



ANEP

ADMINISTRACIÓN
NACIONAL DE
EDUCACIÓN PÚBLICA



Aulas de Primera Infancia en Jardines Públicos y su enfoque en perspectiva de igualdad de género

Instituto de Formación Docente “Elia Caputi de Corbacho”

Tutora: Jimena Olivero

Altieri, Victoria.

Batista, Romina.

Puchi, Mary Paz.

07 de diciembre de 2022

ÍNDICE

Resumen	2
1. Introducción	3
1.1 Justificación	5
1.2 Preguntas problematizadoras	6
1.3 Objetivos de la monografía	7
1.4 Antecedentes empíricos	7
1.4.1 Antecedentes empíricos internacionales	7
1.4.2 Antecedentes empíricos nacionales	8
2. Marco Teórico	9
2.1 Conceptos claves	9
2.2 Género	9
2.2.1 Estereotipos de género	13
2.2.2 Igualdad de género	14
2.2.3 Sexualidad	16
2.3 Primera Infancia	18
2.3.1 Niño y niña	20
2.4 Enfoque de Derechos	21
2.5 Educación	24
2.6 Familia	26
2.7 Estrategias didácticas	27
3. Metodología	29
4. Presentación y discusión de resultados	33
4. 1 Concepción de género	33
4.1.1 Sexualidad y género	34
4.2 Formación de género de las y los docentes y su abordaje en el Uruguay	34
4.2.1 Avances normativos y formativos en Uruguay	35
4.3 Enfoque de género en la agenda educativa	36
4.3.1 Propuestas para abordar el género	40
4.4 Obstáculos y facilitadores en el abordaje del género en el aula	40
4.5 Concepción de Género	42
4.5.1 Sexualidad y género	42
4.6 Abordaje del género en el aula y en la Institución	42
4.7 Familia	44
4.8 Facilitadores y obstaculizadores dentro del aula	45
5. Reflexiones finales	50

ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS

Figura 1. Estereotipos de género	12
Figura 2. Representación de la sexualidad humana	15
Figura 3. Fases de la investigación cuantitativa	30
Tabla 1. Malla curricular de Maestro en Primera Infancia 2017	36
Tabla 2. Malla curricular de Maestro en Primera Infancia 2023	37
Tabla 3. Categorías creadas a partir del análisis de las planificaciones de la maestra.	45

Resumen

El presente trabajo monográfico tuvo como objetivo principal la indagación y análisis de cómo las maestras y los maestros abordan el género en las aulas de nivel inicial cinco, de Jardines de Infantes Públicos del departamento de San José. Para su realización se abordaron diversas conceptualizaciones, que dieron sustento al mismo, mayormente se enfatizó en qué es el género, entendido como un componente de la sexualidad, lo cual permite que ambos conceptos no se aborden indistintamente.

Este trabajo se centró en una metodología de corte cualitativo, enfocándose sobre un problema específico en un campo determinado. Se realizó una recolección de datos por medio de dos técnicas. Las entrevistas en profundidad, utilizando como herramienta de recolección de datos la elaboración de guías de entrevista en forma diferencial para las participantes entrevistadas. Por otra parte, la técnica de análisis documental, el cual consistió en analizar la planificación de la maestra a través de la construcción de categorías elaboradas para ello. Esto permitió de acuerdo al marco teórico elaborado para este estudio, analizar los datos obtenidos.

Los principales resultados a los que se arribaron y dando respuesta a los objetivos trazados para este trabajo, se pudo concluir lo siguiente. En primer lugar, se destaca que el abordaje dentro del aula de nivel inicial 5 de la temática género, entendiendo a éste como una construcción social, es escaso. En segundo lugar, las estrategias didácticas que se utilizan en el aula de nivel inicial 5, también son escasas, las cuales se centran en el área biológica.

En tercer lugar, se concluyó que el principal elemento facilitador que se encuentra dentro del aula, para abordar esta temática, es escuchar y acompañar los intereses y necesidades de los niños y niñas. Por otra parte, como obstaculizador se señalaron los vínculos desfavorables con las familias y la escasa formación a nivel terciario en educación sexual.

Palabras clave: género, primera infancia, enfoque de derechos y estrategias didácticas.

1. Introducción

La presente monografía es realizada por tres estudiantes de cuarto año de la carrera de Maestro en Primera Infancia del Instituto de Formación Docente “Elia Caputi de Corbacho”, ubicado en la ciudad de San José de Mayo, del Departamento de San José.

La monografía se centra en la perspectiva de igualdad de género, específicamente en Primera Infancia, en donde se indagan las aulas de las instituciones educativas en las cuales las estudiantes realizan las prácticas preprofesionales. Cabe destacar que este trabajo se encuentra respaldado por un marco teórico con diversas conceptualizaciones tales como: género, estereotipo de género, sexualidad, primera infancia, niño, niña, enfoque de derechos, educación, familia y estrategias didácticas vinculadas con la didáctica, pedagogía y psicología. Se pretende analizar e indagar las prácticas educativas, apuntando a una mirada desde una perspectiva de igualdad de género. Alesina y González (2013), aluden a que la perspectiva de género posibilita el análisis y la comprensión de las características que definen a las mujeres y varones, así como sus semejanzas y diferencias, la perspectiva de igualdad de género refiere a la igualdad de derechos, oportunidades y responsabilidades entre mujeres, hombres, niñas y niños.

La igualdad de género es importante y necesaria para el respeto de los derechos humanos y la construcción de sociedades integradoras.

El problema a investigar surge a raíz de la interrogante: *¿Cómo abordan el género los maestros y las maestras en el aula de nivel 5 de Jardines de Infantes Públicos del Departamento de San José?*, debido a que las diferentes observaciones realizadas por las estudiantes durante las prácticas formativas, evidenciaron escasas y por momentos inexistentes propuestas planificadas en las aulas, que abordaran la temática.

Con respecto a esta temática en el Uruguay y tomando los aportes de Bonino (2007), se ha logrado una estabilidad en materia normativa, si bien, se contempla el gran avance, es un hecho que aún resta un largo camino por recorrer para lograr una implementación con asiduidad en la formación inicial de los y las docentes, así como en las aulas educativas.

Este documento tiene un alcance a nivel micro, como refiere Barboza (2015), este nivel es parte de las tres dimensiones de la investigación educativa, en donde se contemplan teorías y metodologías diferentes al momento de realizar la investigación; “el nivel micro implica un punto de vista más pedagógico, porque es donde se deben descubrir y desarrollar

las estrategias didácticas adecuadas a cada necesidad del alumno, (...) sin excluir el enfoque social” (p. 14).¹

1.1 Justificación

Según López (2016) la etapa que contempla a la Primera Infancia es la más importante y crucial en la vida de los seres humanos. Es en ella donde se construyen las bases para todo el desarrollo evolutivo posterior, tanto a nivel cognitivo y afectivo, como en las áreas que refieren a lo madurativo, motor y neurológico del desarrollo.

En el Programa de Educación Inicial y Primaria (2008), se menciona: "el ser humano se construye a partir de la concientización del entramado social del que forma parte, su lugar en él, los condicionamientos que eso supone y su rol en esta construcción social y cultural" (p.95). Es así que, en la Primera Infancia se comienzan a adquirir valores y códigos sociales, los cuales son transmitidos, primeramente por las familias, en segundo lugar por las instituciones educativas y por último, la sociedad en general, lo que posibilita que el ser humano se construya como sujeto.

Siguiendo la línea de lo planteado en el Programa de Educación Inicial y Primaria (2008), promover y beneficiar la construcción de ciudadanía desde el rol de maestra o maestro permite que los niños y las niñas sean sujetos autónomos, críticos y responsables, dando como resultado que ellos y ellas sean capaces de entrelazar la libre realización personal con la responsabilidad social.

Es así que decidimos abordar la temática género, dado que a lo largo de los cuatro años de formación docente, en nuestras prácticas preprofesionales, se visualizaron escasas o nulas instancias donde se trabajó en base a un enfoque con perspectiva de igualdad de género. Lo que llevó a cuestionarnos sobre si se les proporciona a los maestros y las maestras información, cursos, talleres o instancias de enriquecimiento donde se les brindó herramientas y/o estrategias de cómo abordar el género dentro del aula institucional. A raíz de este cuestionamiento nos surgió el interés por conocer, investigar, analizar y ahondar qué y cómo se abordan las propuestas planificadas y realizadas por las maestras y los maestros dentro del aula de nivel inicial 5 referidas al género.

Consideramos y nos posicionamos desde la “desnaturalización” que argumentan Cal, Cuadro y Quesada (2008), ya que como referentes de los niños y las niñas, es imprescindible educar en igualdad de género desde edades tempranas, implementando una enseñanza igualitaria que repercuta en su desarrollo, se considera fundamental reflexionar sobre las

¹ Al ser una cita textual no se modifica. Se destaca que en el presente trabajo no se utiliza el término alumno o alumna, ya que se considera pertinente referirse a estudiantes. En el Diccionario de la Lengua Española (2014) se entiende este término como: “Persona que está cruzando estudios” (p. 265).

creencias, actitudes y normas tradicionales de género que limitan el desarrollo de las capacidades humanas de niñas y niños. Por ello fue fundamental deconstruir, es decir, romper con la concepción que coloca al varón en superioridad frente a la mujer, únicamente por su condición biológica.

La sociedad construye, transmite ideas y creencias acerca de qué significa ser niña y ser niño, ya que desde edades tempranas se imponen ideas preestablecidas sobre lo que es ser mujer y varón y cuáles son las actitudes que están permitidas socialmente en función al sexo biológico. Es a partir del proceso de socialización, del intercambio con las familias, la comunidad y las instituciones educativas que se aprende a desarticular las prácticas y miradas tradicionales de la sociedad.

1.2 Preguntas problematizadoras

Las principales preguntas que se plantean en torno al problema que se identifica son las siguientes:

¿Cómo concibe él maestro y la maestra el género?, ¿Cómo abordan los maestros y las maestras el concepto de género dentro del aula de la institución educativa?, ante un accionar de roles rígidos por parte de las personas adultas referentes (por ejemplo, al momento de la salida, el maestro o la maestra se acerca a una familia para contarles que su hijo se cayó en el recreo, por lo cual se angustió y lloró. Ante el relato, la familia se dirige al niño diciéndole que no debe llorar, que no pasó nada y que los varones no lloran), ante ello, ¿Cómo interviene el maestro o la maestra?

¿La planificación de los maestros y las maestras del nivel inicial 5 contempla actividades que promuevan y beneficien un enfoque de igualdad de género entre niños y niñas?, ¿El proyecto áulico contempla un enfoque con perspectiva de igualdad de género?, ¿Reciben orientaciones de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP) para el abordaje de este tema?, ¿Qué problemas o dificultades encuentran los maestros y las maestras al trabajar desde un enfoque de igualdad de género con nivel inicial 5?, ¿Que facilitadores identifican las maestras o los maestros al trabajar desde un enfoque de igualdad de género con nivel inicial 5? ¿Cuáles son las estrategias didácticas utilizadas para abordar el tema género desde una perspectiva de igualdad en el aula?.

1.3 Objetivos de la monografía

Objetivo General

Indagar y analizar cómo abordan el género los maestros y las maestras en aulas de nivel inicial cinco, de Jardines de Infantes Públicos del Departamento de San José.

Objetivo Específicos

- Describir y analizar las estrategias didácticas que implementan los maestros y las maestras en el aula de nivel inicial cinco cuando abordan el género.
- Identificar y caracterizar obstáculos y facilitadores que los maestros y las maestras reconocen o identifican a la hora de abordar el género en aulas de nivel inicial cinco.

1.4 Antecedentes empíricos

1.4.1 Antecedentes empíricos internacionales

Como antecedentes para este trabajo monográfico se concibe un documento internacional titulado “La perspectiva de género en la formación Inicial docente: Estudio descriptivo de las percepciones del alumnado”. El artículo es de origen español, elaborado por Miralles, Cardona y Chiner (2020), en él se estudian las percepciones de los estudiantes de acuerdo a la perspectiva de género en la formación inicial docente. En el trabajo se expresa la complejidad y las barreras que representan las escasas incorporaciones de la perspectiva de género en la formación inicial docente a pesar de las incorporaciones y los avances gubernamentales.

El interés hacia este antecedente surge debido a que en él se realiza una investigación sobre la resistencia que aún persiste en la incorporación de esta temática en las propuestas académicas de los niveles terciarios en el Uruguay. Si bien, la investigación no apunta a la Primera Infancia, se abordan las percepciones de los estudiantes de formación docente españoles, campo en el que se considera fundamental trabajar desde la perspectiva de género. Se concuerda con la investigación en el sentido que se sostiene la formación de los futuros formadores desde un enfoque de género, el cual aporta a mejorar la percepción y competencia para educar de forma reflexiva y crítica a los y las estudiantes.

1.4.2 Antecedentes empíricos nacionales

Como antecedentes nacionales se conciben dos documentos, el primero es denominado como: “Primeros Pasos. Inclusión del enfoque de género en educación inicial. Manual para educadoras y educadores” (2008), elaborado por Cal, Cuadro y Quesada. Este documento es un manual dirigido a todas aquellas personas que trabajan en el campo de la educación; docentes, educadoras y educadores, además es de gran utilidad para las personas que participan en otros espacios de socialización de niños y niñas.

El manual problematiza la tarea y la práctica cotidiana de los agentes educativos como una forma de avanzar hacia una pedagogía más inclusiva e invita a repensar la función e importancia del centro educativo de Primera Infancia en la comunidad. Se quiere contribuir

al reconocimiento, integración y respeto de las diferencias familiares desde la práctica educativa y promover sujetos más libres.

En suma, se sugieren intervenciones metodológicas, instrumentos y materiales didácticos para la tarea cotidiana en los distintos momentos de enseñanza, para el trabajo en equipo, así como para la interacción con las familias y la comunidad.

El segundo antecedente seleccionado para esta monografía, consiste en una Guía Metodológica titulada “Material de apoyo en salud sexual y reproductiva con enfoque de género a equipos técnicos de los Centros CAIF” (2013), elaborada por Gómez y Quesada. En este documento se propone un abordaje integral de la educación sexual con perspectiva de género, articulando todos los agentes involucrados, estimulando una participación comprometida, crítica y conjunta desde las instituciones educativas, las familias y la comunidad. Brinda herramientas y estrategias de acompañamiento a las infancias en todos los procesos de crecimiento, desarrollo y aprendizaje. Cabe destacar que el antecedente mencionado anteriormente pertenece a Plan CAIF (1988), sin embargo, igualmente se seleccionó como antecedente ya que a lo largo de los cuatro años de formación docente de la carrera de Maestro en Primera Infancia, las prácticas preprofesionales se realizan tanto en Plan CAIF como en Educación Primaria.

En este caso se seleccionan ambos antecedentes ya que los dos contribuyen al enriquecimiento de los conocimientos de las aduleces que acompañan a las infancias y al enriquecimiento de las prácticas cotidianas a través de metodologías, instrumentos y materiales didácticos en inclusión con la perspectiva de igualdad de género e integralidad de la educación sexual.

2. Marco Teórico

2.1 Conceptos claves

Dentro de este capítulo se desarrollan los diversos conceptos claves abordados en la presente monografía. Se comienza con la conceptualización de género, estereotipos de género, sexualidad, primera infancia, niño, niña y lo que se refiera a enfoque de derechos, educación y familias.

También se establece un apartado en el que se abordan temáticas relacionadas a las metodologías de la enseñanza, como lo son las estrategias didácticas.

2.2 Género

Para comprender la concepción de género actual, es pertinente realizar un breve recorrido histórico del mismo.

Murguialday (2021) toma los aportes del antropólogo Money (1955), en relación a la concepción de género. Money (1955) se refiere a este concepto en términos de las ciencias sociales, denominándolo como “rol de género” para describir los comportamientos sociales de mujeres y varones. Retomando a Murguialday (2021), en 1968 el psicólogo Robert Stoller incorpora la definición de igualdad de género, determinándola como no dependiente del sexo biológico, sino que la misma es establecida porque el individuo, desde que nace experimenta ciertas experiencias, ritos y costumbres que se atribuyen a determinado género.

Osborne y Molina (2008) mencionan que a partir de los años ´70 el concepto de género ha sido considerado uno de los momentos claves en la teoría feminista:

(...) como una nueva perspectiva de estudio, como una categoría de análisis de las relaciones entre los sexos, de las diferencias de los caracteres y roles socio-sexuales de hombres y mujeres, y finalmente como una crítica de los fundamentos naturales de esas diferencias. (p.147)

Por su parte, en la década de los ´80 este concepto comienza a convertirse en sinónimo de desigualdad para mujeres y varones, debido a que se comienza a utilizar por algunas disciplinas sociales que lo visualizan como una categoría para delimitar.

Desde una perspectiva psicológica, el género es articulado por tres instancias básicas:

- a- asignación de género, se otorga al momento del nacimiento en relación a la apariencia externa de los genitales.

- b- identidad de género, se adquiere entre los dos y tres años de vida y se establece cuando los niños y las niñas se sienten pertenecientes a lo masculino o lo femenino.

c- rol de género, se refiere a los comportamientos sociales (deberes, aprobaciones, expectativas y prohibiciones) adoptados por los seres humanos en relación a un sexo biológico.

Actualmente, para conceptualizar el término género es pertinente diferenciarlo de la concepción de sexo biológico. De acuerdo a Cal, Cuadro y Quesada (2008), el género es entendido como:

(...) una construcción social y cultural por la cual cada sociedad, en un momento histórico determinado, define cualidades, capacidades, prohibiciones, prescripciones, derechos y obligaciones diferentes para mujeres y varones, a partir de las diferencias biológicas entre los sexos. (p. 14)

Por otra parte, siguiendo lo planteado por Cal, Cuadro y Quesada (2008), el sexo es entendido como las “características biológicas de varones y mujeres determinadas genéticamente” (p. 14).

Es por ello que ambos conceptos se diferencian, en los lineamientos de los autores se concuerda con que el sexo es todo lo referido a lo biológico, con lo que cada individuo nace; rasgos genéticos, anatómicos, hormonales. Por el contrario, el género pone en evidencia las diferencias entre mujeres y varones, aunque las mismas no responden a diferencias físicas, sino a la construcción sociocultural de la masculinidad y feminidad.

De acuerdo con Lagarde (1996), es importante y necesario debatir la diferenciación entre estos conceptos, ya que no es una diferencia sólo biológica, sino también un proceso histórico- social aprendido y construido.

Beauvoir (1949) plantea que las características humanas que son concebidas como “femeninas”, se adquieren desde la individualidad y desde la construcción social, y no de forma natural desprendiéndose del sexo biológico. Siguiendo el lineamiento del género como construcción social se hace pertinente la mención de la célebre frase publicada por de Beauvoir (1949):

No se nace mujer se llega a serlo. Ningún destino biológico, psíquico o económico define la figura que reviste en el seno de la sociedad la hembra humana; es el conjunto de la civilización el que elabora ese producto intermedio entre el macho y el castrado al que se califica de femenino. (p.371)

Históricamente, la asignación del género se da durante el parto, ya que cuando el individuo nace la partera o partero, al visualizar los genitales dice y nombra a la familia si el

bebé “es niña” o “es niño”. De esta forma es que el lenguaje y la mirada marcan el significado del sexo e inauguran el género.

Una vez presentadas ambas conceptualizaciones, se coincide con lo expresado por Scott (1996): “El género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales, las cuales se basan en las diferencias percibidas entre los sexos y (...) es una forma primaria de las relaciones simbólicas de poder” (p. 65).

Cal, Cuadro y Quesada (2008), caracterizan al género como relacional, ya que se refiere a las relaciones construidas socialmente entre varones y mujeres. Es jerárquico porque entrelaza lo relacional con relaciones de poder desiguales. Es cambiante porque puede transformarse dependiendo de los valores, creencias, opiniones, entre otros atributos que tenga la sociedad, sumados a las distintas intervenciones que se realicen para su modificación. Es contextual porque se expresa de forma diferente de acuerdo a diversas categorías como lo son la clase social, etnia, edad, orientación sexual y lugar de residencia. Es institucional porque se mantiene a través de las instituciones sociales. Bonino (2007), hace referencia a que Guzmán (2001) describe a las instituciones como un importante factor que genera orden y estabilidad, es así que las instituciones sociales son espacios institucionales que forman parte de la sociedad influyendo e influidas por los procesos sociales.

A partir de estas diferencias es que cada sociedad configura una serie de atributos, roles y responsabilidades que implican diferencias en el acceso a los recursos. En documentos de El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2018), se enfatiza que los niños y las niñas tienen un papel activo en expresar su identidad de género; “La identidad de género es un derecho y corresponde a la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente profundamente, la cual podría corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento” (p.9).

El género permite analizar y observar el proceso de cómo se distribuye y organiza el poder constitutivo de las relaciones sociales en sus expresiones en los niveles micro y macrosociales, en donde se han naturalizado y designado necesidades, deseos, aspiraciones y posibilidades designadas diferencialmente a hombres y mujeres. La discusión que se da en torno al género, ha formado siempre parte de la construcción de la democracia, así como de la resignación de la vida personal y colectiva.

Es necesario abordar el género para transformar y repensar las relaciones entre niños, niñas y los propios modos de mirar, comprender y actuar en los espacios en donde se interviene profesionalmente.

Es imprescindible comprender esta temática, ya que tiene grandes implicaciones democráticas, una vez entendido el género se pueden promover convivencias más equitativas, en donde las diferencias del sexo biológico se reconozcan, pero que no se utilicen para reproducir desigualdad.

2.2.1 Estereotipos de género



Figura 1. Estereotipos de género adaptado de Mecía, Mensalves y Torralba (2008).

Coláos y Villaciervos (2007), toman los aportes de Lagarde (1998), en relación a la conceptualización de estereotipos de género, manifestando que “los estereotipos de género, entre otros, constituyen la base sobre la que los sujetos articulan la propia existencia partiendo de códigos y categorías de identidad asignados por la cultura” (p.38).

Por su parte, los estereotipos de género influyen y distinguen actividades, roles, comportamientos y creencias que se atribuyen según el sexo biológico.

Cal, Cuadro y Quesada (2008), aluden a los roles de género como diferentes asignaciones que la sociedad atribuye para varones y mujeres permitiendo y prohibiendo ciertos modos de ser, es decir, son las expectativas que la sociedad interpone a los individuos, siendo estas las consideradas apropiadas en función al sexo biológico.

Los roles, según estos autores, se dividen en productivos, reproductivos y de gestión comunitaria. El primero se les atribuye a los varones, ya que son las actividades que implican una labor a cambio de un pago (trabajo). El rol reproductivo, socialmente es considerado el “natural” para las mujeres, ya que se atribuye a la crianza y educación de los hijos e hijas, el cuidado de personas dependientes y todas las tareas domésticas. Por último, el rol de gestión comunitaria, es una extensión de los roles anteriores, en el caso de las mujeres, ellas realizan actividades similares a las del rol reproductivo, es decir, que desarrollan actividades similares

al ámbito doméstico. Los varones en cambio toman decisiones y ocupan roles decisivos en la política comunal.

De acuerdo a la línea argumental de Mecía, Mensalves y Torralba, (2008) mencionan los diversos roles pertenecientes a lo que es ser masculino y femenino, con lo que respecta a lo masculino hacen alusión a que estos roles se encuentran vinculados a lo productivo, es decir, el sustento y mantenimiento económico del hogar, relacionados con la fuerza, independencia y objetividad. Estos roles se encuentran asociados a la decisión y razón, siendo pertenecientes al ámbito público.

Por su parte, el rol femenino se encuentra relacionado con las tareas que se asocian a lo reproductivo; crianza y cuidado de los niños y las niñas, centrándose específicamente en todo lo relacionado al área doméstica. Su labor carece de horarios, se encuentra asociado al escaso valor social y de uso, por ende la mujer no es considerada como productiva, ya que no aporta a la economía del hogar. Sus espacios son invisibles, cerrados y aislados de las relaciones sociales, reduciéndose únicamente a las tareas domésticas.

Estos roles son herramientas socioculturales sobre las que se forjan las diferentes normas sociales, siendo esta la base para lograr estructurar la identidad de cada individuo.

Durante la cotidianeidad familiar, los niños y niñas aprenden diversos modos de actuar y comprender los roles de género, imitando y jugando es cuando reproducen las costumbres que han visualizado en su familia como si fuera una regla y no como una costumbre de cada época y cultura.

Cuando los roles de género son rígidos o estereotipados, limitan mucho las posibilidades de desarrollo de las personas y restringen su libertad.

Los estereotipos de género se encuentran inmersos desde edades tempranas en los niños y las niñas a través de la sociedad en la que viven, éstos se van construyendo y fortaleciendo por medio de reglas rígidas y no flexibles es que adquieren conductas propias de la sociedad; cómo vestirse, cómo se comportan mujeres y hombres, entre otras. Se considera importante que tanto los actores educativos como los demás profesionales; desde su rol, logren problematizar estos estereotipos con la finalidad de promover la reflexión, la autonomía y el desarrollo óptimo, romper con estos estereotipos y promover el acceso a las oportunidades, aprendizajes, actividades y proyectos personales es fundamental para que las instituciones educativas fomenten la equidad entre niños y niñas, hombres y mujeres; sí es cierto que no son iguales, pero esas diferencias deben ser respetadas y reconocidas.

2.2.2 Igualdad de género

La igualdad de género es un derecho humano. Como se expresa en el artículo N° 1 de la Declaración Universal de Derechos Humanos proclamada en 1948 se afirma que: “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos (...)”.

En 1993 durante la Conferencia Mundial de Derechos Humanos de Viena se dispuso que los derechos humanos de las mujeres y las niñas no se pueden transferir de los derechos universales.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) define la igualdad de género como “la igualdad de derechos, responsabilidades y oportunidades de las mujeres y los hombres, y las niñas y los niños” (p.3).

Esta igualdad de derechos y responsabilidades entre hombres y mujeres no refiere a que ambos sexos sean lo mismo, sino, que lo que se busca es tener en cuenta sus intereses, necesidades y prioridades para poder reconocer y acceder de forma igualitaria a las diferentes oportunidades a las que pueden acceder.

Según los autores Alesina y González (2013), la igualdad de género permite identificar, comprender y explicar esas relaciones de poder.

En artículos de UNICEF (2019), se expresa que la igualdad de género es la igualdad de derechos, recursos y oportunidades entre mujeres, hombres, niñas y niños. Sin embargo, en la actualidad, niñas, adolescentes y mujeres en su diversidad enfrentan desventajas, las cuales impiden los avances de nuevas relaciones y el pleno goce de su libertad. Siguiendo en los lineamientos del artículo mencionado, se está de acuerdo, y esta monografía se posiciona con el argumento que para lograr cambios significativos de igualdad de género, es necesario aumentar la sensibilización, fomentando y promoviendo un cambio de conducta en las sociedades para lograr transformar y transversalizar las relaciones de poder. Cuando se habla de transversalización, Gutiérrez y Cal (2021), toman los aportes de Rees (2005), quien hace alusión a que la transversalización promueve la igualdad de género, integrándola a todos los sistemas, estructuras, políticas, procesos y procedimientos.

La transversalidad de género plantea que el Estado debe estar permeado en su totalidad por la lógica de igualdad, lo cual implica la incorporación sistemática de la perspectiva de igualdad de género en todos sus sistemas, procesos y procedimientos, en la organización y la cultura. En definitiva, en las formas de ver y hacer del Estado en funcionamiento. (Rees, 2005, p. 12)

Se considera, que de esta forma el Estado puede lograr incorporar la igualdad de género en las sociedades, fomentando y promoviendo así el respeto por los derechos, las responsabilidades y oportunidades de todos y todas de forma justa.

2.2.3 Sexualidad

Para comprender la sexualidad humana es esencial posicionarnos en lo que manifiesta Rubio (1994):

La sexualidad puede (y necesita) ser estudiada con métodos de la biología, la psicología, la sociología, la antropología y por todas las otras disciplinas humanísticas para que nos aproximemos a un conocimiento integral, pero por esa misma razón se necesitan conceptos (instrumentos de estudio) que permitan trasladarnos de un nivel de estudio a otro. (p.65)

Siguiendo los lineamientos planteados por Rubio (1994), la sexualidad se construye a través de las experiencias biológicas e interacciones sociales de cada individuo. La misma está compuesta por cuatro componentes u holones, los cuales son denominados reproductivo, género, erotismo y vínculo afectivo. Por su parte, los holones sexuales hacen alusión a los elementos de la sexualidad los cuales deberían de aplicarse a las diferentes metodologías; antropológica, sociológica, psicológica y biológica.

En la presente figura se pueden observar los cuatro componentes sexuales, los cuales se encuentran unidos por líneas, estas líneas representan las significaciones mentales que comprenden las experiencias de un holón.

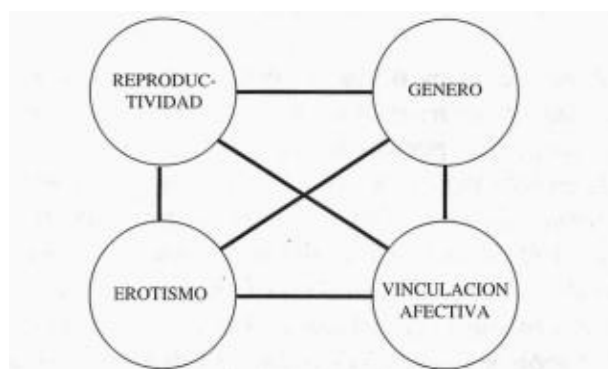


Figura 2. Representación de la sexualidad humana de acuerdo con el Modelo de los Cuatro Componentes Sexuales extraído de Rubio (1994).

Con lo que respecta a la reproductividad, para Rubio (1994) esta se refiere “tanto a la posibilidad humana de producir individuos que en gran medida sean similares (no idénticos)

a los que los produjeron, como las construcciones mentales que se producen acerca de esta posibilidad” (p.32). Cabe destacar que cuando se habla sobre reproductividad, se asocia estrechamente a la condición biológica de los seres humanos, sin embargo, desde el carácter de holón sexual, también tiene manifestaciones psicológicas y sociales, las cuales no se limitan únicamente a un evento biológico de la concepción, embarazo y parto.

Cuando el autor se refiere al género como componente sexual, lo describe como “la serie de construcciones mentales respecto a la pertenencia o no del individuo a las categorías dimórficas de los seres humanos: masculina y femenina, así como las características del individuo que lo ubican en algún punto del rango de diferencias” (p.34). Por su parte, el género dentro del área psicológica, favorece a la conformación de la identidad, lo cual permite saber quiénes somos, qué hacemos, a dónde vamos; lo que conlleva a que el ser humano se identifique como masculino o femenino, y es ahí donde se aprecia el dimorfismo.

Rubio (1994) menciona que el erotismo induce a los seres humanos a las experiencias sexuales. Al referirse a experiencias sexuales, hace alusión a que en la sociedad generalmente se asocia a las experiencias vivenciadas en torno a los cambios corporales. En suma, se identifica “al erotismo con el componente placentero de las experiencias corporales, en las que se presentan los procesos de activación de respuesta genital y corporal” (p.35).

Por último, se destaca que ninguna concepción de sexualidad puede estar desvinculada de los vínculos afectivos, es así que según Rubio (1994) se entiende a la vinculación afectiva como la “capacidad humana de desarrollar afectos intensos ante la presencia o ausencia, disponibilidad o indisponibilidad de otro ser humano en específico, así como las construcciones mentales, individuales y sociales que de ellos se derivan” (p.37).

Se es coincidente con la concepción elaborada por La Asociación Mundial de Sexología (1997), la cual se refiere a la sexualidad como un entramado, una construcción de interacciones entre los individuos y las estructuras sociales. El desarrollo pleno de la sexualidad es esencial para el bienestar individual, interpersonal y social.

Siguiendo este lineamiento es pertinente citar a los autores Bentancor, Cal y Tito (2013), los cuales proporcionan una concepción de sexualidad más actualizada:

La sexualidad es una dimensión constitutiva de los seres humanos, integradora de la personalidad y en estrecha conexión con la vida afectiva, emocional y familiar de las personas que se proyecta y expresa en las relaciones sociales y en los diversos vínculos que establecen los integrantes de la sociedad en un momento histórico, económico, social y cultural determinado. (p. 11)

En este caso la sexualidad está presente en todo momento, es una dimensión inherente a los individuos, y se expresa a través de las capacidades de sentir, en las interacciones con otras personas y en lo que tiene que ver con los sentidos y el placer.

Se considera que el abordaje de la educación sexual es fundamental desde la Primera Infancia, ya que los niños y las niñas desde pequeños comienzan a conocer su cuerpo, y una atención y educación temprana sobre el cuidado y la protección es indispensable como sujetos de derecho. En este sentido, la Ley General de Educación N° 18.437 (2009) en el artículo N°40 inciso 8, aborda a la sexualidad de una forma integral desde la transversalidad, ya que la misma debe ser abordada en todos los niveles educativos: “la educación sexual tendrá como propósito proporcionar instrumentos adecuados que promuevan en educadores y educandos, la reflexión crítica ante las relaciones de género y la sexualidad en general para un disfrute responsable de la misma” (p.10).

2.3 Primera Infancia

Durante la época medieval no existía un concepto sobre Infancia, ésta estaba limitada a un período breve en las vidas de las personas donde los niños y las niñas pasaban de la dependencia materna a integrarse al mundo de las adulteces, donde se contempla al niño y la niña como una persona pequeña, es decir, en palabras de Chuart (2011), “un hombre² incompleto que pronto se haría un hombre completo” (p. 65).

Posteriormente, a partir del siglo XVIII se realizan cambios sociales, el niño y la niña comienza a ser más visualizado y visualizada, y de manera paulatina pasan a ser el centro de atención dentro de la familia. Por otra parte, en la mitad del siglo XX la Infancia adquiere cada vez más protagonismo social ya que se valora más el cuidado, el desarrollo y la educación, los cuales son elementos que están en la base de la reproducción social y económica del país.

En la actualidad un elemento reciente que ha tenido impacto sobre la definición de Infancia es la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CDN, 1989), la misma constituye un nuevo paradigma introduciendo un importante giro en la posición de la niñez con respecto a lo jurídico, la familia, comunidad y el Estado. Este giro se basa en pasar de considerar al niño y a la niña como “objeto” a ser sujeto de derechos.

La CDN (1989) define la infancia como un espacio separado de la edad adulta, donde todos los niños y niñas tienen derechos, independientemente de sus circunstancias, donde se considera al niño y la niña como un individuo y miembro de una comunidad más amplia.

² Se entiende que al ser una cita textual de Chuart (2011) no se modifica. En este trabajo monográfico se trabaja con lenguaje inclusivo, por ende se considera pertinente aclarar que serían hombres y mujeres.

Dentro de la Infancia se encuentra una sub etapa denominada Primera Infancia, la cual contempla a niños y niñas desde su nacimiento hasta los 6 años de edad. Es así que el Marco Curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos de 0 a 6 años (2014), la denomina como una:

Etapa crucial en la vida de las personas, en la que se producen hitos y procesos relevantes del desarrollo que requieren de ambientes enriquecidos afectiva y culturalmente para favorecer aprendizajes oportunos en situaciones con sentido para el niño y la niña. (p.13)

En esta etapa se establecen y crean los cimientos sobre los cuales se construirá todo el desarrollo posterior de las Infancias. Se destacan dos períodos dentro de la Primera Infancia, el primero abarca desde el nacimiento hasta los 3 años de edad, y es donde se desarrolla gran parte del desarrollo emocional, físico, intelectual y social de los seres humanos, permitiendo la adquisición de competencias sociales que se irán construyendo a lo largo de la vida adulta.

Reforzando lo anterior, se expresa que es fundamental generar instancias y ambientes propicios, en donde las Infancias se sientan libres, seguras, rodeadas de afecto, en igualdad de oportunidades y condiciones; en donde se promueva un desarrollo pleno de las diferentes habilidades sociales.

De acuerdo con Bentancor, Cal y Tito (2013), se apunta a que:

No existe una única forma de ser niño o ser niña, sino que nos encontramos ante múltiples infancias, producto de diferencias sociales y culturales que imprimen su marca. La diversidad de experiencias por las que transitan los niños y niñas configuran modos diferentes de vivir cada una de las etapas vitales, dando lugar a la construcción de diferentes identidades y subjetividades. El concepto de infancia es un concepto polisémico, que ha variado a lo largo del tiempo y ha adquirido diversos significados según el contexto social y cultural, sin embargo no podemos desconocer que existe un marco jurídico igual para todos y todas, donde los niños, las niñas y adolescentes son sujetos de derechos. (p. 16)

En coincidencia con esta concepción de Infancias se entiende y comparte la noción con respecto a que no hay solo una postura en torno a ellas. Cada niño y niña es diferente, un ser único e irreplicable dotado de potencialidades y singularidades que lo hacen diferente, generando así la utilización de la palabra Infancias y no Infancia, es por ello que se considera

importante reconocer las singularidades de cada individuo para poder abrazar a las Infancias en esta etapa crucial. Se entiende y concuerda con el principio de singularidad que desarrolla el Marco Curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos (2014), siendo que el trabajo monográfico se posiciona desde el sostén, acompañamiento y la afectividad hacia los niños y las niñas, por ello es fundamental como lo expresa dicho principio, el reconocer la individualidad y singularidad para hacer posible un desarrollo óptimo. Por lo tanto, es desde esta concepción que se genera la utilización de la palabra Infancias y no Infancia.

2.3.1 Niño y niña

Se considera relevante comenzar con una breve historicidad de la concepción de niño y niña, ya que la misma se ha transformado a lo largo del tiempo, por ello se considera importante para este marco teórico referenciar a Ivaldi (2015), en donde se hace alusión a que, en la época bárbara, no existía un concepto de niñez. En principio los niños y niñas eran considerados adultos pequeños, no los concebían como inocentes, eran maltratados y obligados a realizar trabajos forzosos a la par de sus referentes. Para el comienzo de la época civilizada cambian todos los supuestos anteriores, en ese momento el niño y la niña son concebidos como un ser diferente, con derechos y deberes propios de su edad. Esto sucede debido a la ratificación de la CDN (1990), contribuyendo a esta nueva mirada, con la premisa de que el futuro de una nación va a ser prometedor en la medida que lo sea el desarrollo de sus generaciones más jóvenes. De esta forma es que Uruguay se enmarca en una mirada hacia el futuro, comenzando a avanzar en un marco normativo que posiciona a los niños y niñas como titulares de derechos, deberes y garantías, en donde se posiciona al Estado como garante y protector de esos derechos.

El Código de la Niñez y Adolescencia (2004), forma parte de estos avances normativos con respecto a las políticas para la Primera Infancia.

En el artículo N° 1 expresa cuál es la concepción de niño y niña; “se entiende por niño a todo ser humano hasta los trece años de edad (...)” (p.1). Esta normativa centra su interés superior en el niño y la niña, la protección y el cuidado del desarrollo integral, la escucha y el respeto a la toma de sus decisiones.

Para reforzar esta mirada, es que se concuerda y se alude al documento Marco Curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos de 0 a 6 años (2014), este concibe a los niños y niñas como seres únicos y, sujetos de derechos desde el nacimiento, entendiendo que los niños y las niñas:

Son personas proactivas, portadoras de un rico potencial, dotados de iniciativa para actuar, realizar sus propias opciones en procesos del desarrollo y aprendizaje para conocer el mundo que los rodea, en relación con otras personas y con los objetos, en ambientes enriquecidos que le brinden confianza y seguridad. (p.12)

2.4 Enfoque de Derechos

El enfoque de derechos proporciona una visión distinta de las Infancias, en la que son entendidos como sujetos sociales de derecho, con opiniones y participación activa que favorece a esta nueva mirada.

Cal, Cuadro y Quesada (2008) mencionan que la CDN (1989) “constituye un cambio de paradigmas en relación a la concepción de las niñas y los niños en nuestras sociedades” (p.18). Destacando que se realizan grandes cambios con lo que respecta a la concepción de las Infancias ya que se pasa de una situación irregular a la protección integral porque son valorados como sujetos plenos de derechos.

Siguiendo los lineamientos establecidos, la mencionada Convención (1989) se centra en cuatro principios que considera fundamentales: el interés superior sobre la niña y el niño, la no discriminación; enfatizando que todos y todas los niños y niñas tienen los mismos derechos e igualdad de oportunidades, y no se los puede tratar con minusvalías por ser niños y niñas. El derecho a la supervivencia y desarrollo. Y, por último, el derecho a opinar y ser escuchado.

En correspondencia con el Estado uruguayo, como se hizo alusión en el concepto de niño y niña, el Estado tiene el deber de garantizar y proteger los derechos de todos los seres humanos del país. Siendo de esta forma que crea políticas públicas con el fin de cubrir o contemplar las necesidades y/o carencias de la sociedad, incorporando la política de género desde un enfoque interseccional para transformar las relaciones sociales, políticas, económicas, culturales y desiguales, mejorando la calidad de vida y oportunidades de mujeres, hombres, niñas y niños. Cuando se hace referencia a la interseccionalidad, Gandolfi, Recalde y Oyhantcabal (2021), hacen alusión a las desigualdades que los seres humanos atraviesan a lo largo de la vida, las cuales generan opresión y/o privilegio. Un enfoque interseccional permite percibir estas desigualdades para poder transformarlas y llegar a reflexionar críticamente para que todos los individuos tengan oportunidades y derechos.

Para comprender qué son las políticas públicas es que se hace alusión a las intervenciones de Aguiar y Lima (2009), por ello es necesario diferenciar en primera instancia los conceptos política y políticas; en donde el primero se concibe como las

relaciones de poder, los procesos electorales y las confrontaciones entre las organizaciones sociales con el gobierno. Las políticas son las acciones, decisiones u omisiones de los actores que se involucran en los asuntos públicos.

Las políticas públicas hacen referencia al conjunto de acciones y decisiones intencionales orientadas a un objetivo de interés y/o un beneficio público cuyos lineamientos de acción se reproducen en el tiempo de manera constante y coherente.

Uruguay en las últimas décadas ha obtenido varios avances en materia de actualización de marcos normativos y ampliación de planes y programas orientados al género, entre ellos se destacan: El programa de Educación Sexual creado en el año 2006, el Consejo Nacional de Género en el año 2007 y entre otras se encuentra la Red de género perteneciente a Administración Nacional de Educación Pública desarrollada en el año 2008. Con respecto al ámbito normativo uno de los primeros avances en materia de derecho, fue la Ley N°18.104 Igualdad de Derechos y Oportunidades entre hombres y mujeres en la República, publicada en el año 2007, esta menciona en su artículo N° 1 que: “Se declaran de interés general las actividades orientadas a la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres en la República Oriental del Uruguay” (p.1).

El artículo N° 2 expresa:

El Estado deberá adoptar todas las medidas necesarias para asegurar el diseño, la elaboración, la ejecución y el seguimiento de las políticas públicas de manera que integren la perspectiva de género, contando con el marco general y orientador de esta ley. (p.1)

Siguiendo con los lineamientos de avances; en el año 2009, la Ley General de Educación N° 18.437 en su artículo N°18 expresa que el Estado se compromete a ayudar a quienes se encuentren en especial situación de vulnerabilidad para lograr una igualdad en oportunidades para acceder, permanecer y lograr los aprendizajes.

En cuanto al género, en Uruguay se publicó en el año 2009 la Ley N° 18.620, refiriéndose a normas que garantizan el derecho a la identidad de género, al cambio de nombre y sexo registral. Dentro de los artículos que se desarrollan se puede destacar el N° 1 ya que expresa que “Toda persona tiene derecho al libre desarrollo de su personalidad conforme a su propia identidad de género, con independencia de cuál sea su sexo biológico, genético, anatómico, morfológico, hormonal, de asignación u otro” (p.1). Es a partir de este avance que dentro del Estado se comienza a consolidar y a sensibilizar a la sociedad sobre la idea del enfoque de género, ya que se busca un cambio de orden cultural.

En 2015 con la aprobación de la Ley N°19.353 Sistema Nacional Integrado de Cuidados y el Plan Nacional de Cuidados, las niñas y los niños del país tienen derecho a ser cuidados. La Ley del Sistema Nacional Integrado de Cuidados, en su artículo N° 4, expresa los principios y directrices, y posiciona al género en uno de ellos; el inciso G menciona:

La inclusión de las perspectivas de género y generacional, teniendo en cuenta las distintas necesidades de mujeres, hombres y grupos etarios, promoviendo la superación cultural de la división sexual del trabajo y la distribución de las tareas de cuidados entre todos los actores de la sociedad. (p.3)

Por su parte y siguiendo los lineamientos de avances; en el año 2017 promulgada la Ley N° 19.580 de Violencia hacia las mujeres basada en género, en donde se detallan diversas concepciones y metodologías para abordar esta problemática, se considera relevante resaltar el artículo N° 5 en donde se especifican los principios rectores y directrices, específicamente el inciso D que refiere a la igualdad de género y posiciona al Estado como garante de la igualdad, promoviendo la eliminación de las relaciones de poder.

También es importante destacar la Ley Integral para personas trans N° 19.684 promulgada en el año 2018, en la que se expresan una serie de definiciones sobre el género desarrolladas en el artículo N° 4:

A los efectos de la presente ley se entiende por: A) Identidad de género: la vivencia interna e individual del género según el sentimiento y autodeterminación de cada persona, en coincidencia o no con el sexo asignado en el nacimiento, pudiendo 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.

B) Expresión de género: toda exteriorización de la identidad de género tales como el lenguaje, la apariencia, el comportamiento, la vestimenta, las características corporales y el nombre. (p.2)

En el mismo año, se publica la Ley N° 19.555 que modifica la Ley N° 18.476 relacionada con la participación equitativa de las personas de ambos sexos en la integración de los órganos electos y dirección de los partidos políticos. Por ello se destaca el artículo N°1 que así lo expresa:

Declárase de interés general la participación equitativa de personas de ambos sexos en la integración del Poder Legislativo, de las Intendencias, de las Juntas

Departamentales, de los Municipios, de las Juntas Electorales y en los órganos de dirección de los partidos políticos. (p.1)

Se considera que es necesario y fundamental que todos los individuos cercanos a las infancias conozcan y reconozcan los grandes avances en materia normativa que se han ido desarrollando en el Uruguay.

2.5 Educación

La educación es un derecho fundamental para todos los individuos, consagrándose universal para todos y todas sin distinción alguna. Para argumentar esta afirmación se considera pertinente citar el artículo N°1 de la Ley General de Educación N° 18.437 (2009):

Declárase de interés general la promoción del goce y el efectivo ejercicio del derecho a la educación, como un derecho humano fundamental. El Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa. (p.1)

En este sentido, Freire (2015), expresa que la educación verdadera es “praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (p. 1). Es decir, que la educación transforma al hombre para que este pueda cambiarlo, transformarlo.

Por otra parte, Cal, Cuadro y Quesada (2008), expresan:

La educación no puede ser definida exclusivamente como el aprendizaje de disciplinas científicas y transmisión de acervos culturales, ni como una instancia dirigida a formar las competencias necesarias para la inserción en el mercado laboral; el fin último de la educación es la formación de ciudadanos de personas que puedan ejercer sus libertades fundamentales y exigir el cumplimiento de sus derechos en una sociedad democrática. (p.20)

López (2016), habla sobre la educación infantil, haciendo énfasis en que la Primera Infancia es la etapa fundamental para el desarrollo y formación de la personalidad, lo cual se da debido a la gran plasticidad del cerebro infantil.

Es así que los seres humanos en general, para poder satisfacer sus necesidades tanto biológicas, productivas como las socio-culturales, deben de articular las áreas psicológicas, fisiológicas y sociales. Generando así que cada mujer, hombre, niña y niño sea un ser único, con una manera de ser propia, de relacionarse con las demás personas, el espacio y los objetos. Esta construcción se genera en los primeros seis años de vida de los seres humanos.

López (2016) menciona que “se puede afirmar que el niño³ comienza a aprender desde el momento de su concepción, retroalimentando su mundo interno de todo lo que recibe del exterior” (p.4). Es decir que en esta franja etaria se crean y desarrollan las bases de todo desarrollo posterior.

López (2016) expresa una serie de razones por las cuales se desarrolla la educación infantil, comenzando por lo ya mencionado “los primeros años de vida (...), ponen los cimientos para un crecimiento saludable y armonioso” (p.4). Por otra parte, la importancia del cuidado y educación de los niños y las niñas pequeñas, centrados en una acción integradora que excluya la desigualdad de oportunidades. Cuando se habla de educación, y sobre todo en estas edades tempranas se debe de integrar a las familias, acompañar y apoyar para beneficiar de esta manera la educación del niño y la niña.

Siguiendo estos lineamientos, Vázquez y Cartes (2020) hacen alusión a que Solís Pérez (2006), menciona la concientización sobre la perspectiva de igualdad de género en la educación, permitiendo expandir la información y que no solo quede en las niñas, los niños y los y las docentes, sino que es de suma importancia el refuerzo de lazos con las familias y la comunidad misma.

El Programa de Educación Inicial y Primaria (2008) menciona que “La educación constituye un derecho de todas las personas y una condición fundamental para la democracia social participativa, por tanto es responsabilidad del Estado garantizarlo” (p 17).

La educación en la Primera Infancia, promueve interacciones afectivas, motoras y cognitivas, a través de propuestas lúdicas en donde los niños y las niñas logren desenvolverse libremente. Por ello, es que se considera relevante que para esta atención y educación se necesita de aduleces e instituciones responsables, respetuosas con las singularidades, los derechos y para la consecución de ello se requiere del intercambio y la cooperación entre todas las partes cercanas a las infancias: familias, instituciones educativas, comunidad, prestadores de salud, y demás involucrados. En definitiva, es fundamental que prevalezca en esta unión, la promoción del bienestar del niño y la niña en ambientes saludables, afectivos, respetuosos y seguros.

³ Se entiende que al ser una cita textual de la Dra. Josefina López Hurtado (2016), no se modifica. En este trabajo monográfico se trabaja con lenguaje inclusivo, por ende se considera pertinente aclarar que serían niños y niñas. Además, se deja en claro que todas las citas textuales que hablen en género masculino serán entendidas con género masculino y femenino.

2.6 Familia

Bacigalupi (2009) menciona que el término familia deriva del latín famulus, utilizado para referirse a los sirvientes o esclavos, los cuales no eran dueños de su libertad, sino que pertenecían a un dueño.

Es así que antiguamente se consideraba a la familia como una propiedad, donde la mujer era inferior al hombre y se la tomaba como “una esclava”. Siguiendo lo expresado por Bacigalupi (2009) se destaca que, por medio de la modernidad, la mujer comienza a independizarse del hombre y la antigua concepción cambia, dando lugar a un concepto nuevo ligado a cambios culturales, sociales y económicos.

De acuerdo a Roman (2016) se encuentran diversos tipos de familias, a los cuales clasifica en modos u organizaciones familiares, siendo estas familias monoparentales (un adulto o adulta referente y un niño o niña), familias nucleadas o tradicionales (pareja heterosexual y niños o niñas), familias homoparentales (pareja homosexual y niños o niñas), familias extendidas (varias generaciones conviviendo juntos y juntas), familia ensamblada (convivencia de dos adultos con hijos e hijas de otras relaciones, más los hijos e hijas que tengan en común) y familias compuestas por dos generaciones (abuelos y abuelas más los niños o las niñas). Entendiendo, según Roman (2016), a la familia como “organizaciones sociales compuestas por grupos humanos que se articulan a través de relaciones de afecto y solidaridad, entre sexos y generaciones, y también por relaciones de poder y desigualdad” (p.52).

En el Marco Curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos (2014) se establece:

La familia dotada de singularidad, construye el primer entorno educador de niños y niñas en cooperación con otros espacios e instituciones que promuevan el desarrollo y la educación durante la primera infancia, en pro de su bienestar y de su integración social. (p. 13)

Las familias son partícipes activas y responsables del acompañamiento de cada uno de los procesos por los que las Infancias transitan en cooperación con los espacios y las instituciones, las familias deben velar por el cumplimiento de los derechos de los niños y las niñas y por su bienestar integral. Es así que la escuela en conjunto con la familia proporciona a los niños y las niñas una gama de diversas herramientas que les ayudarán a ser parte de la realidad y sociedad cambiante en la que vivimos. Es por esto que es necesaria una estrecha relación entre la escuela y la familia.

La promoción de relaciones equitativas entre los niños y las niñas, y el desarrollo de capacidades para ejercer sus derechos, desde una perspectiva de género y respecto de la diversidad, constituye un desafío. Como educadores y educadoras es necesario promover y garantizar el ejercicio pleno de todos los derechos de las niñas y los niños. Repensar, desnaturalizar las relaciones de poder de género habilitando condiciones para construir relaciones equitativas no discriminatorias, no sexistas.

Por otra parte, el Diseño Curricular Básico para niños y niñas de 0 a 36 meses (2006), expresa que la familia es una construcción, grupo social, un sistema abierto con funciones de protección afectiva, reproductiva y socializadora, donde se establecen vínculos y relaciones.

Cuando un niño o niña ingresa a un centro educativo lo hace también su familia con su cultura, es decir traen consigo incorporados hábitos, costumbres y valores. Incluir a las familias en el ámbito educativo es muy valioso ya que pueden brindar diferentes aprendizajes donde todos puedan construirse y beneficiar de manera integral al niño y la niña.

2.7 Estrategias didácticas

Pitluk (2012) refiere a que es importante comprender que no hay una única forma de enseñar, sino múltiples posibilidades en base a los aprendizajes que se quieren promover y los estilos profesionales. Esto se relaciona con la importancia de los aprendizajes y el lugar de las estrategias didácticas que los maestros y las maestras ponen en juego para favorecerlos. No existe una relación entre estrategias y contenidos, debido a que existen diferentes estrategias válidas en función de los distintos contenidos y sus aspectos específicos. Esto quiere decir que sobre una “buena enseñanza” respetuosa de los niños y las niñas y sus aprendizajes encontramos diferentes maneras de poner en marcha distintas propuestas.

Es así que Pitluk (2012) expresa que “Una estrategia, entonces, no es buena o mala aislada del contexto en la que se plasma, sino adecuada o inadecuada en relación con la situación y a aquello que se está trabajando” (p.37).

Por otra parte, se encuentran las estrategias metodológicas, las cuales están relacionadas con todo lo que él maestro y la maestra ponen en juego a la hora de elaborar una propuesta de enseñanza, es decir, todas sus acciones, organizaciones e intervenciones.

Es así que las estrategias didácticas son entendidas como un procedimiento que utilizan el maestro y la maestra diariamente en el aula para motivar, estimular y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Se destaca la concordancia de conceptos de Pitluk y Anijovich (2009), quien las nombra como estrategias de enseñanza, definiéndose como: “un conjunto de decisiones que

toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos” (p. 4).

3. Metodología

Este trabajo consiste en una monografía. De acuerdo a Ander -Egg (1997), es “una descripción, narración o exposición explicativa sobre una determinada ciencia, disciplina, tecnología o asunto en particular” (p.9). Para la realización de lo manifestado por Egg, es necesario realizar una investigación educativa. McMillan y Schumacher (2005) la definen como: “un estudio científico y sistemático que utiliza aproximaciones cualitativas y cuantitativas” (p. 4). La investigación es un proceso entre el investigador y el problema a investigar, el diseño y las interpretaciones.

Este trabajo monográfico consistió en un estudio aplicado, de acuerdo a McMillan y Schumacher (2005) “los estudios aplicados se centran en los problemas de investigación habituales en un campo determinado” (p.23). Es decir que este tipo de trabajo alcanza determinado conocimiento para brindar información adecuada sobre un área específica. Por otra parte, la investigación debe de contar con un diseño propio, McMillan y Schumacher (2005) lo denominaron diseño de investigación, el cual “indica cómo se prepara la investigación, qué le pasa a los sujetos y qué métodos de recolección de datos se utilizan” (p.39).

Es así que la metodología que se llevó a cabo fue de carácter cualitativo, el procedimiento de recolección de datos se planificó con anticipación, que como bien expresan McMillan y Schumacher (2005), estas formas son utilizadas para describir actitudes, creencias, opiniones y otros tipos de información. Para llevar adelante la recolección de datos, se desarrollaron lo que los autores denominan técnicas de recolección de datos. Estas se dividen en interactivas y no interactivas, dentro de las primeras se encuentran la observación participante, observación de campo y entrevistas en profundidad. En las pertenecientes a las no interactivas se encuentran documentos y enseres. Las técnicas cualitativas brindan descripciones verbales que demuestran los diferentes acontecimientos que suceden desde la perspectiva de los participantes.

Para este trabajo monográfico se utilizaron las técnicas de entrevistas en profundidad y análisis documental, lo cual permitió indagar y analizar a través de dos técnicas de recolección de datos, la temática a estudiar.

Siguiendo los lineamientos de McMillan y Schumacher (2005), las entrevistas en profundidad refieren a “preguntas con respuestas abiertas para obtener datos sobre los significados del participante” (p. 458). Cabe destacar que estas deben de ser pensadas y planificadas con anterioridad para su realización, el investigador debe de grabar las entrevistas y luego transcribirlas, para así poder analizar en profundidad la misma y obtener

un registro confiable. McMillan y Schumacher (2005) hacen alusión a que esta metodología permite describir y analizar la conducta, pensamientos y percepciones de las personas de forma colectiva e individual.

Para llevar a cabo la recolección de datos se realizaron tres entrevistas a diferentes profesionales de la educación; una ex coordinadora del Área de Educación Sexual quien actualmente cumple el rol de maestra directora de una escuela pública del departamento de Canelones, una ex Inspectora Nacional de Educación Inicial y Primaria, quien actualmente cumple el rol de docente en Institutos Normales de Montevideo (IINN), y por último, una maestra de Educación Inicial y Primaria de un Jardín Público residente del departamento de San José.

El instrumento de recogida de datos creado para este trabajo fue la guía de preguntas (ver Anexo 2, p. 56-59). La elaboración de dicha guía, fue realizada en forma diferencial para las entrevistadas. Para la maestra directora y docente del IINN se pensaron preguntas relacionadas a la parte normativa y formativa en esta temática, tomando al género a nivel nacional y no solo a nivel áulico, para poder conocer qué variantes hay en la formación docente en relación a esta temática. Por otra parte, la entrevista planificada para la maestra se realizó de manera específica para saber cómo se aborda el género dentro del aula de nivel inicial 5 y cuál es el concepto que contempla y utiliza sobre este. Las preguntas se fueron modificando en relación al hilo conductor de la entrevista, es decir, cuando la respuesta de una pregunta se respondía en otra, no se realizaba, o en caso de considerar necesario se cambió el orden de la pregunta.

Es preciso señalar que estas entrevistas fueron realizadas a dichas profesionales ya que las mismas poseen conocimientos, saberes y experiencias en la temática, esta selección tiene como objetivo poder llegar a conclusiones en cómo se aborda el género dentro del aula de educación inicial.

Además, es importante mencionar que se le envió a cada una de las participantes un consentimiento informado (ver Anexo 1, p. 55) vía correo electrónico, en el cual se detalla: el objetivo general de esta monografía, la forma en la que se realiza la entrevista (virtual o presencial), también se deja constancia que la misma será grabada y se enfatiza en la importancia de la preservación de sus datos personales. Es así que al momento de la realización de los análisis de datos en lugar de exponer su identidad, se colocaron códigos, los cuales están detallados en ese capítulo.

Retomando lo que McMillan y Schumacher (2005) mencionan sobre esta técnica de recolección de datos, se destacan tres tipos diferentes de entrevista, las cuales clasifican

como: informal, guiada y estándar. En este trabajo monográfico las entrevistas realizadas fueron guiadas, ya que según el autor: “en la entrevista guiada, los temas se eligen antes; pero, el investigador decide el orden y la expresión de las preguntas durante la entrevista” (p.458).

Por otra parte, también se utilizó como otra técnica para recoger datos, el análisis documental, el cual los autores lo conciben como “registros de sucesos pasados que han sido escritos o impresos; pueden ser notas anecdóticas, cartas, diarios y documentos” (p. 52).

Para realizar dicho análisis se utilizaron las planificaciones diarias (ver Anexo 4, 63) pertenecientes a nivel inicial 5 de la maestra entrevistada anteriormente. Se seleccionó lo perteneciente al mes de junio del presente año lectivo, dado que se visualizó que dentro de este mes se abordaron dos secuencias didácticas centradas en el área corporal de la niña y el niño, utilizando como recurso central el juego. Tomando en cuenta lo mencionado en el Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos (2014), el juego es una herramienta que el maestro y la maestra utilizan para promover diversos aprendizajes en las infancias; “jugando, niños y niñas exploran, se entretienen, actúan, conocen y aprenden de manera integral” (p.17).

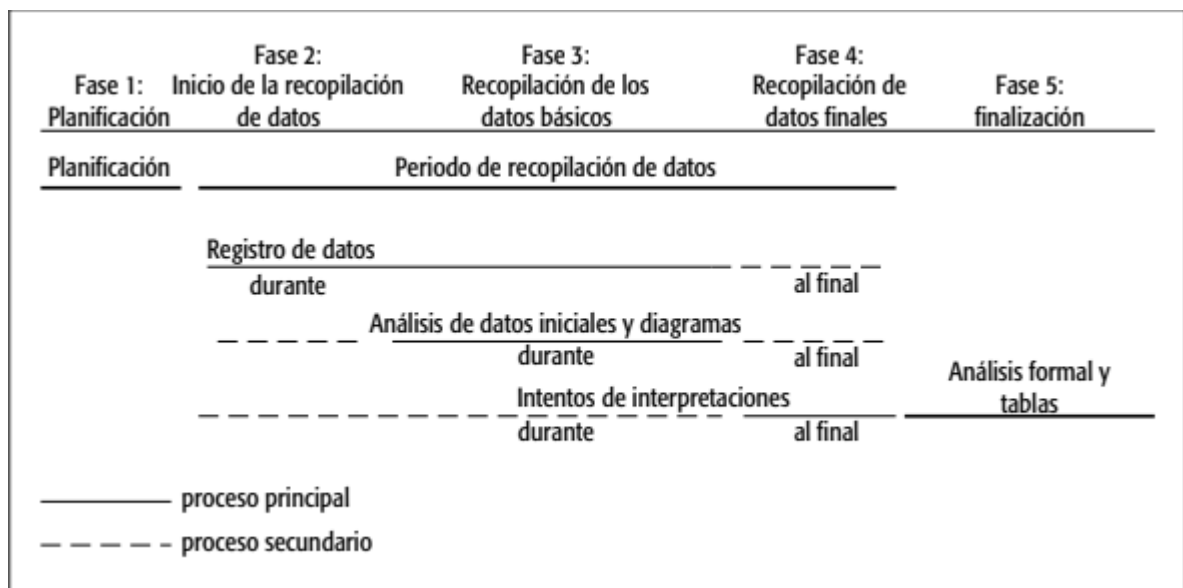


Figura 3. Fases de la Investigación Cualitativa extraído de McMillan y Schumacher (2005).

En la Figura 3 se puede apreciar de manera resumida y sistemática lo expresado anteriormente en relación a los procedimientos de una investigación cualitativa. Es así que en la Fase 1, las o los investigadores analizan el problema a investigar y elaboran las técnicas de recolección de datos, en la Fase 2 comienza el trabajo de campo. En la Fase 3 las o los

investigadores aún se encuentran seleccionando estrategias para la recolección de datos y sobre los entrevistados, en la *Fase 4* los o las investigadoras comienzan a seleccionar en detalle la información inicial obtenida en la *Fase 2*. Por último, se encuentra la *Fase 5*, la cual corresponde a la finalización de recolección de datos e inicio de la elaboración de análisis de los mismos.

McMillan y Schumacher (2005) señalan que “el análisis cualitativo es un proceso relativamente sistemático de selección, categorización, comparación, síntesis e interpretación, que nos proporciona explicaciones sobre el único fenómeno de interés” (p.479).

Siguiendo con lo planteado por los autores, estos mencionan que, en su mayoría, los investigadores no utilizan procesos de investigación estandarizados, ya que “el sello de la investigación cualitativa es el marco creativo del investigador” (p.481). Tomando en cuenta este aspecto es que en este trabajo monográfico se decidió separar en dos partes los datos obtenidos, por un lado el análisis de las planificaciones de la maestra, para el cual se utilizó una tabla con diferentes categorías a analizar. Por otra parte, las tres entrevistas realizadas se analizaron tomando en cuenta el marco teórico utilizado, realizando una comparación entre este y las respuestas de cada entrevistada.

Una vez que se finalizó con esa parte del análisis, se dió lugar a las reflexiones finales, las cuales se encuentran desarrolladas en el próximo capítulo.

4. Presentación y discusión de resultados

En este capítulo se desarrolla el análisis de datos denominado por McMillan y Schumacher (2005) como “un proceso inductivo de organización de datos en categorías e identificación de modelos (relaciones) entre las categorías” (p.478).

A cada entrevistada se le otorgó un código, el cual permite la preservación de la identidad de cada una, mencionado en el consentimiento informado. Para la maestra directora se utilizó el código MD (Maestra Directora), para la docente en formación terciaria se asignó el código D (Docente) y para la maestra en Educación Inicial y Primaria se seleccionó el código M (Maestra).

En primera instancia para comenzar con el análisis, se tomaron los aportes de la Maestra Directora y la Docente, ya que para ambas entrevistadas se utilizó la misma guía de preguntas, elaborada por el grupo, además se decidió realizar una comparación entre sus respuestas y el marco teórico que sustenta este trabajo monográfico.

Los resultados se representan mediante subtítulos para organizar mejor la información de la presente monografía.

Para realizar el análisis, se decidió dividir las tres entrevistas en relación a la guía de preguntas utilizadas. Es así que, en primera instancia se toman las entrevistas realizadas a la Maestra Directora y a la Docente de nivel terciario para entrelazarlas con el marco teórico que sustenta este trabajo monográfico. Por otra parte, la entrevista que se realizó a la Maestra consta de una guía de preguntas diferente, ya que el fin es analizar cómo se aborda el enfoque de género dentro del aula de nivel inicial 5, comparándolo; al igual que las otras entrevistas, con el marco teórico. Por tal motivo es que la discusión de resultados se encuentra diferenciada en base a la guía de pregunta.

a) Análisis de las entrevistas a la Maestra Directora y a la Docente

4.1 Concepción de género

Se visualizó que ambas entrevistadas concordaron con el concepto de género, al cual denominaron como una construcción social. En palabras de la Maestra Directora “(...) es una perspectiva, es un enfoque, es una manera de ver la realidad social” (MD, p.1). Cal, Cuadro y Quesada (2008), sostienen que el género es:

Una categoría de análisis, una construcción social y cultural por la cual cada sociedad, en un momento histórico determinado, define cualidades, capacidades, prohibiciones, prescripciones, derechos y obligaciones diferentes para mujeres y varones, a partir de las diferencias biológicas entre los sexos (p.14.).

Por otra parte, Scott (1996), sostiene que el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales, las cuales se basan en las diferencias percibidas entre los sexos y (...) es una forma primaria de las relaciones simbólicas de poder” (p.65), en este caso las concepciones permiten observar y analizar la construcción de las relaciones de poder que la sociedad asigna en base a las oportunidades y responsabilidades, diferenciándolas entre hombres y mujeres en relación a su sexo biológico.

4.1.1 Sexualidad y género

Con respecto a esta temática, las profesionales concordaron que no es lo mismo hablar de sexualidad que de género. Si bien ambos conceptos se pueden trabajar por separado, se dejó explicitado que el género es un componente de la sexualidad.

En palabras de la Docente “la sexualidad es el aspecto humano que todo ser, que toda persona viviente tiene y debe de gozar de ese aspecto a lo largo de todo su vida” (D, p.3). Referenciando a Rubio (1994), el género es uno de los cuatro componentes de la sexualidad. Siendo así que el autor lo define como, “la serie de construcciones mentales respecto a la pertenencia o no del individuo a las categorías dimorfismo de los seres humanos: masculina y femenina, así como las características del individuo que lo ubican en algún punto del rango de diferencias” (p.34). La sexualidad es una imagen mental que cada ser humano ha construido en base a sus experiencias, enseñanzas y saberes, sobre la construcción de lo masculino y femenino. Es relevante retomar este concepto, ya que se entendió esencial abordar y comprender al género como un componente de la sexualidad y no aislados uno del otro, pero contemplando que ambos conceptos no refieren a lo mismo.

4.2 Formación de género de las y los docentes y su abordaje en el Uruguay

Con respecto a esta temática y su abordaje en el Uruguay, los discursos de las entrevistadas expresaron diferentes miradas. Por un lado, la Maestra Directora lo caracterizó como diversa, debido a que se considera que el abordaje está relacionado con la formación tanto en el ámbito educativo como con la sensibilidad de cada persona. Dependiendo de la formación y sensibilidad de cada individuo es el enfoque que se le otorga en el aula; “tan diversa como las personas que somos maestras. Porque tiene que ver mucho con la formación de cada una y la sensibilidad de cada una con este tema (...)” (MD, p.2).

Para la Maestra Directora la formación de las y los docentes “es una variable que incide en la diversidad de abordaje” (MD, p.2), dado que las situaciones de aula son diversas, la entrevistada refuerza esta mirada, expresando que las y los maestros que se forman desde una perspectiva de género lograrán un abordaje mucho más profundo, equitativo para “(...) que todos los niños y las niñas, de nuestro país tengan acceso a esos contenidos” (MD, p.3).

Reforzando esta mirada, Miralles, Cardona y Chiner, (2020), mencionan que; “el enfoque de género aporta una nueva mirada a la comprensión de la desigualdad (...)” (p. 235).

Por otro lado, la Docente caracterizó este abordaje de la siguiente manera “bueno yo lo caracterizaría con un término que diría débil” (D, p.3). En este sentido, la Ley General de Educación (2009) en su artículo N°40 contempla a la educación sexual, otorgándole una transversalización de la misma, desde la educación maternal hasta el nivel terciario.

Reforzando esta mirada, la Docente mencionó “porque de alguna manera hay una evidencia estadística de que no se ha trabajado como se debería trabajar (...)” (D, p.3). Esto hace referencia a que la sociedad considera que no hablando de la temática no se educa, pero en realidad, sí se está enseñando, solo que no de manera positiva, de esta forma se genera que los niños y las niñas tengan que reprimirse al momento de reconocer sus cuerpos, sus emociones, sus vínculos con pares y adulteces, y hasta el no reconocimiento del abuso sexual. Desde este punto de vista es que se torna indispensable la formación para los formadores y formadoras, Miralles, Cardona y Chiner, (2020), citan a Buquet (2011) quien menciona que “otorgar al alumnado en formación estas herramientas conceptuales contribuye a mejorar la calidad de su preparación y su competencia para educar con visión de género a las generaciones futuras” (p. 235).

Enfatizando en las Leyes que rigen a Uruguay en temas educativos, es indispensable que todas las personas que rodean a las infancias conozcan y reconozcan sus derechos. Es fundamental que el Estado otorgue a los diferentes referentes formaciones adecuadas para poder promover y garantizar una educación de calidad en donde el enfoque de género sea un tema transversal en toda la vida de los niños y las niñas para un óptimo desarrollo.

4.2.1 Avances normativos y formativos en Uruguay

Con respecto a los avances que se han generado en cuanto a materia normativa y formativa ambas entrevistadas concuerdan en que se han otorgado varios avances a partir del año 2006 en adelante con el programa de Educación Sexual en el Consejo Directivo Central (CODICEN). Tanto la Maestra Directora como la Docente coinciden en que se avanzó en conocimiento hacia los educadores y las educadoras, aportando cursos y seminarios. “Se han generado avances, si (...), se estuvo trabajando mucho desde el 2007 en adelante, hay mucha bibliografía, bibliografía uruguaya, libritos, libros, artículos (...)” (D, p. 5). “Hubo mucho avance en formación en relación a, desde el 2006 en adelante que estaba el programa de Educación Sexual en CODICEN, (...) mucha publicación de libros, de manuales, guías, cursos, seminarios (...)” (MD, p. 3).

Además fue de suma importancia el avance en cuanto a bibliografía, libros y guías

metodológicas. Sin embargo, considerando la nueva proyección a nivel formativo y educativo para el 2023, las entrevistadas hacen alusión a que estas formaciones ya no se brindarán de forma gratuita. Para el próximo año, quien desea formarse en la temática referida, debe afrontar los gastos para acceder a ello.

Por otra parte, la Docente hace alusión a que se visualizaron cambios a nivel institucional:

“Si avances han habido, a mi me gustaría que hubiera sido muchos más, pero se ven, (...) el avance en los jardines de infantes públicos, entre ellos el usar el delantal del mismo color, con el sistema Gestión Unificada de Registro de Información (GURI) que haya una lista sin decir niñas o varones, los estereotipos sociales, culturales, del que el varón juega solo con la pelota y la mujer solo con la muñeca, en eso también se ha avanzado” (D, p.5).

En cuanto a lo normativo se promulgaron diferentes leyes que garantizan la igualdad de oportunidades y el derecho a la libre expresión, como por ejemplo; la Ley N° 18.104 (2007) Igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la Ley General de Educación N° 18.437 (2009), la Ley N° 18.620 (2009) Normas que garantizan el derecho a la identidad de género, entre otras. Es indispensable, como ya se mencionó anteriormente, el conocimiento y reconocimiento de las diferentes normativas para poder acompañar y sostener a las infancias en el transcurso de la vida y poder garantizar el pleno goce de los derechos.

4.3 Enfoque de género en la agenda educativa

En este caso ambas profesionales entrevistadas expresan que es débil y escaso, la Maestra Directora manifestó que quedó pendiente la formación con respecto a nivel terciario en formación docente, “Es una de las patas débiles me parece (...), todo quedó como medio corto de cosas, todas nos quedamos con ganas de más, creo que fue lo que se pudo hacer con lo que había en aquel momento” (MD, p.6). La Docente hace alusión a que le “gustaría que esa educación para formar a las maestras y a los maestros, tendría que ser un requisito obligatorio (...) porque cada niño y niña merece que se le respete el derecho a educarse y dentro de ese derecho está el área de la educación sexual” (D, p.7).

A continuación, se visualiza la malla curricular para la carrera de Maestro en Primera Infancia vigente en este año lectivo.

Tabla 1. Malla curricular Maestro en Primera Infancia 2017, extraído Proyecto de plan de estudios Maestro/a de Primera Infancia (2016)

SEGUNDO AÑO	CURSO	HORAS PRESENCIALES		CREDITOS
Pedagogía II (énfasis en primera infancia)	Anual T	2 horas 15 minutos semanales		9
Psicología de la educación	Semestral T	2 horas 15 minutos semanales		4.5
Epistemología	Anual T	2 horas 15 minutos semanales		9
Práctica Docente/ Didáctica (3 a 6 años)	Semestral T/P	10 Semanas	6 P 4 T	9 8
Práctica Docente/Didáctica (Del nacimiento a 3 años)	Semestral T/P	10 Semanas	6 P 4 T	9 8
Psicomotricidad	Semestral T/P	3 Semanales		4.5
Familia y Contextos socioeducativos	Semestral T/P	3 Semanales		4.5
Lenguajes expresivos III	Semestral T/P	2 horas 15 minutos semanales		4
Seminario de Educación para la sexualidad	T	30 horas en total		4
TOTAL CRÉDITOS				73.5

Por otra parte, teniendo en cuenta al enfoque de género dentro de la nueva currícula, la malla curricular 2023 de la carrera Maestro en Primera Infancia (MPI), tanto la Maestra Directora como la Docente sugieren que, no cuenta con un seminario, materia o taller que contemple la educación sexual y dentro de esta temática el género. En palabras de la Maestra Directora

“Si no lo visualizo como docente de docentes, lo transmito, lo reproduzco, las compañeras que se están formando no se van a poder apropiarse de eso, porque incluso si lo dejo como una materia aparte; como un seminario de 30 horas menos, como una materia, como una disciplina, es muy difícil que las compañeras; las maestras, con esa cantidad de tiempo dedicado a eso logren apropiarse y se logren deconstruir ellas mismas” (MD, p 7).

Con lo que respecta a la Docente, enfatiza en que ya no se visualiza el seminario de educación sexual, sino que “aparece educación para la salud. Pero tal cual, está ahora

mostrado, no hay, a mi criterio, (...) un lugar al abordaje de género” (D, p.7).

Tabla 2. Malla curricular MPI 2023. Extraído de la Administración Nacional de Educación Pública 2022.

MAESTRO DE PRIMERA INFANCIA									
Año	Sem	Trayecto de Formación Equivalente para Educadores			Trayecto Didáctica Práctica Pre-Profesional	Trayecto de Formación Específica		Trayecto de Lenguajes Diversos	Optativas
1°	1	La educación y sus transformaciones en la historia (6 créditos)	Teorías pedagógicas: énfasis en la Primera Infancia (12 créditos)	Desarrollo Humano Integral (10 créditos)	Introducción al Campo Profesional (3 créditos)	Maduración neurobiológica y psicomotricidad (9 créditos)	Juego en el desarrollo y el aprendizaje (9 créditos)	Tecnologías Multimediales y Ciudadanía Digital (7 créditos)	20 créditos
	2	Educación, Sociedad y Cultura (6 créditos)				Familias y comunidad (9 créditos)	Educación emocional (9 créditos)	Pensamiento computacional (7 créditos)	
	Práctica de Observación Exploratoria en instituciones formales y no formales de Primera Infancia					Conocimiento y exploración del entorno natural (6 créditos)	Educación en la Salud (8 créditos)	Lengua Extranjera I (Inglés o Portugués) (7 créditos)	
2°	3	Sistema Educativo Nacional: Políticas Educativas (6 créditos)	Teorías del aprendizaje y neurociencias aplicadas a la educación (9 créditos)	Didáctica Práctica Pre-Profesional. Nacimiento a los 5 años (31 créditos)	Conocimiento y exploración del entorno sociocultural (6 créditos)	Lengua Extranjera II (Inglés o Portugués) (7 créditos)			
	4	Sistema Educativo Nacional: marco normativo y gestión institucional (6 créditos)			Lengua y Comunicación en la Primera Infancia (10 créditos)	Artes visuales y creatividad (7 créditos)			
3°	5	Problemas epistemológicos y pensamiento científico (6 créditos)	Investigación Educativa Aplicada: diseño de proyectos (8 créditos)	Didáctica Práctica Pre-Profesional. Énfasis 3-5 años (31 créditos)	Matemática en la Primera Infancia (10 créditos)	Expresión corporal y musical (7 créditos)			
	6	Filosofía de la Educación (6 créditos)			Educación ambiental y sostenibilidad (10 créditos)	Literatura y teatralidad (7 créditos)			
4°	7	El contexto escolar, instituciones, comunidad y redes (6 créditos)	Investigación Educativa Aplicada: desarrollo y evaluación de proyectos (11 créditos)	Didáctica Práctica Pre-Profesional. Énfasis 3-5 años (41 créditos)	Ludocreatividad y recreación (10 créditos)	Educación musical: canto y danza (7 créditos)			
	8								

En contraposición y aludiendo a la Ley General de Educación N° 18.347 (2009), en su artículo N° 40 que posiciona a la educación sexual en líneas transversales, el inciso 8 alude a: “La educación sexual tendrá como propósito proporcionar instrumentos adecuados que promuevan en educadores y educandos, la reflexión crítica ante las relaciones de género y la sexualidad en general para un disfrute responsable de la misma” (p. 10). De esta forma se reafirma que al recortar de la malla curricular de los niveles terciarios el seminario o taller de educación sexual, se quitan instrumentos a los y las formadoras para poder abordarlo en las aulas. Además se deja de lado o se le quita importancia al artículo de la vigente Ley de Educación.

Considerando los aportes de Miralles, Cardona y Chiner, (2020), se hace referencia a que la investigación realizada en España dentro de los centros terciarios refleja que al igual que en el Uruguay, el enfoque de género no es una orientación curricular que se brinde de forma integral, ya que solo se proporciona de forma optativa. La resistencia a su incorporación refleja la debilidad de la normativa y la continuidad de las prácticas que amparan las relaciones de poder.

En relación con la currícula para educación primaria, la Maestra Directora enfatiza en que se destacan orientaciones para abordar la educación en sexualidad basados en la UNESCO. Se centra en contenidos específicos en la temática género para cada tramo, de igual forma considera que es muy amplio, que deberían de ser más acotados a las edades de cada niño y niña,

Hoy tenemos un documento para el tramo 1 y para el tramo 2, y para el tramo 5 y 6 creo, y hay documentos que orientan la educación en sexualidad que están basados en UNESCO y que hablan de género”. “¿Qué puede mejorar? Si, puede mejorar, alguna sugerencia yo hice, porque el contenido en primer año habla de avanzar en la construcción del concepto de género, me parece que es como muy amplio para un primer año (...) (MD, p.7).

Por su parte, tomando en cuenta la nueva malla curricular para ambos niveles (primaria y terciario), ambas profesionales contemplan diferentes miradas en relación a sus roles. Es así que la Maestra Directora reflexiona que dentro de la nueva currícula se implementa una mirada integral en base a la temática, reafirmando esto cuando menciona: “las competencias (...) en educación sexual, hacen referencia a género, aspectos biológicos, aspectos de la subjetividad también, aspectos sociales. Entonces me parece que sí, que hay una mirada integral” (MD, p.8). Igualmente resalta que le realizaría cambios en base a la ampliación de la temática ya mencionada anteriormente, porque no contempla las diversidades y a su vez utiliza un lenguaje masculino, de igual forma alude de manera positiva que al momento de implementarlo en el aula el enfoque se lo da cada maestra o maestro.

En cambio la Docente, desde su rol de docente de nivel terciario, menciona que el actual seminario dictado en la carrera de MPI es escaso, en palabras de la entrevistada “seminario de 30 horas, que no alcanza para nada” (D, p. 7). Es así que sugiere una serie de cambios para la nueva currícula y su implementación enfatizando en “una transformación en cuanto a lo metodológico, a lo conceptual, (...) dentro un marco antropológico, filosófico, pedagógico que le de equipaje a esas futuras generaciones para bien pararse dentro del aula” (D, p.8).

Asimismo, implementaría el trabajo en equipo con Dirección General de Educación Inicial y Primaria y con la Inspección Nacional de Educación Inicial, generando así que tanto formación docente, en este caso magisterio y primaria, trabajen en conjunto.

Como expresan Cal, Cuadro y Quesada (2008), el trabajo en conjunto es fundamental, ya que “trabajar en equipo posibilita un proceso positivo y gratificante para todas las personas

involucradas” (p. 34).

4.3.1 Propuestas para abordar el género

Con respecto a las propuestas válidas para abordar en la educación, tanto la Maestra Directora como la Docente, consideran que desde la transversalidad se puede lograr un enfoque unificado de esta perspectiva, además el abordaje de género en forma conjunta con los entes, instituciones, la comunidad y las diferentes currículas permite la unión y no la disociación entre cada una de las “puntas” de esta tríada, niños y niñas, formadores, formadoras y currícula. Entrelazando lo mencionado con el marco teórico, Ressa (2005) menciona que “La transversalidad de género plantea que el Estado debe estar permeado en su totalidad por la lógica de igualdad, lo cual implica la incorporación sistemática de la perspectiva de igualdad de género en todos sus sistemas, procesos y procedimientos (...)” (p. 12).

Por ello, es fundamental que el Estado para lograr esa transversalización, como mencionan las entrevistadas, realice diferentes acciones. En este caso, tanto la Maestra Directora como la Docente coinciden con los avances logrados desde el 2006 hasta el año 2018 aproximadamente en materia de políticas públicas, como por ejemplo el programa de Educación Sexual creado en el año 2006, la Red de género desarrollada en el año 2008, el Consejo Nacional de Género en el año 2007, entre otras. Ahora bien, como fue fundamentado en el marco teórico construido para este trabajo monográfico, se visualiza un avance en materia de políticas públicas, si bien en la actualidad muchas de ellas cesaron debido a la administración gubernamental actual, otras se encuentran vigentes y siguen contribuyendo para lograr una perspectiva de igualdad de género.

4.4 Obstáculos y facilitadores en el abordaje del género en el aula

Con respecto a los obstáculos y facilitadores que encuentran al momento de abordar el género, la Docente visualiza como facilitador la libertad de cátedra, que posibilita a las y los maestros la realización de propuestas en bases a los intereses y necesidades que tienen con respecto al abordaje de género, logrando así que el maestro o la maestra pueda ser más creativo o creativa. En palabras de la Docente:

“Como facilitador yo veo la libertad de cátedra, de que se posibilite dentro de las propuestas que tiene la biografía del curso, (...)de los intereses, de las necesidades que tienen con respecto a la temática del abordaje de la sexualidad, hace que uno puede ser más creativo, que uno pueda optimizar los tiempos, pueda ir haciendo integralidad con otras asignaturas” (D, p. 10).

Por otra parte, la Maestra Directora observa como facilitador los contenidos que se

encuentran en el Programa de Educación Inicial y Primaria y las políticas públicas que se generaron, donde se movilizó y sensibilizó a las y los individuos con respecto a la temática de género. Por último, las leyes que aún están vigentes; “son un facilitador porque cuando una a veces se tiene que parar frente a una familia una dice: bueno, pero es un derecho de los niños y las niñas, es un artículo de la ley de educación; y una se para ahí” (MD, p. 10).

Con respecto a los obstáculos, la Docente menciona que no se le proporciona importancia en la carga horaria otorgada para el seminario de educación sexual ya que no permite una coordinación con las demás asignaturas de la carrera. En palabras de la Docente “es un obstáculo que no se valore, no se valoran los tiempos. Y también a veces las propias direcciones no tienen ni idea de lo que es el abordaje a la sexualidad” (D, p.10).

En cambio, la Maestra Directora menciona obstáculos tanto a nivel país como a nivel áulico. Por un lado, a nivel nacional, percibe como obstaculizador los movimientos religiosos y conservadores y el neoliberalismo. A nivel áulico, mencionó como obstaculizador el vínculo con las familias, dando como ejemplo que si no hay un buen vínculo a nivel general, al trabajar este tema, se generan “ruidos” con las familias que son conservadoras. En palabras de la entrevistada:

“(..) cuando voy a trabajar género es un obstáculo, sino no hay buen vínculo con las familias y el sistema, porque claro, yo no me siento muy segura de cómo van a responder las familias o tengo malas experiencias de cómo las familias responden a la escuela, y traigo este tema que se que va a generar alguna resistencia o algún ruido es como un problema más” (MD. p.11).

Además, menciona que maestras y maestros dentro del aula encuentran “los miedos propios de cada una de nosotras frente a qué me pasa con el tema y que le pasa a las familias con esos temas y qué voy a decir; las propias inseguridades sobre este tema” (MD, p.11), enfatizando en que este aspecto también es un obstáculo.

Con respecto al marco teórico seleccionado para el enfoque de derechos, se afirma que es imprescindible la formación en esta temática, lo cual permite un mayor abordaje dentro del aula con niños y niñas, generando así que este aspecto sea un facilitador. De lo contrario, la escasa o nula formación en educación sexual se convierte en obstaculizador, ya que limita el abordaje desde este enfoque.

Gómez y Quesada (2013), referencian a que “es importante que los/as profesionales reciban capacitación específica en Salud Sexual y Reproductiva que incluya conceptos y contenidos teóricos, así como el manejo adecuado de técnicas de abordaje y apoyos didácticos” (p. 19). Lo expresado por las entrevistadas coincide con lo manifestado por los

autores mencionados.

Análisis de la entrevista a la Maestra

Con respecto a la entrevista realizada a la Maestra, al igual que las anteriores, los análisis de las respuestas fueron comparados con el marco teórico que sustenta este trabajo monográfico.

4.5 Concepción de Género

En alusión a la concepción de género, la Maestra hizo referencia a que; “pienso que es la diferencia entre hombre y mujer (...) el género ya viene dado de nacimiento si naces hombre o naces mujer” (M, p.1). Con respecto a ello y entrelazando los diferentes autores, que dan sustento teórico al trabajo, se evidenció que la Maestra confundió la concepción de género con la de sexo biológico, ya que según Cal, Cuadro y Quesada (2008), el sexo es entendido como las “características biológicas de varones y mujeres determinadas genéticamente” (p. 14). En contraposición a la respuesta de la entrevistada, de acuerdo a la literatura consultada se alude al género como una construcción social, en palabras de Scott (1996): “El género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales, las cuales se basan en las diferencias percibidas entre los sexos y (...) es una forma primaria de las relaciones simbólicas de poder” (p. 65), reforzando esta diferenciación de ambos conceptos, es que se concuerda con Lagarde (1996), cuando refiere a que es importante y necesario debatir la diferenciación entre estos conceptos, ya que no es una diferencia sólo biológica, sino también un proceso histórico- social aprendido y construido.

4.5.1 Sexualidad y género

Con respecto a la concepción y diferenciación entre sexualidad y género la Maestra los confunde cuando menciona, “porque sexualidad, ya entramos en algo más, como que la persona define su sexualidad y el género ya viene dado de nacimiento si naces hombre o naces mujer”. (p.1). En palabras de Rubio (1994), la sexualidad se construye a través de las experiencias biológicas e interacciones sociales de cada individuo. Este mismo autor refiere al género como componente de la sexualidad, denominándolo como “la serie de construcciones mentales respecto a la pertenencia o no del individuo a las categorías dimórficas de los seres humanos: masculina y femenina, así como las características del individuo que lo ubican en algún punto del rango de diferencias” (p.34).

4.6 Abordaje del género en el aula y en la Institución

La Maestra considera que es necesario abordar esta temática en el aula; “me parece importante que ya desde edades tempranas los niños entiendan la diferencia de lo que es hombre y mujer (...)” (M, p.2). Ante esta respuesta se sigue aludiendo a lo planteado

anteriormente; la Maestra confundió la concepción de género con la de sexo biológico, ya que en este caso ella sólo refiere en ejemplos al cuerpo de los niños y las niñas; “por ejemplo para conocer el cuerpo mismo, propio, pero también para conocer el cuerpo del otro y poder cuidar su cuerpo y el del otro” (M, p.2).

La entrevistada expresa que el abordaje de la temática sólo se realiza de forma áulica en su lugar actual de trabajo, ya que no tienen ningún proyecto a nivel institucional que aborde el enfoque de género. Además, la Maestra expresa que al planificar propuestas referidas a esta temática lo hace sola. Se entiende que esta estrategia no es viable, ya que el trabajo en equipo enriquece las prácticas cotidianas, así como las propias planificaciones de los demás maestros y maestras. Cal, Cuadro y Quesada (2008) mencionan que “el trabajo en equipo supone la integración de todas las personas que trabajan en un centro educativo y que comparten objetivos y metodologías(..) (p.34). Es así que el trabajar en equipo hace posible el proceso y la construcción de nuevas herramientas y gratifica a todas las personas involucradas.

Por otra parte, la Maestra hace alusión que al momento planificar propuestas para los niños y las niñas que contemplen un enfoque en género tiene en cuenta diferentes aspectos,

“Y bueno pensaría en la edad del niño, en las necesidades que el niño tiene con respecto a ese tema. Por ejemplo si ellos tienen dudas de como es el cuerpo del otro, como es el propio cuerpo, cómo podemos cuidarlo, pensaría en eso, bueno también en las ideas previas que ellos tienen, bueno en las interrogantes que ellos puedan tener” (M, p.2).

Tomando en cuenta lo respondido por la Maestra y vinculándolo con el marco teórico establecido en este trabajo monográfico, López (2016), menciona que la Primera Infancia es una etapa esencial para potenciar el desarrollo y formación de la personalidad de cada niño y niña. Es así que la construcción de los conocimientos biológicos, productivos y socioculturales de los seres humanos se generan dentro de los primeros años de vida haciendo énfasis en que “se puede afirmar que el niño comienza a aprender desde el momento de su concepción, retroalimentando su mundo interno de todo lo que recibe del exterior” (p.4).

Por otra parte, se entiende esencial la utilización de estrategias didácticas que favorezcan y enriquezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Pitluk (2012) hace alusión a que no existe una única forma de enseñanza, sino que en base a los aprendizajes se aprecian múltiples oportunidades. Es así que la autora enfatiza en que “una estrategia, entonces, no es buena o mala aislada del contexto en la que se plasma, sino adecuada o inadecuada en relación con la situación y a aquello que se está trabajando” (p.37).

Por su parte, la Maestra al momento de abordar esta temática en el aula con niños y niñas, expresa que lo hace a través del “(...) diálogo entre pares, conversaciones espontáneas (...)” (M, p.3). La Maestra ante una situación en el aula que se encuentra relacionada a género ha intervenido acompañando el interés del niño y la niña; “lo que hago es permitirle que ellos elijan el color ya sea para pintar, ya sean hojas, vamos a trabajar en hojas y ellos eligen el color”. (M, p.3). Para referenciar una situación la Maestra expresa que:

“me ha pasado que algún varón ha elegido el rosado y algún otro compañero como que le dice: no, pero ese es color es de nena, entonces bueno, ahí intervengo le explico que no, que los colores no, que son de todos y que tanto nenas como varones podemos elegir el color que nos guste, que no hay un color de nena y un color de varón” (M, p.3).

Para acompañar estas estrategias didácticas la entrevistada utiliza diversos recursos didácticos; “he trabajado con láminas, por ejemplo con el conocimiento del cuerpo del hombre anatómico, videos, cuentos” (M, p.3).

4.7 Familia

La Maestra, retomando el ejemplo anterior sobre los colores hace alusión a que las familias en el mayor de los casos condicionan a los niños y las niñas en diferentes elecciones; por ejemplo algún disfraz que tengan que usar de orejitas, ya el mismo adulto, determina que eso es de nena o que eso es de varón, (...) al niño no lo deja ser, o elegir, lo condiciona (...) (M, p.4).

Referenciando al Marco Curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos (2014) se visualiza la importancia de la familia para el niño y la niña:

“La familia dotada de singularidad, construye el primer entorno educador de niños y niñas en cooperación con otros espacios e instituciones que promuevan el desarrollo y la educación durante la primera infancia, en pro de su bienestar y de su integración social” (p. 13).

Como se ya se hizo alusión en el marco teórico, en lineamientos del anteriormente referenciado Marco Curricular para la atención y educación de niños y niñas uruguayos (2014), las familias son partícipes activas y responsables del acompañamiento de cada uno de los procesos por los que las infancias transitan en cooperación con los espacios y las instituciones. Estas deben velar por el cumplimiento de los derechos de los niños y las niñas y por su bienestar integral. Es así que la escuela en conjunto con la familia proporciona a los niños y las niñas una gama de diversas herramientas que les ayudarán a ser parte de la realidad y sociedad cambiante en la que vivimos. Es por esto que es necesaria una estrecha

relación entre la escuela y la familia. En conjunción, la maestra expresa que no se realizan instancias de diálogo o talleres con las familias sobre dicha temática; “es como un tema que está bastante cómo dejado de lado me parece (...) (M, p.p 4-5).

4.8 Facilitadores y obstaculizadores dentro del aula

La Maestra resalta como un facilitador cotidiano la escucha a los niños y las niñas; “escuchar las conversaciones y no dejar pasar esas cosas, sino tomarlas”(M. p, 4).

En el caso de los obstáculos, la Maestra manifiesta que; “ (...) por ejemplo, cuando los padres, madres, las familias son muy cerradas, me ha pasado de que cuesta como transmitirle lo que a mi me parece mejor o (...) en varias oportunidades conversar o hacerle ver que el niño tiene la libertad de elegir (...) (M, p. 5).

Por otra parte, destaca como otro obstáculo la poca información que manejan los y las maestras; “bueno esto de que a veces no hay mucha estrategia que al maestro le falta eso, como empaparse un poco más en el tema para poder tener más información, más materiales, para poder trabajarlo en al aula” (M, p. 5).

La Maestra hace referencia al finalizar sus respuestas sobre la formación docente y en específico el tema género, mencionando que cuando recién se recibió, no tenía muchos conocimientos; “por ejemplo, tengo un libro que me compre hace unos años de sexualidad, porque (...) cuando empecé no tenía mucha idea, también hay algunos contenidos en el programa y bueno, no sabía cómo trabajarlos y me compre un libro(...)” (M,p. 5).

Entrelazando el marco teórico, específicamente a lo seleccionado para el enfoque de derechos, se afirma que es imprescindible la formación en esta temática, lo cual permite un mayor abordaje dentro del aula con niños y niñas, generando así que este aspecto sea un facilitador. De lo contrario, la escasa o nula formación en educación sexual se convierte en obstaculizador, ya que limita el abordaje desde este enfoque.

Gómez y Quesada (2013), referencian a que “es importante que los/as profesionales reciban capacitación específica en Salud Sexual y Reproductiva que incluya conceptos y contenidos teóricos, así como el manejo adecuado de técnicas de abordaje y apoyos didácticos” (p. 19). Lo expresado en relación a la formación docente por las entrevistadas concuerda con lo manifestado por los autores mencionados. Es de esta forma y gracias a la formación y el conocimiento de dicha temática que se puede acompañar de forma oportuna a las familias con respecto a este enfoque, en palabras del Marco Curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los 6 años (2014), la escuela en conjunto con la familia proporciona a los niños y las niñas una gama de diversas herramientas que les ayudarán a ser parte de la realidad y sociedad cambiante en la que vivimos.

b) Análisis documental

Es preciso señalar que, en el capítulo anterior; como ya se visualizó, se detallan las técnicas de recogida de datos utilizada para este trabajo monográfico. Es así que a continuación se presenta la otra técnica utilizada; análisis documental. Este análisis documental se realizó utilizando planificaciones diarias del mes de junio del presente año, pertenecientes a nivel inicial 5.

Cabe destacar que se dividió en categorías que fueron relevantes para el trabajo monográfico, contemplando qué estrategias y recursos didácticos aparecen, qué conceptualización de género se aborda, qué terminología se utiliza, cuántas y qué tipo de actividades se visualizan que contemplen esta temática.

Tabla 3. Categorías creadas a partir del análisis de las planificaciones de la maestra.

Categorías a analizar	Palabras clave	Citas textuales
Estrategias didácticas	-Inferir a través de preguntas	-”Se les vuelve a preguntar si recuerdan cómo se llama cada parte del libro” (p.2). -”¿Qué ven en la imagen? ¿Qué está haciendo? ¿Qué momento del día les parece que es?(...)”(p.18).
	-Voz	-”Dialogar acerca de(...)”(p.5). -”Pronunciar las mismas de distintas maneras: en voz alta, baja, rápido, lento, cantando(...)”(p.12)
	-Corporizar	-”(...)Caminando libremente, mover los brazos acompañando el caminar”(p.15). -“Corporizar identificando las partes del cuerpo (...)” (p.4).
	-Acompañar las necesidades	-”(...)para que los niños comprendan mejor se les dibuja cada una en el

	<p>-Intervenir por medio de ejemplos</p> <p>Imitación</p> <p>-Indagación de ideas previas</p> <p>-Juego</p>	<p>pizarrón con diferentes colores, siendo así más fácil su reconocimiento”. (p.22).</p> <p>- “ (quien necesite, la docente se los escribirá”. (p.29).</p> <p>- “en primer lugar lo hará la maestra y luego los niños” (p. 35).</p> <p>- “ Nos colocamos todos frente a un compañero e imitamos los movimientos” (p.84)</p> <p>-“Indagar ideas previas sobre(...)” (p. 5).</p> <p>- “(...)qué podemos hacer con ellos además de jugar, qué pasa si se tira la pelota por el suelo(...)”(p.22).</p> <p>-” Se le pregunta a los niños si saben por qué es (...)”</p>
<p>Estrategias didácticas vinculadas al género</p>	<p>-División de niños y niñas según su sexo biológico.</p> <p>-Partes del cuerpo</p> <p>-Pasaje de lista integrador</p>	<p>-“(...) de manera que se junten las niñas y por otro lado los varones y divisar cuantos son en total” (p.1).</p> <p>-”Construir su conciencia corporal, descubriendo las partes de su cuerpo y sus funciones a través del juego”(p.3).</p> <p>-”(...) se les muestra un cartel con la frase “hoy vinimos al jardín” y otro cartel con la frase “hoy faltaron”. La docente va nombrando a los niños de acuerdo al orden establecido en la lista, mientras que ellos</p>

	<p>-Inferir a través de preguntas</p> <p>-Promover igualdad</p>	<p>deben de agarrar su nombre y colocarlos en el cartel correspondiente”.(p.16)</p> <p>- “¿Qué características comunes tienen los niños con las niñas? ¿y qué características diferentes?” (p.17).</p> <p>-”(...)tanto mujeres como hombres pueden realizar todos los trabajos(...)” (p.23)</p>
Recursos didácticos utilizados	<p>-Libro</p> <p>-Papelógrafos.</p> <p>-Canciones</p> <p>-Afiche</p> <p>-Imágenes</p> <p>-Tarjetas con los nombres</p>	<p>- “Vamos a conocer las partes del libro”(p.1)</p> <p>- “(...) “Mueve tu cuerpo e identifica las partes que menciona la canción” (p.1)</p>
¿Qué concepción de género aparece en las planificaciones?	Se hace hincapié en el sexo biológico, y no en la concepción de género como construcción social.	
Terminología utilizada para referirse a los niños y las niñas?	Para referirse a los niños y niñas, se visualiza en toda la planificación la implementación de vocabulario en género masculino	<p>“En el momento que se menciona el nombre del alumno este deberá narrar las actividades que realizó el fin de semana.” (p.1)</p> <p>“ se menciona el nombre del alumno este deberá(...)” (p.10)</p> <p>“Invitar a los niños a jugar(...)”(p.14)</p> <p>“se le cuenta a los niños (...)” (p.92)</p>
¿Qué y cuántas actividades hay diseñadas	No se visualizan actividades centradas específicamente en	

en base a género?	la temática género. Por otra parte, las actividades que se visualizan en esta planificación no cuentan con perspectiva de género.	
--------------------------	---	--

5. Reflexiones finales

De acuerdo al análisis de datos realizado por medio de las entrevistas en profundidad y el análisis documental de las planificaciones de la Maestra, se da respuesta a los objetivos específicos planteados para este trabajo monográfico.

Con respecto al primer objetivo, se analizó y concluyó que dentro del aula de nivel inicial 5 se brindan escasas estrategias didácticas relacionadas al género. Se entiende que el abordaje de esta temática es escaso, dado a que se analizó que el mismo se encuentra limitado. En la actualidad, la formación docente cuenta con un único seminario de educación sexual, lo cual no permite un amplio conocimiento y dominio de conceptos para abordar en el aula, provocando así que la implementación de estrategias didácticas dentro del aula sean escasas.

Se consideró que si la formación de formadores y formadoras no contempla este enfoque con la importancia que requiere, se está condicionando su abordaje en las aulas, donde se encuentren maestros y maestras con conocimientos e información errática o inadecuada, provocando así un escaso o nulo abordaje desde esta perspectiva.

Por otra parte, se reflexionó que al quitar de la nueva currícula el seminario de educación sexual e implementar educación en la salud, reduce este enfoque únicamente al área biológica del ser humano. Desde esta perspectiva, no se concibe al género como elemento de la sexualidad, ni como una construcción social definida a partir de las diferencias biológicas entre mujeres y hombres. Esto permitió percibir cierta tensión entre la normativa, la malla curricular y las prácticas formativas. Desde el discurso de las entrevistadas emerge cierta resistencia en la incorporación del género en las aulas, generando diversas relaciones de poder.

En relación al segundo objetivo planteado, se identificó que la escasa importancia que se le otorga a esta temática en formación docente, es uno de los factores que obstaculiza el abordaje de género dentro del aula de nivel inicial 5. En este sentido, los maestros y las maestras no cuentan con herramientas y/o recursos para trabajar dicha temática. A raíz de las entrevistas se percibe que si bien, en el Programa de Educación Inicial y Primaria (2008) se encuentran contenidos para abordar el género, emerge como obstáculo las dificultades para plantearlo dentro del aula.

Por otra parte, otro obstáculo identificado en los discursos de las entrevistadas se relacionó con el vínculo con las familias. Al momento de trabajar o dialogar con respecto a este tema, se torna complejo, ya que si la maestra o maestro no cuenta con recursos y/o

estrategias adecuadas, se puede generar un vínculo inadecuado que repercuta en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas.

Cuando se hace alusión a los facilitadores, se destaca la escucha a los intereses y necesidades de los niños y niñas.

Por último, emerge como imprescindible la formación en esta temática, para que permita un mayor abordaje dentro del aula con niños y niñas, generando así que las maestras y maestros se nutran de estrategias didácticas, herramientas y recursos que acompañen los procesos de enseñanza y aprendizaje. Avanzar hacia una pedagogía y educación con perspectiva de igualdad de género es un reto para los maestros y las maestras, directivos y directivas, familias, entes gubernamentales y a su vez la comunidad misma. Para ello, es fundamental realizar trabajo en redes, donde cada uno de las y los actores que se involucran en la vida de los niños y las niñas colabore de forma respetuosa y como una unidad para poder reflexionar, repensar, comprender y actuar, construyendo nuevas miradas en una sociedad cambiante.

Referencias bibliográficas.

- Aguiar, C. Lima, M. (2009). ¿Qué son y para qué sirven las políticas públicas?. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. Recuperado de <https://www.eumed.net/rev/cccss/05/aalf.htm>
- Administración Nacional de Educación Pública Consejo de Educación Primaria. (ANEP, 2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria*. (3ra. Ed.). Montevideo, Uruguay.
- Ander Egg, E. (1997). *Guía para reparar Monografías y Otros Textos Expositivos*. (4ta. Ed.). Buenos Aires: Lumen
- Anijovich, R. y Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Barboza, O. (2015). Prólogo. En Abero, L. Berardi, L. Capocasale, A. García, S. y Rojas, R. *Investigación educativa*. Abriendo puertas al conocimiento. (pp.10-20). Montevideo, Uruguay: Clacso.
- Bacigalupi, M. (2009). Historia de la familia: origen y evolución de la estructura familiar. *eSalud*. Recuperado de: <https://www.esalud.com/historia-de-la-familia/>
- Beauvoir, S. (1949). *El segundo sexo*. Cátedra Ediciones.
- Bentancor, G. Cal, E. Tito, P. (2013). *Propuesta didáctica para el abordaje de la educación sexual en Educación Inicial y Primaria*. Montevideo, Uruguay: Depósito legal.
- Bonino, M. (2007). *La institucionalidad de género en el estado uruguayo*. (Trabajo de grado/tesis de maestría/tesis doctoral, institución). Recuperado de https://guiaderecursos.mides.gub.uy/innovaportal/file/19657/1/4_la_institucionalidad_de_genero_en_uruguay.pdf
- Chuart, J. A. (2011). Primera infancia: un concepto de la modernidad. *Slideshare*. Recuperado de: <https://es.slideshare.net/yeimysa/primera-infancia-un-concepto-de-la-modernidad>
- Colás, P. Villaciervos, P. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Investigación Educativa*. Vol. 25, pp. 35-58.
- Declaración del 13avo. Congreso Mundial de Sexología, 1997, Valencia, España revisada y aprobada por la Asamblea General de la Asociación Mundial de Sexología, WAS, el 26 de agosto de 1999, en el 14º Congreso Mundial de Sexología, Hong Kong, República Popular China.
- Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo. (s.f). *Género*. Recuperado de: www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/108

- Freire, P. (2015). *La educación como práctica de la libertad*. (5ta Ed.). Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (UNICEF). (2018). *Guía de atención con Enfoque de Género*. Recuperado de <https://www.unicef.org/argentina/media/3831/file/Linea%20102-%20Gu%C3%ADa%20G%C3%A9nero.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (UNICEF). (2019). Igualdad de género. Recuperado de: <https://www.unicef.org/lac/igualdad-de-genero>
- Gandolfi, F. Recalde, L y Oyhantcabal, M. (2021). *Género*. Recuperado de <https://montevideo.gub.uy/sites/default/files/biblioteca/serie01generoconceptosbasicos.pdf>
- Gómez, A y Quesada, S (2013) *Material de apoyo en salud sexual y reproductiva con enfoque de género a equipos técnicos de los centros CAIF*. Cuarta Ed. Montevideo, Uruguay.
- Gutiérrez, M y Cal, M. (2021). *Políticas de igualdad de género*. Recuperado de <https://montevideo.gub.uy/sites/default/files/biblioteca/serie02politicasdeigualdaddegenero.pdf>
- Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU). (2022). *Primera Infancia*. Recuperado de: <https://www.inau.gub.uy/primera-infancia>
- Instituto Nacional de las Mujeres. (2008). *Primeros Pasos*. Inclusión del enfoque de género en educación inicial Manual para docentes, educadoras y educadores. Montevideo, Uruguay: Pamesur S.A.
- Ivaldi, E. (2015). *La Educación Inicial del Uruguay: su origen como política estatal 1870-1900*. De la Casa Cuna a la Escuela Elemental. Montevideo, Uruguay: Consejo de Educación Inicial y Primaria.
- Lagarde, M. (1996). *El género, La perspectiva de género, en Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. España: Horas y horas.
- Lamas, M. (2013). *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. (4ta Ed.) México: Miguel Ángel Porrúa, librero-editor.
- López, J. (2016). *Un nuevo concepto de Educación Infantil*. (2da Ed.). La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Mc. Millan, L. y Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa*. 5ta Edición. Madrid, España: Pearson Educación S.A.

- Macía, O. Menasalvas, J. y Torralba, R. (2008). *Roles de género y estereotipos*. Fundación Esplai.
- Miralles, C. Cardona, M. Chiner, E. (2020). La perspectiva de género en la formación inicial docente: Estudio descriptivo de las percepciones del alumnado. *Educación XXI*, vol. 23 (número 2). pp. 231-257. <https://doi.org/10.5944/educXX1.23899>.
- Naciones Unidas. (1989). Convención Internacional sobre los derechos del niño. Recuperado de <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de los Derechos. Recuperado de <https://www.un.org/es/universaldeclaration-human-rights/>
- Oficina de Planeamiento y Presupuesto, Uruguay Crece Contigo, Consejo Coordinador de la Educación en la Primera Infancia. (OPP, UCC, CCEPI). (2014). *Marco Curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos*. Montevideo, Uruguay: Mastergraf.
- Osborne, R. y Molina Petit, C. (2008). Evolución del concepto de género 1 (Selección de textos de Beauvoir, Millet, Rubin y Butler). *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, (número 15). pp 147-182. <https://www.redalyc.org/pdf/2971/297124045007.pdf>
- Pérez-Conchillo, M. (1997, 26 de agosto). *Derechos sexuales*. Recuperado de <https://www.espill.org/wp-content/uploads/2016/01/Derechos-Sexuales-1997.pdf>
- Pitluk, L. (2012). *La planificación didáctica en el Jardín de Infantes*. (9na. Ed.). Buenos Aires, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- República Oriental del Uruguay, Ministerio de Educación y Cultura, Dirección de Educación. Área de Educación en la Primera Infancia. (2006). *Diseño Curricular Básico para niños y niñas de 0 a 36 meses*. Montevideo, Uruguay: Tradinco S.A
- Rodríguez, A. (2008). *Las políticas sensibles al género: variedades conceptuales y desafíos de intervención*. Recuperado de http://archivo.mides.gub.uy/innovaportal/file/21669/1/33_las_politicas_sensibles2.pdf
- Román, C. (2016). *La Educación Sexual Integral en la Educación Infantil*. Montevideo, Uruguay: Camus Ediciones
- Rubio, E. (1994). *Analogía de la sexualidad humana*. México: Miguel Ángel Porrúa, Librero-Editor
- Scott, J. (1996). *Género e Historia*. México: Fondo de cultura económica.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO). (s.f). *Igualdad de género*. Recuperado de:

<https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/digital-library/cdis/Igualdad%20de%20genero.pdf>

Uruguay. (2004, setiembre 14). Ley n° 17.823: Código de la Niñez y la Adolescencia.

Recuperado de https://www.oas.org/dil/esp/codigo_ninez_adolescencia_uruguay.pdf

Uruguay. (2007, marzo 22). Ley n° 18.104: Ley de Igualdad de Derechos entre hombres y mujeres. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18104-2007>

Uruguay. (2009, enero 16). Ley n° 18.437: Ley General de Educación. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>

Uruguay. (2009, noviembre 17) Ley n° 18.620: Derecho a la Identidad de Género y al Cambio de Nombre y Sexo en Documentos Identificatorios. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes-originales/18620-2009> Uruguay. (2015, diciembre 08). Ley n° 19.353: Creación del Sistema Nacional Integrado de Cuidados. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19353-2015>

Uruguay. (2018, noviembre 07). Ley n° 18.684: Ley Integral para Personas Trans. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19684-2018>

Uruguay. (2018, noviembre 9). Ley n° 19.555: Ley Participación equitativa de ambos sexos en la integración de los órganos electivos nacionales, departamentales y de dirección de los partidos políticos. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19555-2017>

Uruguay. (2018, enero 09). Ley n° 19.580: Ley de Violencia hacia las Mujeres basada en Género. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19580-2017>

Valenzuela, A. y Cartes, R. (2020, 8 de Junio). Perspectiva de género en currículos educativos: obstáculos y avances en educación básica y media. *Revista Brasileira de Educação*. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250063>

Anexos

Anexo 1. Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN TRABAJO FINAL DE GRADO

[ENTREVISTA N. ° 1]

TÍTULO DEL PROYECTO: Las aulas de Primera Infancia en Jardines Públicos y su enfoque en perspectiva de igualdad de género.

NOMBRE DE LOS ESTUDIANTES: Victoria Altieri, Romina Batista, Mary Paz Puchi.
TUTOR

DE MONOGRAFÍA: Jimena Olivero.

PROPÓSITO DEL TRABAJO FINAL DE GRADO: Indagar, analizar e identificar cómo se aborda la temática género en el aula con niñas y niños de inicial 5.

PROCEDIMIENTOS/MÉTODOS QUE SE UTILIZARÁN: Se plantea una metodología de corte cualitativo cuyos instrumentos a utilizar serán entrevistas y análisis documental. Esta entrevista será en modalidad mixta; presencial y virtual. Se estima que la duración sea de 40 minutos. La información brindada permitirá generar insumos y recoger evidencias para poder abordar la temática.

CONFIDENCIALIDAD: Su identidad no será utilizada en ninguno de los documentos escritos para evitar la identificación del participante. Solo su nombre de pila será usado en la entrevista y cuando el trabajo finalice, en las transcripciones, se utilizará un código que no revele su identidad. El grupo se compromete a cumplir con la Ley de Protección de Datos Personales y acción de Habeas Data, Ley N.º18331.

PARTICIPACIÓN: Su firma indica que ha leído esta información y que de su propia voluntad acepta participar en este trabajo y que aceptó que la entrevista haya sido de manera presencial y grabada y está de acuerdo con que el contenido pueda ser utilizado con el fin que aquí se detalla.

FIRMA:

CONTRAFIRMA:

FECHA:

LUGAR

Anexo 2. Guías de entrevistas

Guía de entrevista a la Maestra

Datos personales:

Nombre completo de la o el entrevistado:	
Edad:	
Lugar de trabajo actual:	
¿Cuál es su profesión?	
¿Cuántos años hace que se encuentra ejerciendo, y en qué carácter?	
¿Ha realizado otras formaciones? ¿Cuáles?	
¿Tiene estudios relacionados con la temática género? ¿En qué años los realizó? -¿Se ha actualizado?, ¿Por qué?	

Entrevista:

1. ¿Qué entiende por género?	
2. ¿Es lo mismo hablar de género que de sexualidad?, ¿Por qué?	
3. ¿Considera que es un tema necesario de abordar en el aula?, ¿Por qué?	
4. ¿Cómo se aborda el género en este jardín?	
5. Al momento de planificar en base a esta temática, ¿lo realiza solo/a o con alguien del colectivo docente?	
6. ¿Qué aspectos tiene en cuenta al momento de planificar una actividad, secuencia, proyecto o unidad didáctica que se centre en el área del conocimiento social,	

enfaticando en la identidad de género?	
7. ¿Ha implementado en sus planificaciones invitar a referentes profesionales sobre la temática? ¿qué tipo de profesionales?	
8. ¿Qué estrategias didácticas emplea en el aula al momento de abordar dicha temática?	
9. ¿Qué recursos didácticos implementa en aula al abordar la temática?	
10. Si un niño de su clase tiene preferencias por “colores de niñas”, ¿cómo aborda esta situación?, ¿qué actividades sobre género propone para los niños y niñas? ¿Podría describirnos una actividad que haya realizado con estas características?	
11. ¿Cuál es el papel de las familias con respecto a esta temática?	
12. ¿Se realizan en talleres intercambios de opiniones y posturas con las familias sobre la temática?	
13. Ha logrado llegar a acuerdos con las familias, ¿de cómo llevar adelante dicha temática?	
14. ¿Qué facilitadores encuentra al momento de abordar el tema en el aula?	
15. ¿Qué obstáculos identifica al momento de abordar el tema en el aula?	

Guía de entrevista para la Maestra Directora y Docente

Datos personales:

Nombre COMPLETO de la o el entrevistado:	
Edad:	
Lugar de trabajo actual:	
¿Cuál es su profesión?	
¿Cuántos años hace que se encuentra ejerciendo, y en qué carácter?	
¿Ha realizado otras formaciones? ¿Cuáles?	
¿Tiene estudios relacionados con la temática género? ¿En qué años los realizó? -¿Se ha actualizado?, ¿Por qué?	

Entrevista:

1. ¿Qué entiende por género?	
2. ¿Es lo mismo hablar de género que de sexualidad? ¿Por qué?	
3. ¿Cómo caracterizaría el abordaje que se da en Uruguay sobre la temática?	
4. Desde tú punto de vista, en materia normativa y formativa ¿qué avances se han generado? ¿Podría nombrar algunos?	
5. Considerando las formaciones para docentes que se brindan, ¿cómo se aborda el género en ellas?	
6. En la actualidad, ¿qué lugar ocupa en la agenda educativa a nivel terciario el enfoque de género?	
7. ¿Y dentro del currículum de Primera	

Infancia?	
8. En su opinión, ¿qué papel debería ocupar?	
9. ¿Y en la nueva currícula impulsada por la nueva reforma educativa?	
10. Comparando, ¿en ambas (currícula actual y nueva) se aborda la temática desde una mirada integral?	
11. Desde tu perspectiva, ¿realizarías algún cambio en la nueva currícula?	
12. ¿Qué propuestas consideras que serían válidas para abordar esta temática en la educación?	
13. ¿Qué acciones se han tomado para avanzar hacia un enfoque de género desde las políticas públicas?	
14. ¿Cómo percibes la formación de los futuros formadores en relación a esta temática?	
15. ¿Qué facilitadores encuentras al momento de abordar esta temática desde tu rol?	
16. ¿Qué obstáculos identificas al momento de abordar el género desde tu rol?	

Anexo 3. Entrevistas realizadas

Entrevista a la Maestra:  Transcripción entrevista a la Maestra

Entrevista a la Maestra Directora

 Transcripción entrevista a MD

Entrevista a la Docente

 Transcripción entrevista a la Docente

Anexo 4 Planificaciones didácticas

Planificaciones JUNIO