los espacios de cuidado, de limpieza y de atención a otras personas. Se trata de llevar a cabo estas tareas no como quien colabora con las mujeres sino como parte de sus responsabilidades, y de poder desarrollarlas desde la ternura y con afecto.

El machismo no solo perjudica a las mujeres, aunque sí mayoritariamente. También afecta a los hombres.

Para ver y debatir en el equipo de trabajo:



- Spot de Masculinidades. Disponible en :
<https://www.youtube.com/watch?v=UOCgZnVgFX8>



- Rita Segato en el Centro Cultural Recoleta. Disponible en:
<https://www.facebook.com/CentroCulturalRecoleta/videos/vb.161050324793/2355228958094935/?type=2&theater>



- "Seis de noviembre". Primer puesto en Concurso de cortometrajes Nuevas Masculinidades. Disponible en:
<https://www.youtube.com/watch?v=2APsa5Klftk>

Capítulo V

De los equipos técnicos

Sobre la conformación y capacitación de los equipos técnicos

Al hablar de "equipo técnico" se hace referencia a todas las personas que intervienen en el trabajo cotidiano con niñas y niños; sean quienes realizan tareas de cuidado, de recreación, docentes o bien profesionales del trabajo social, psicología, etc. En definitiva, el equipo que planifica las actividades y que tiene contacto con las niñas y los niños a la hora del juego. Pero estos equipos son muy diversos. Estas son algunas pautas para pensar estos equipos:

- *Diversificar en lo posible los equipos, sumar diversidades genéricas con el fin de abordar la cotidianeidad desde distintas improntas, dinámicas y perspectivas.* Las investigaciones realizadas demuestran que los equipos de centros de primera infancia, jardines, juegotecas y diversos espacios lúdicos están compuestos mayoritariamente por mujeres (a veces, exclusivamente por ellas). Esto no es casual y está vinculado con lo que se da en llamar "feminización del cuidado" a partir de considerar que las tareas de cuidado históricamente están relegadas a las mujeres, quienes asumen dicho rol bajo un marco de naturalización de estas prácticas. Esta situación está siendo muy estudiada porque los cuidados vinculados a lo femenino no se refuerzan solo en los espacios de juego sino también en que personas que ejercen la docencia, enfermería, preparación de alimentos, etc. son mayoritariamente mujeres. Esto implica reproducir estructuras por lo general desiguales a nivel económico, laboral, de posicionamiento en las estructuras jerárquicas, etc.
- Cuanto más diversa en saberes sea la conformación de los equipos, ¡mejor! Se suele decir que la realidad social es lo suficientemente indisciplinada para ser abordada desde una sola disciplina. En este sentido, es enriquecedor que los equipos se conformen con graduados y graduadas de las carreras de educación física, profesorado de nivel inicial o primaria, de carreras artísticas, de tiempo libre y recreación, de trabajo social, psicología y de personas idóneas y formadas especialmente para desarrollar prácticas socio educativas en territorio.
- Cada integrante de los equipos trae consigo su trayectoria, formación, intereses, saberes e iniciativas. El equipo que se conforma no es solo el resultado de la suma de esos aportes sino un equipo específico con dinámicas, roles, voluntades y propuestas que lo distinguen del resto, que le dan vida e identidad. Trabajar en la conformación desde la sinergia, en la buena comunicación y en la claridad en los acuerdos es esencial para desarrollar la tarea. Pero la sola buena voluntad o la suma de formaciones particulares

no suele alcanzar. Es necesario sumar herramientas en forma permanente, capacitaciones, supervisiones de la tarea, redes temáticas de apoyo, diálogos que permitan recrear y repensar la tarea, aprender de otros equipos, desnaturalizar lo que tenemos muchas veces invisibilizado.

- La comunicación y el trabajo de los equipos en reuniones permite disminuir lo intuitivo para que pase a ser una intervención planificada, conjunta y orientada a construir igualdades. Es importante que se planteen preguntas tales como: ¿cuándo y ante qué intervenir? ¿El juego libre debe ser abordado con diálogos, preguntas y orientaciones? ¿Cómo interpelar lo instituido, lo que parece ser una verdad sin dudas? También sumar la pregunta sobre la perspectiva de género y la intervención en casos singulares, como también a la hora de planificar actividades o en la coordinación de los juegos y actividades de niñas, niños y adolescentes.



Desarrollamos la tarea de cuidar, de formar y educar a niñas y niños que acompañamos desde nuestras instituciones.

Retomando los aportes de la investigación referida al inicio de este cuadernillo, se tomó el aporte de las autoras Nebra y Sverdlik¹² que trabajan sobre cuatro tipos de intervención que nos ayudan a pensar nuestro accionar cotidiano:

1 Intervenciones Status Quo¹³. Son aquellas que se plantean como “neutras” y no se proponen intervenir desde un enfoque crítico: “acá tratamos a todos por igual”, “los dejamos elegir a qué quieren jugar”, etc. Este enfoque no considera que el punto de partida ya está determinado desde posiciones desiguales y que esta “libertad” sostiene el status quo. Pierde de vista que todas las personas, aunque estén en la infancia, están socializadas en esta cultura y bajo estos mandatos. Por ende, no actuar es un acto en sí. Podemos sumar a esta categoría también a aquellas intervenciones que activamente se plantean la reproducción del status quo (2018: 6).

2 Intervenciones de la Igualdad: “Estas se proponen desnaturalizar los estereotipos en cuanto a la sexualización de los mismos, pero no trabajan en romper con la jerarquía de las actividades. “Juguemos un fútbol mixto, el gol de las nenas vale doble”, “las niñas también pueden ser superhéroes”, “queremos que salgan de la casita y hagan otras cosas”. Estos planteos, aún bien intencionados, se proponen que las niñas no actúen desde “lo femenino”, quedando “lo masculino” como actividad para todos/as. En este sentido se desnaturalizan los estereotipos femeninos, pero se reproduce la hegemonía de lo masculino.

12 Nebra, J. y Sverdlik, L. (2018): Reforzar o disputar la hegemonía de “lo masculino” a partir del juego y la recreación. Reflexiones a partir de una propuesta pedagógica. Quaderns d'animació i educació social. Grup Dissabte Editorial.

13 Cabe destacar que en su texto la autora menciona 4 tipos de intervenciones, aclarando que éstos no son absolutos sino son categorías analíticas que permiten estudiar estos fenómenos.

3 Intervenciones de la Diferencia: “Son aquellas que se proponen deconstruir la jerarquía de las dicotomías, pero no problematizar la sexualización de las mismas. Por ende, buscan que aquellas actividades “femeninas” ocupen un mayor espacio de poder y sean valoradas socialmente, ‘las mujeres son más intuitivas’. Si bien estas intervenciones son las menos frecuentes en cuanto a la intervención con niños/as, están muy presentes en el mundo de las adultas fomentando la revalorización de la maternidad femenina, la menstruación, etc.” (Nebra y Sverdlik, 2018:10).

4 Intervenciones Críticas: “Estas intervenciones reconocen que estas dicotomías no son ni exhaustivas ni excluyentes y que estas dimensiones pueden imbricarse de diversas maneras. Se proponen romper tanto con los estereotipos sexualizados como con las jerarquías. Esto supone correrse de los lugares comunes, estar atentos/as a las desigualdades que puedan presentarse en distintas instancias y, en particular, estar en permanente ‘alerta no paralizante’ (Bonder, 2008) para crear nuevas formas de intervención. Por ejemplo, los deportes denominados “alternativos”, en los que se ponen en juego distintas capacidades y destrezas, los juegos vinculados a la vida cotidiana como la casita, las compras, el cuidado, generalizados.”

RECURSOS PRÁCTICOS PARA TRABAJAR EN TERRITORIO

Formación en perspectiva de género para los equipos técnicos

Consideramos las instituciones aquí referidas son espacios de socialización donde se construyen y desarrollan diversos roles y prácticas asociadas a la construcción de género. En la medida en que no exista una formación con perspectiva de género que permita consensuar las miradas del equipo, las prácticas o formas de intervenir quedan relegadas a quienes conforman los equipos en particular o a las decisiones como equipo, pero siempre intuitivas y sin lineamiento institucional. De esta manera, se invisibiliza su importancia y se subestima la necesidad de quienes conforman los equipos de pensarse como sujetos formadores y reproductores de ciertos roles y prácticas. Todos los equipos que formaron parte del estudio coinciden en desnaturalizar o derribar los estereotipos y que niñas y niños tengan libertad para jugar y ser quienes quieran ser, pero dentro de esta perspectiva algunos equipos no saben si intervenir y cuestionar los estereotipos o dejar que esa libertad fluya, especialmente en los momentos de juego libre. Pero, ¿existe el juego libre o son construcciones que, como vimos, muchas veces responden a mandatos heteronormativos?



No sancionar, pero tampoco “tolerar”. El concepto de tolerancia también discrimina, se tolera desde una verdad, desde una norma, y se tolera lo diferente, pero no se lo valora.

En cambio, este material propone ver lo diverso como un valor. Así como desde lo artístico se propone diversidad y se valora esa recreación, lo nuevo, lo diferente puede ser divertido, novedoso y proponer otras realidades. Valorar lo diverso es pensar un mundo donde quepan todos los mundos.

En este sentido, se deben facilitar los accesos a las formaciones con perspectiva de género. Los equipos deben conocer, de base, los siguientes marcos normativos (entre otros):

- Ley 26.061 – Ley de Protección Integral de los derechos de las Niñas, Niños, y Adolescentes. tiene por objeto la protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes que se encuentren en el territorio de la República Argentina, para garantizar el ejercicio y disfrute pleno, efectivo y permanente de aquellos reconocidos en el ordenamiento jurídico nacional y en los tratados internacionales en los que la Nación sea parte.
- Ley 26.150 – Ley ESI (Educación Sexual Integral). establece el derecho de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y personas adultas a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada.
- Ley 26.743 – Ley de Identidad de Género. Establece el derecho a la identidad de género de las personas. Al libre desarrollo de su persona conforme a su identidad de género. A ser tratada de acuerdo con su identidad de género y, en particular, a ser identificada de ese modo en los instrumentos que acreditan su identidad respecto de el/los nombre/s de pila, imagen y sexo con los que allí es registrada.
- Ley 27.499 (Ley Micaela), que establece la capacitación obligatoria en la temática de género y violencia contra las mujeres para todas las personas que se desempeñen en la función pública en los poderes Ejecutivo, Legislativo y Judicial de la Nación, cualquiera sea su nivel o jerarquía.
- Ley 27.452 (Ley RENNyA – Régimen de Reparación Económica para las Niñas, Niños y Adolescentes), que otorga una reparación económica para hijas e hijos víctimas de femicidios equivalente a una jubilación mínima.
- Resolución 714/20 - APN-SENNAF#MDS que crea el "Programa Nacional de Derecho al Juego – JUGAR".

También deberán acceder a formaciones temáticas acerca de:

- La niñez como concepto que no es único y uniforme, sino que se trata de niñeces que asumen diversidades (como las niñeces trans).
- Violencias, sus formas, manifestaciones y prevenciones y protocolos de intervención.
- Redes temáticas y de derivación en caso de violación de derechos.
- La Línea 102 es una herramienta para proteger los derechos de niños, niñas y adolescentes. Brinda un servicio telefónico gratuito y confidencial de escucha, contención y orientación.

Disparadores para trabajar al interior del equipo

Proponemos aquí que cada equipo de cada espacio institucional liste y explicita otros temas de interés y que visualicen como necesarios para trabajar en conjunto. Le proponemos a cada equipo que continúe nutriendo los temas imprescindibles a conocer y a acordar para tener cada vez mejores herramientas para mejores prácticas.

Los equipos necesitan romper el silencio que se genera al interior porque ese silencio tiende a naturalizar los esquemas con los que cada integrante de ese grupo de trabajo llega, fruto de su crianza, cultura, mandatos familiares, formación profesional, convicciones religiosas, etc. Ahora bien, no intervenir ante situaciones heteronormativas (ya sea en los juegos, distribución de roles o en situaciones de agresiones verbales, etc.) genera tensión al interior del equipo entre lo considerado como los intereses de niñas y niños y los cuestionamientos en torno a lo estereotipado. Incluso algunas veces, bajo el manto de la "no diferencia" ya que "los juegos y colores no tienen género", podríamos estar bajo una perspectiva que niega la construcción de género que hay por detrás de cada juguete o juego, reduciendo o minimizando las características y estereotipos que se reproducen. De esta manera se invisibiliza y naturaliza esta construcción, que permite seguir sosteniendo y reproduciendo dichos estereotipos. No podemos ser neutrales, aunque nos propongamos serlo.

Les proponemos una serie de reflexiones y análisis que pueden servir como disparadores de los debates al interior del equipo cuando pensamos las intervenciones desde la perspectiva de género.

Intentar visualizar prácticas naturalizadas que perpetúan relaciones de poder desiguales de género:

- ¿Qué lugar ocupan niños y niñas en función de su edad?
- ¿Cómo se plantean las relaciones con el mundo adulto?
- El espacio institucional, ¿refuerza estereotipos de género? ¿Legitiman comportamientos discriminatorios y desiguales?

Invitamos a debatir sobre casos hipotéticos y ver cómo intervendrían:

- *Donan un juguete rosa y con imágenes de princesas: ¿lo dejan a disposición de niñas y niños?, ¿lo intervienen para cambiarle el color o la estética?, ¿lo retiran de los juegos disponibles?, ¿toman otra actitud?*
- *Un niño le dice a otro "maricón" como insulto.*
- *Un niño se disfraza de hada y se maquilla.*
- *Una niña juega con espadas y a la lucha con los varones.*
- *Una nena expresa que le gusta otra nena.*

Propongan otras situaciones y analícenlas...

A modo de apertura más que de cierre

Este cuadernillo es una invitación al trabajo colectivo, a ser leído en equipo, a implementar acciones, a reflexionar con los grupos de trabajo, con las familias, con niñas, niños y adolescentes que habitan las instituciones. Por lo tanto, en lugar de incluir conclusiones se presentan algunos de los ejes desarrollados para ser retomados y profundizados.

- Este material propone centralmente entrecruzar y poner en diálogo tres conceptos: juego, infancia y género, para situarse en su conjunción y descubrir allí una enorme posibilidad de intervención y de trabajo hacia la construcción de igualdades.
- Nada de las relaciones sociales es natural ni se define por lo biológico. Los vínculos, justos o injustos, son construcciones sociales, históricas, económicas y culturales. Este es un material que plantea la urgencia de desnaturalizar lo dado, repreguntar, tensar y cuestionar para colectivamente construir mundos donde quepan diversos mundos.
- La perspectiva de género constituye una lente que revela desigualdades históricamente construidas, donde lo femenino ha cargado con una subordinación ante lo masculino. Es un tiempo que llama a romper esas miradas dicotómicas, a romper los modelos heteronormativos que impregnan gran parte de las dinámicas cotidianas.
- Se propone deconstruir lo aprendido, desandar caminos marcados por los estereotipos de roles asignados y asumidos que marcan una permanente desigualdad, juegos de poder violentos y coercitivos, sabiendo que son moldes que generan angustia, sufrimientos e injusticia. Hacerlo es un imperativo ético y una forma de promover nuevas formas de habitar lo cotidiano.
- Se plantea visualizar lo diverso como algo propio de lo natural, no para tolerarlo sino para valorarlo. Pensar lo diverso como propio de lo vital, lo existente, lo creativo, permitirá romper moldes estrechos desde los que se juzga y se condenan diferencias.
- En estas diversidades no hay una forma de transitar la infancia, la niñez y la adolescencia, ni una sola forma de pensar las familias, ni una descripción acabada de lo genérico. El contexto, las condiciones de vida y las oportunidades que se presentan en las trayectorias de vida habilitan o restringen el ejercicio de derechos.

- Se reconoce el juego como un derecho. Lo más importante que hacen niñas y niños es jugar. Esta centralidad del juego se vincula con su capacidad de generar vínculos, mundos ficcionales, imitación y recreación del mundo adulto, placer y disfrute y, especialmente, con su capacidad de construir identidades. Todo esto convierte al derecho al juego en un aliado estratégico en el trabajo con la infancia y, necesariamente, en un eje de política pública a desarrollar en institucionalidad, capacitación y recursos.
- Las familias son actores centrales en este trabajo. Es necesario conocerlos, generar espacios de diálogo, de repregunta, de visualización de roles desiguales. Es central el acompañamiento a la diversidad de niñeces en un cuidar conjunto que asumen las familias y las instituciones y organizaciones y que puedan contener modelos de crianzas libres.



Por último, como parte de los equipos necesitamos formarnos, reunirnos, preguntarnos, divertirnos, contenernos en la angustia de no saber qué hacer frente a lo diverso, lo inesperado. Necesitamos también ser diversos en las disciplinas, en el mundo de las ideas, en lo genérico y en nuestras historias y búsquedas. Nos sabemos responsables y protagonistas de avanzar en la posibilidad de acceso a derechos de las infancias y adolescencias en condiciones de igualdad y justicia.

Bibliografía

- Abad, J. (2011) La Ciudad Lúdica: interpretación creativa de los espacios urbanos a través del juego. Ciudad Creativa. Sociedad N° XVII septiembre de 2011 - Madrid
- Aries, P. (1987) El niño y la vida familiar en el antiguo régimen - Ed. Taurus Madrid. España
- Arrausi, L, Clivaggio, G, Giraldez, S y Guardia, V (2019) Territorio, Infancias y Juego en Clemente A y Roffler, E: Políticas y Proyectos en Adolescencia y Juventud. Poblaciones Vulnerables en las Ciudades Contemporáneas Revista Cuestión Urbana Año 3 N° 6 CEC Sociales Buenos Aires.
- Arrausi, L. y Guardia V. (2016) Los espacios lúdicos como espacios de protección de derechos. Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación y Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Entre Ríos Buenos Aires Argentina
- Barthes, R. (2008). Mitologías. 2da edición.: Siglo XXI Editores Buenos Aires
- Bourdieu, P. (2010): La dominación masculina y otros ensayos. Anagrama Buenos Aires
- Brougère, G. (2013). "El niño y la cultura lúdica". Lúdicamente 2(4), Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA, Buenos Aires.
- Busoni, M (2000) Genere, sesso, cultura Uno sguardo antropologico Roma. Carocci
- Bustelo Graffigna, E. (2012) "Notas sobre Infancia y teoría: un enfoque latinoamericano" - Salud Colectiva.2012; 8(3): 287-298
- Bustelo Graffigna, E. (2005): Infancia en indefensión. Revista Salud Colectiva, Buenos Aires, 1(3): 253-284, septiembre - diciembre, 2005
- Butler, J. (2002) Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo". Buenos Aires: Paidós.
- Butler, J. (2006). Regulaciones de género. Revista de Estudios de Género. La Ventana, 23, 7-35.
- Caillois, R (1967) Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo. México, F.C.E
- Calmels, D (2004): Juegos de crianza: el juego corporal en los primeros años de vida, Buenos Aires, Editorial Biblos.
- Calmels, D (2009) Objetos y juguetes en la infancia. Grandes temas para los más pequeños. Puerto Creativo, Bs.As.
- Calzetta, J. J. (2004). La privación simbólica. Cuestiones de infancia, 8, 121-129 Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES) Buenos Aires.
- Carballeda, A, (2017) Escenarios Sociales, intervención social y acontecimiento. Moreno: UNM Editora

- Carli S. (2006). "Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001). Figuras de la historia reciente". En: CARLI, S (comp.) La cuestión de la Infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping, Paidós, Buenos Aires
- Castoriadis, C. (1975) La institución imaginaria de la Sociedad, Tusquets Editores, Buenos Aires, Argentina.
- Clivaggio; G. (2018): Infancia y derecho al juego, en Fazzio, A. (comp.). La niñez en la Argentina en el Siglo XXI. Ed Eloísa Cartonera Buenos Aires, Argentina
- D'Elío, F y otros (2016): Guía básica sobre diversidad sexual Ministerio de Salud de la Nación. Buenos Aires
- Demarco, L., De Isla M., Isnardi, J. (2010) "Equis: la igualdad y la diversidad de Género desde los primeros años". 1° ed. Las Juanas Editoras, Buenos Aires
- Di Iorio, J.; Lenta, M. Y Hojman, G. (2012). Conceptualizaciones sobre la infancia. De la minoridad al interés superior del niño. Un estudio de las producciones científicas en psicología. En Anuario de Investigaciones 18 (2), pp. 227-236.
- Duschatzky, S. y Birgin, A (comp.) (2001) ¿Dónde está la escuela?: ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia. Buenos Aires: Manantial.
- Gadamer, H (1991) La actualidad de lo bello Barcelona, Ediciones Paidós.
- García Palacios M. y Bilinkis, M (2013): Juego, niñez y género en la escolarización inicial. Reflexiones a partir de la capacitación docente. En Lúdicamente Año 2 N°4, octubre 2013, Buenos Aires
- García Prince E (2003): "Hacia la institucionalización del enfoque de género en políticas públicas. Documento elaborado para Fundación Friedrich Ebert, Caracas.
- 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; Guardia, V; Kuiyan, A; Barbetti, F; Matto, G; Amespil, M (2020) Género y Juego: una oportunidad para construir igualdad, en "Políticas Públicas, Prácticas y Sentidos. Desafíos para el Trabajo Social hoy" publicación de las X Jornadas de la Carrera de Trabajo Social de la UBA (34-42) Buenos Aires. Disponible en: <http://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2020/11/EJE-1-Modificaciones-recientes-en-pol%C3%ADticas-e-instituciones.pdf>
- Guardia, V y Kuiyan, A (2017) (Comp.) Juegotecas Barriales en la Ciudad de Buenos Aires – GCBA: Buenos Aires.
- Huizinga, J. (1998): Homo Ludens. Alianza Editorial. Madrid
- Janin, B. (2012): El juego en la constitución subjetiva. Publicado en Actualidad Psicológica. "El juego en los niños".
- Jelin, E. (2016) Pan y Afectos" las transformaciones de las familias- Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires
- Lamas, M (1999) "Género, diferencias de sexo y diferencia sexual" en Debate Feminista Vol. 20 (OCTUBRE 1999), pp. 84-106

- Lesbegueris, M. (2014): ¡Niñas jugando! Ni tan quieta ni tan activas Editorial Biblos Buenos Aires.
- Maffía, D (2013) Desafíos de las familias diversas: nuevos reconocimientos de género, nuevas demandas en políticas públicas, Cátedra Paralela N° 10 Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales. Universidad Nacional de Rosario.
- Mantilla, L (1995): La clasificación de los juegos y su práctica regulada y vigilada en torno al género. Revista La Tarea. N° 8. México
- Merchán, C. y Fink, N (. (2004) (comp), Ni una menos desde los primeros años. Educación en Géneros para infancias más libres, Buenos Aires, Las Juanas Editoras
- Minnicelli, Mercedes (2004): Infancias Públicas. No hay derecho. Novedades Educativas. Buenos Aires – México.
- Nebra, J. y Sverdlik, L. (2018): Reforzar o disputar la hegemonía de “lo masculino” a partir del juego y la recreación. Reflexiones a partir de una propuesta pedagógica. Quaderns d'animació i educació social. Grup Dissabte Editorial.
- País Andrade, M. (2016) Identidades culturales en y desde las fronteras. Un enfoque de género a la(s) política(s) y a la(s) práctica (s) culturales juveniles. Buenos Aires, Antropofagia
- Pelegrinelli, D. (2013): Los juguetes como equívoco: lejos del juego, cerca de la góndola. Publicado en TODAVIA N° 29.
- Sarlé, P. (2015): Enseñar el juego y jugar la enseñanza. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Scharagrodsky, P. (2007) El cuerpo en la escuela” Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Subsecretaría de Calidad y Equidad. Programa de Capacitación Multimedial. Disponible en:
- <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002216.pdf>
- Scheines, Graciela (1998) Juegos Inocentes, Juegos terribles EUDEBA Buenos Aires Argentina
- Tollo, M (2019) Escuchar las infancias. Buenos Aires. Noveduc
- Vigotsky, L (1988). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México: Editorial Crítica, Grupo editorial Grijalbo.
- Vigotsky, L. (1930). Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires: Ediciones Fausto.
- Wassner, M (2019): Escuchar a los niños, el arte de acompañar en Tollo, M (c) Escuchar las infancias. Alojar singularidades y restituir derechos en tiempos de arrasamiento subjetivo. Buenos Aires. Noveduc Ensayos y Experiencias.
- Williams Crenshaw, Kimberlé (1991) Cartografiando los márgenes. Interseccionalidad, políticas identitarias, y violencia contra las mujeres de color (publicado en Stanford Law Review).
- Winnicott, D. (1971): Realidad y juego. Gedisa Editora.
- Zelmanovich, P, (2003) “Contra el desamparo”, en Enseñar hoy: una introducción a la educación en tiempos de crisis, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2003, pág. 49-64.

Materiales para profundizar en la temática del Capítulo I: Sexualidad, género, identidad y otras definiciones

- SENAF (2020) Perspectiva de Géneros y Diversidad (I) Guía para elaborar contenidos y propuestas de capacitación y sensibilización con perspectiva de géneros en SENAF. Disponible en:
- https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/guia-jga-generos_y_diversidad1-contenidos.pdf
- Barrancos, Dora (2017) Feminismos y agencias de las sexualidades disidentes. En Faur, Eleonor (comp.) Mujeres y varones en la Argentina de hoy: Géneros en movimiento.- 1ª ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI Editores. Argentina.
- Butler, J. (2006). Regulaciones de género. Revista de Estudios de Género. La Ventana, 23, 7-35.
- Faur, Eleonor (2017) Introducción. Géneros en movimiento, en Faur, Eleonor (comp.) Mujeres y varones en la Argentina de hoy: Géneros en movimiento.- 1ª ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI Editores. Argentina.
- Faus Bertome, A y Osborne R. Sexualidades en movimiento: géneros, cuerpos, identidades y deseos. Disponible en
- <http://www.encrucijadas.org/index.php/ojs/article/view/599/340>
- Guzetti, Lorena y Zunino, Elena (2018) La intervención social en clave feminista. Aportes de las teorías feministas para la intervención en lo social. En: Debate Público Nro 15-16, Carrera de Trabajo Social UBA.
- Pombo, Gabriela (2019) La interseccionalidad y el campo disciplinar del trabajo social: Topografías en diálogo, en Andora, Juliana (comp.) Trabajo Social y feminismos Perspectivas y estrategias en debate, Colegio de Trabajadores Sociales de la Prov. de Bs As.
- Williams Crenshaw, Kimberlé (1991) Cartografiando los márgenes. Interseccionalidad, políticas identitarias, y violencia contra las mujeres de color (publicado en Stanford Law Review)

Leyes y Normativas consultadas

- Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, 1989.
- Ley N° 26.061 (2005) Protección Integral de los derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. Boletín Oficial de la República Argentina.
- Naciones Unidas CRC/C/GC/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).
- Ley 26.150. (2006) Programa Nacional de Educación Sexual Integral.
- Ley 26743 (2012) Identidad de Género.
- Ley 26.618 (2010) Matrimonio Igualitario.
- Ley 27.499 (2018) Micaela, Capacitación Obligatoria en género para todas las personas que integran los tres poderes del Estado.
- Ley 27.452 Régimen de reparación económica para niñas, niños y adolescentes.
- Resolución 714/20 - APN-SENNAF#MDS, se crea el "Programa Nacional de Derecho al Juego – JUGAR".

Fuentes de datos/páginas de consulta

- Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidades:
www.argentina.gob.ar/generos
- Ministerio de Educación:
www.argentina.gob.ar/educacion/esi
- Ministerio de Salud:
www.argentina.gob.ar/salud/sexual/info-equipos-salud/enfoque-genero
- Guía Básica sobre Diversidad Sexual – Ministerio de Salud de la Nación 2016
www.msal.gob.ar/images/stories/bes/graficos/0000000322cnt-2016-07_guia-diversidad-sexual-2016.pdf
- UNICEF:
www.unicef.org/es/igualdad-de-genero
- UNIFEM:
www.unwomen.org/es/digital-library/publications/2010/1/ending-violence-against-women-and-girls-unifem-strategy-and-information-kit
- Ovejas Negras – Uruguay.
www.youtube.com/user/ovejasweb / ovejasnegras.uy@gmail.com
- Laboratorio de Comunicación y Género Universidad Nacional de La Plata
www.perio.unlp.edu.ar/investigacion/unidades-de-investigacion/labcom-y-genero/
- Centro Lúdico - Programa Juegotecas Barriales:
www.sites.google.com/view/jugaconcentroludico/producciones?authuser=0



@SenafArgentina

www.argentina.gob.ar/senaf

**Dirección Nacional de Gestión y Desarrollo Institucional
Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia**

Pres. Tte. Gral. Juan Domingo Perón 524, piso 4
(C1038AAL) Ciudad Autónoma de Bs. As.

(011) 4338-5800

comunidad@senaf.gob.ar



Ministerio de
Desarrollo Social
Argentina