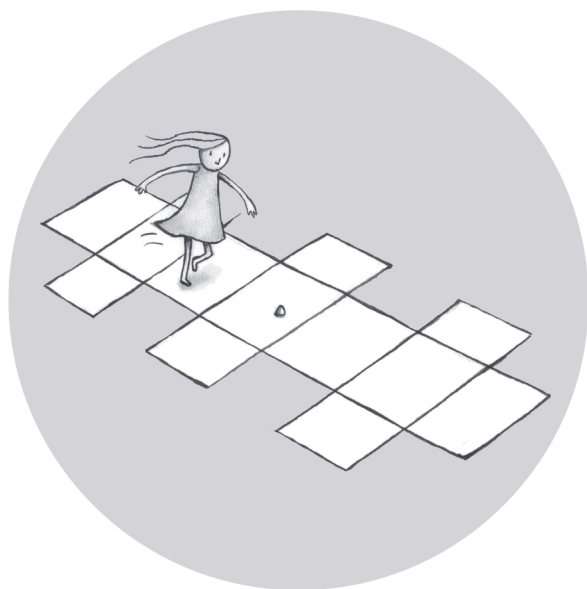


Isabel Pérez de Sierra (*comp.*)

**PRIMERA INFANCIA E
IGUALDAD DE GÉNERO
EN LAS PRÁCTICAS
COTIDIANAS DE
EDUCACIÓN Y CUIDADOS.
UNA TRAMA EN
CONSTRUCCIÓN**



FLACSO
URUGUAY

**PRIMERA INFANCIA E
IGUALDAD DE GÉNERO
EN LAS PRÁCTICAS
COTIDIANAS DE
EDUCACIÓN Y
CUIDADOS**

Isabel Pérez de Sierra (*Comp.*)

**PRIMERA INFANCIA
E IGUALDAD
DE GÉNERO EN
LAS PRÁCTICAS
COTIDIANAS DE
EDUCACIÓN Y
CUIDADOS
UNA TRAMA EN CONSTRUCCIÓN**

© Primera edición, 2022

Flacso Editores
Av. 8 de Octubre 2882,
11600 Montevideo, Uruguay.
Tel.: 598 2481 7459 - web.flacso.edu.uy

ISBN Uruguay: 978-9915-9329-3-4

Impresión y encuadernación:
Nombre imprenta - Dirección y teléfono
Dep. Legal N° 000.000/00
Edición amparada en el decreto 218/996
(Comisión del papel)

Diseño y maquetación:
sujetos editores
Corrección: Mariana Monné
Dibujos: Troche

Hecho el depósito que indica la ley.
Impreso en Uruguay - Printed in Uruguay
Primera edición: 500 ejemplares.

Derechos reservados.
Queda prohibida la reproducción total o
parcial, por cualquier medio o procedimiento,
según artículo 23 de la Ley 15.913 de
27/11/87 sin la autorización escrita
de los titulares del copyright.



FLACSO
URUGUAY

Índice

- 13 Prólogo
- 17 PARTE I
Políticas, herramientas y experiencias. La institucionalización de la perspectiva de género en los ámbitos de la primera infancia
- 21 Introducción
- 23 Evaluar las prácticas institucionales en primera infancia a partir de la perspectiva de igualdad de género. La construcción de la herramienta Cuidando con Igualdad
Isabel Pérez de Sierra
- 49 La experiencia de acompañamiento a equipos de primera infancia para la promoción de prácticas de igualdad de género
Isabel Pérez de Sierra, Magdalena Caccia, Leticia Palumbo
- 61 Aprender en el hacer: el testimonio del centro de educación inicial Creciendo en Sueños de Colores
Ana Moraes

- 67 La consolidación de una formación en género y diversidad para el trabajo con la primera infancia. Fundamentos conceptuales y metodológicos
Maia Calvo, Magdalena Caccia, Roxana Fernández, Paula Pereira, Isabel Pérez de Sierra
- 87 La perspectiva de género y las políticas de educación y cuidados en la primera infancia
Ivanna Chessa, Muriel Presno
- 121 Un caso paradigmático: programa de apoyo estatal a la continuidad educativa de estudiantes de enseñanza media con hijos e hijas en la primera infancia
María Gabriela Casotti Zengotita
- 185 PARTE II
Teoría y prácticas educativas y de cuidados.
Una conversación en construcción
- 189 Deconstruirse, preguntarse y revisar... Una mirada a nuestro rol como agentes educativos y de cuidado de la primera infancia. Construyendo nuevas formas
Lucía Alonso, Alfonsina Elhordoy, Lía Sosa
- 207 Socialización de género en la primera infancia. Desafíos y oportunidades de la actividad docente para la igualdad
Clarisa Azambuya Rocha
- 227 La integración del enfoque de igualdad de género en un CAIF a partir de la formulación de un problema de desigualdad de género
María Isabel Giraldoni
- 249 Atención y educación en primera infancia: promoviendo la igualdad de género
Jennifer Maidana
- 265 Analizar las prácticas en busca de una transformación posible
Laura Rodríguez
- 277 Reproducción de estereotipos de género en centros de cuidado y educación en primera infancia. Una propuesta de abordaje a través del trabajo con los equipos
Magdalena Solsona Battagliotti
- 297 Hacia la construcción colectiva de discursos y prácticas igualitarias desde la primera infancia
Mercedes Vega Cabrera
- 317 Roles y estereotipos de género desiguales entre hombres y mujeres en el ámbito del CAIF
Patricia da Silva

Nota preliminar sobre el uso de la lengua en la presente publicación

Tal como lo indica el título de la presente publicación, este documento es el resultado del inicio de una conversación acerca de las políticas y prácticas educativas y de cuidado en primera infancia y sus articulaciones con la incorporación de la perspectiva de igualdad de género.

En este sentido, la coordinación general y el equipo editorial de la publicación optaron por sostener de manera abierta un criterio no uniforme en relación al uso de la lengua en los artículos que aquí se exponen. Se trata de un asunto en el que no alcanzamos el consenso y, por tanto, se dejó a consideración de cada autora la posibilidad de adoptar el siguiente criterio: referir siempre que se pueda a nombres colectivos (infancias, niñeces, etc.) y cuando se trate de sujetos particulares utilizar la e, con el objetivo de evitar la triple forma. No obstante, algunas autoras mantuvieron el uso de la doble forma (masculino/femenino) para estos casos.

Prólogo

Tradicionalmente, las políticas públicas de infancia han tenido escasa relación con las políticas de igualdad de género y viceversa. Si se realiza un breve recorrido histórico de las últimas décadas se puede afirmar que tanto en nuestro país como en la región la integración de las dimensiones de género y generaciones es relativamente reciente.

Por una parte, las instituciones educativas, incluyendo las de primera infancia, no son neutras desde la perspectiva de género. Como entidades insertas en la sociedad, los centros educativos para las edades tempranas repiten los sesgos y estereotipos dominantes, convirtiéndose en espacios reproductores de la desigualdad de género. Sin embargo, es justamente allí, en los ámbitos de socialización de la primera infancia donde se abre un espacio privilegiado para la incorporación de la igualdad de género. Introducir la perspectiva crítica de las desigualdades de género en la educación y los cuidados permite comprender y acercarse a otras dimensiones de las desigualdades sociales como las orientaciones sexuales, o las identidades de género, la condición socioeconómica, la raza, la diversidad funcional, el estatus migratorio, o la pertenencia territorial, entre otras que conforman nuestras experiencias de vida en las sociedades.

Por otra parte, Uruguay ha sido pionero en la región de América Latina y el Caribe en poner en práctica políticas públicas de cuidados a partir de la creación del Sistema Nacional Integrado de Cuidados en el año 2015. Este escenario supuso un campo fértil para la reflexión y discusión de las dimensiones de género y generaciones en relación a la educación y el cuidado de las infancias en sus primeros años de vida.

Este material que FLACSO Uruguay pone a disposición es el resultado de una línea de trabajo e investigación del Programa Género y Cultura en los últimos 6 años, que conjuga el desarrollo teórico con la elaboración de herramientas para la práctica. Tanto las investigaciones como la sistematización de las experiencias que se presentan constituyen un aporte a las políticas públicas que conjugan estos cuatro ámbitos de estudio: las infancias, el género, la educación y los cuidados. El recorrido por este libro es una invitación a cuestionar y cuestionarnos nuestras propias acciones cotidianas.

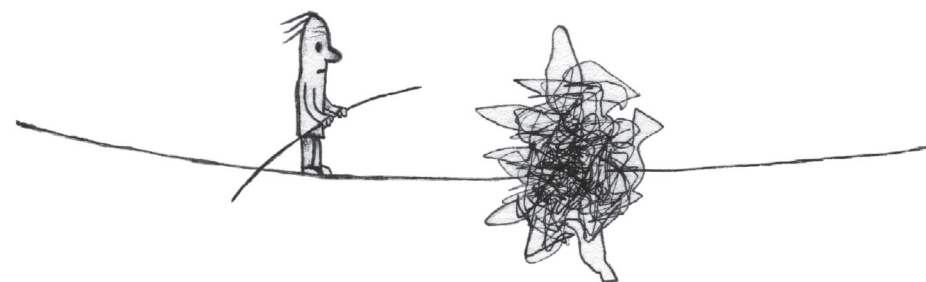
FLACSO Uruguay como institución de educación superior de posgrados en ciencias sociales promueve la investigación y la construcción del conocimiento que contribuye a las políticas públicas. Por ello, es un gran orgullo concretar esta publicación que esperamos sea de interés para quienes se acerquen a ella. La complejidad social actual no debe paralizarnos si de educación se trata, y las pequeñas acciones cotidianas vinculadas a los cuidados pueden representar la diferencia en la que los derechos humanos formen parte de nuestra experiencia vital en los primeros años de vida.

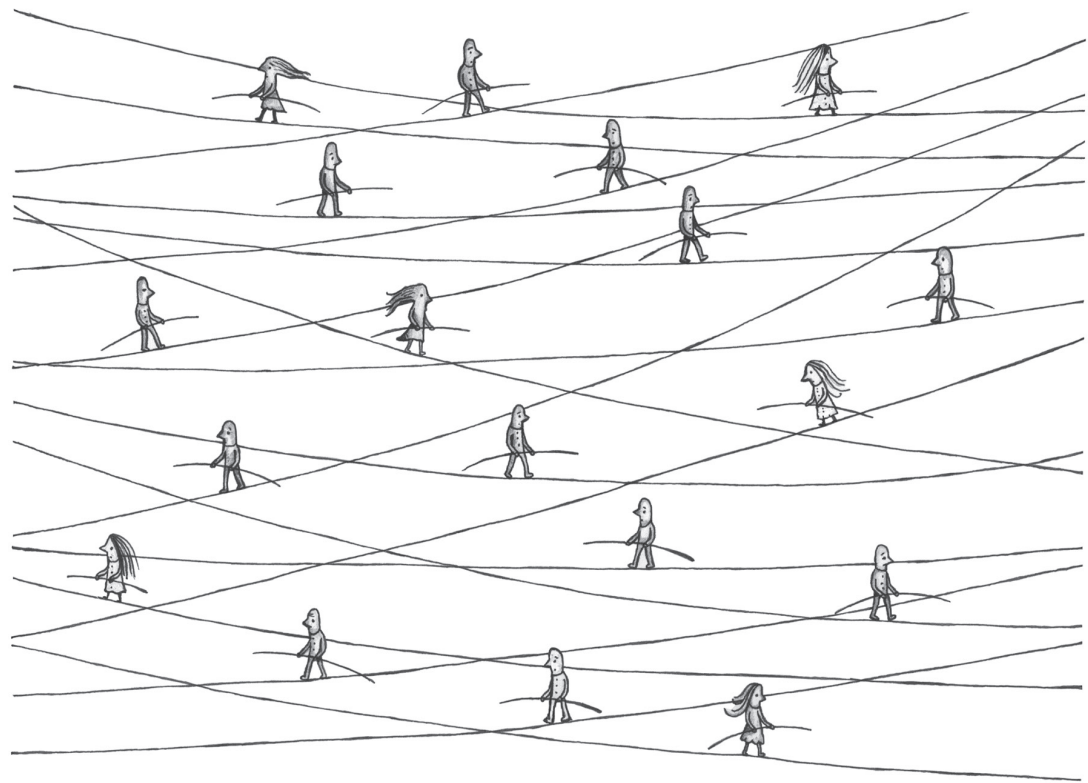
Dra. Ana Gabriela Fernández Saavedra.
Directora FLACSO Uruguay

PARTE I

**POLÍTICAS, HERRAMIENTAS
Y EXPERIENCIAS.**

**LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA
PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LOS
ÁMBITOS DE LA PRIMERA INFANCIA**





Introducción

La publicación que aquí presentamos es un producto inacabado. Es también un inicio, el comienzo de una conversación que esperamos se siga desarrollando desde este trabajo colectivo. Es un puntapié inicial.

Durante el período 2015-2020 Flacso Uruguay, a partir de convenios con instituciones y organismos públicos, emprendió una línea de trabajo, investigación y extensión vinculada a la incorporación de la perspectiva de igualdad de género en las instituciones orientadas a la educación y los cuidados de la primera infancia en Uruguay. Comenzar a producir conocimiento en esta área de las políticas públicas implicó también desafíos de articulación entre sectores que, por primera vez, se disponían a trabajar en conjunto. Las políticas de igualdad de género, las de infancia, las educativas y las recientemente creadas de cuidados, transitaron un proceso de integración novedoso para el país y la región.

En este libro confluyen reflexiones de quienes fueron protagonistas de los procesos que tuvieron lugar durante ese período, tanto desde el ámbito académico en Flacso Uruguay como en la toma de decisiones, en organismos encargados de las políticas, con aportes de autoras que cumplen con la doble condición de pensar acerca de lo que hacen y construir conocimiento a partir de la reflexión crítica sobre sus prácticas.

Nos mueve el convencimiento de que es así cómo se construye el conocimiento. Comprometiéndonos con la reflexión crítica sobre la propia práctica. Más aún si se trata de repensar las formas en que hemos aprendido a llevar adelante prácticas educativas cotidianas en la

primera infancia. Transformar los sentidos simbólicos y materiales de la desigualdad de género, desde las primeras experiencias de socialización, es la propuesta.

Evaluar las prácticas institucionales en primera infancia a partir de la perspectiva de igualdad de género. La construcción de la herramienta Cuidando con Igualdad

Isabel Pérez de Sierra

Un contexto habilitante para la profundización de los instrumentos que buscan la institucionalización de la perspectiva de género en el Estado

Para comenzar es ineludible explicitar que el contexto en el que, junto a Luciana Fainstain, emprendimos el reto de diseñar y llevar adelante un piloto que diera insumos para la construcción de una herramienta que permitiera evaluar las prácticas institucionales de centros educativos y de cuidado que trabajan en la atención de la primera infancia,¹ se distancia del escenario actual en varios aspectos. En primer lugar, la creación del Sistema Nacional Integrado de Cuidados (SNIC) marcaba aquel 2016 como el comienzo de un nuevo recorrido para las políticas públicas de Uruguay.

El SNIC convocó a trabajar colectivamente a organismos encargados de políticas que escasamente articulaban entre sí de forma conjunta. De este modo, los cuidados se conformaron como un asunto en el que tanto las políticas sociales como las educativas, laborales y de seguridad social, las económicas, las que atienden y protegen derechos de las infancias, de las personas con discapacidad y de las mayores, y aquellas que tienen como finalidad la construcción de condiciones

¹ El proceso de diseño e implementación de un piloto denominado «Hacia la construcción de una herramienta de certificación de prácticas igualitarias de género en centros educativos y de cuidado para la primera infancia» fue realizado por Flacso Uruguay en el marco de un convenio firmado con la Asesoría de Cuidados y Género (compra directa n.º 256/2016) del Inmujeres, Mides, en el año 2016.

para la igualdad de género, se proponían actuar (no sin resistencias) con un enfoque común.

El SNIC se creó por la ley n.º 19353 en 2015 y comenzó a implementarse a partir del presupuesto 2016-2020 en Uruguay. El marco normativo aprobado propuso entre sus objetivos constituirse en herramienta para la transformación sociocultural, asumiendo la corresponsabilidad en la provisión y responsabilidad del derecho al cuidado. En este punto, el Instituto Nacional de las Mujeres (Inmujeres) del Ministerio de Desarrollo Social (Mides) ocupó un lugar central desde su rol de rectoría de las políticas de género, a través de su integración a los espacios previstos por la institucionalidad del SNIC. La intervención del Estado en la etapa fundacional de la política pública fue sustantiva, puesto que asumió su capacidad para incidir en la implementación y en el diseño de componentes y servicios, que tenían como horizonte generar capacidades efectivas de garantizar el derecho al cuidado y de incorporar la igualdad de género como práctica concreta en el cuidado.

Cuando esta propuesta comenzó a andar, Inmujeres tenía ya trayectoria en el abordaje de esta relación entre género, educación y primera infancia. La misma se reflejaba fundamentalmente en su trabajo conjunto con el sector de la educación, que tenía larga data. Por su parte, contaba además con la implementación del Modelo de Calidad con Equidad de Género en el ámbito de las organizaciones laborales, lo que significaba un potente antecedente en el desarrollo de una herramienta para la promoción de cambios en las prácticas institucionales, con mejoras tangibles en materia de igualdad de género. La creación del Sello Cuidando con Igualdad fue iniciativa del Inmujeres pero se construyó en articulación intersectorial con los organismos rectores de las políticas para la primera infancia (Instituto del Niño y del Adolescente del Uruguay [INAU]) y educación inicial en el sector privado (en ese período aún a cargo del Ministerio de Educación y Cultura [MEC]),² el programa Uruguay Crece Contigo y el Área de Infancia de la Secretaría Nacional de Cuidados. La convergencia del acumulado

² En el período de gobierno que comenzó en 2020 los centros educativos privados de educación inicial fueron reasignados en la competencia de rectoría al INAU, unificándose en un solo organismo la responsabilidad de su regulación por parte del Estado.

institucional del Inmujeres en la materia con una coyuntura favorable, propiciada por la emergencia de la política de cuidados, brindaban una oportunidad única de intervención hacia la transformación igualitaria de los modelos de socialización promovidos por los centros dirigidos a la educación y los cuidados de la primera infancia. La articulación con socios estratégicos tuvo un valor clave para aprovechar al máximo aquella circunstancia que no tenía precedentes.

No obstante, este escenario inicial y los procesos que se desplegaron a partir de él en torno al trabajo integrado del Inmujeres con otros actores estatales en el marco del Sistema de Cuidados, tuvieron un giro a partir de la nueva administración nacional de gobierno que comenzó en 2020. Uno de los elementos empíricos que evidencia este cambio son las tres sustituciones en la conducción del SNIC durante el primer año y medio de gobierno. Este hecho generó inestabilidad para una política de muy incipiente implementación, afectando la sostenibilidad de los cambios en la forma de hacer política pública que se habían iniciado en el período 2016-2020. Al mismo tiempo, mientras la pandemia intensificaba las necesidades de cuidados, las medidas de confinamiento, reducción de la movilidad y cierre temporal de los centros educativos y de cuidado, así como de los servicios sociales definidos por el gobierno, evidenciaron la imposibilidad de que las familias —y en particular las mujeres— continuaran siendo quienes sostuvieran la vida y los cuidados cotidianos sin contar con espacios institucionales que permitieran conciliar tiempos y garantizaran condiciones para el desarrollo óptimo de la primera infancia. Cuando gran parte de los servicios cerraban físicamente su atención, los hogares se transformaron en una bomba de tiempo en la que el trabajo remunerado, la educación, los cuidados y la labor doméstica no remunerada se conjugaban a un punto jamás experimentado. La crisis económica que acompañó el contexto nacional, incrementada por una administración de gobierno que prioriza el «ahorro» en políticas sociales, tuvo como resultado inmediato el aumento de la pobreza; realidad que impacta directamente en los sectores de la población con mayor cantidad de integrantes en la etapa infantil del desarrollo.

Este nuevo escenario complejiza tanto la reflexión sobre las prácticas cotidianas y el contexto en el que tienen lugar, como sobre la realidad concreta en que llevan adelante su trabajo quienes desarrollan las

políticas de educación y cuidados, quienes educan y cuidan en la primera infancia, y la de las propias niñas y sus entornos familiares. Se agudizan tanto la precariedad asociada a un trabajo altamente feminizado y desvalorizado social y económicamente, como las condiciones de vida en que esas niñas se desarrollan.

Los antecedentes hacia la construcción de la herramienta de evaluación

Resulta indiscutible que en el país, previo a la construcción de esta herramienta, se realizaron marcados esfuerzos por crear contextos igualitarios en los centros de primera infancia del Plan CAIF (Centros de Atención a la Infancia y la Familia). Durante una simple visita a uno de estos establecimientos saltan a la vista elementos que responden a decisiones tomadas con ese espíritu: selecciones de colores para el mobiliario, la vajilla, los rincones del salón, etc., que eluden las tradicionales asignaciones del celeste o azul para los varones y el rosa o rojo para las niñas. Los colores no establecen demarcación de género alguna; los vasos de plástico son todos rosados y a ningún varón se le plantea el clásico conflicto al usarlos o al ver que otros niños los usan. Los rincones de las muñecas y el de la cocina son frecuentados por los varones y el de los juegos de armar y los audífonos, por las niñas. Las educadoras promueven ese uso indistinto y muchas veces interpelan comentarios que hacen algunos de los/las niños/as de los grupos de mayor edad que generizan roles o tareas. Sin embargo, nuestras observaciones arrojaron diversos niveles de compromiso de las personas adultas a cargo de las infancias más pequeñas con ese ejercicio de deconstrucción del género. Algunas de esas personas referentes, por ejemplo, hizo explícito su desacuerdo con el uso del lenguaje inclusivo no solo en expresión oral sino también en las carteleras; otra desestimuló a un niño a usar un disfraz de superhéroe. La mayoría de ellas hizo referencia a las mamás de las niñas al preguntar por los hábitos en los hogares, cuando se trataba de la cocina y la limpieza, y a los papás cuando se hablaba del trabajo o la conducción de vehículos. En resumidas cuentas, el ejercicio de puesta en cuestión de los roles tradicionales parecía depender, según la investigación realizada, de posiciones personales más que de orientaciones institucionales. No obstante ello, algunas de las modalidades de convenio que tenía a su cargo el INAU, como aquellas inscri-

tas en el marco del Plan CAIF, contaban ya con evaluaciones que daban cuenta de la autovaloración de los pendientes también en materia de género.

Un marco conceptual para dar sustento a la herramienta Cuidando con Igualdad. La perspectiva de género en educación y cuidados en primera infancia

En el campo de la educación, y específicamente desde la psicología evolutiva y del aprendizaje, diversos autores han dado cuenta de cuán fundamental es esta etapa para el desarrollo y de la influencia que las prácticas educativas, en tanto interacciones culturales, tienen sobre él (Bruner, 1986; Piaget, 1978; Vygotsky, 1978). Teniendo en cuenta, además, que una parte sustancial de la socialización secundaria está asociada a la internalización de la cultura (Goffman, 1976), la intervención en un sentido transformador de los estereotipos de género y los mandatos culturales asociados a ellos no constituye solo una oportunidad fáctica, sino de potencial eficacia para incorporar prácticas educativas y de cuidado a la primera infancia que promuevan la construcción de subjetividades y relaciones con igualdad de género. Así, es posible pensar también en políticas de primera infancia que tengan por centro a la niñez como sujeto político y a niñas y niños concretos, que habiliten construcciones de subjetividad más libres e igualitarias.

Para algunos autores, el signo es en sí mismo un producto social que cumple una función mediadora y directriz en la construcción de los procesos psicológicos. La función semiótica es el trabajo fundamental de la cultura y consiste en organizar estructuralmente al mundo externo e interno, así como al propio cuerpo (Bruner, 1986; Butler, 2002). Para realizar esta tarea, la cultura debe disponer de un dispositivo estereotipador estructural, cuya función la cumple la lengua. Lengua y habla son incorporados en este período de la vida de las personas, que coincide en muchos casos con la institucionalización en centros de primera infancia.

Allí reside, por tanto, uno de los argumentos más fuertes para el abordaje institucional de instrumentos que analicen y propongan la mejora de las prácticas, de modo de promover las que actúan en sentido igualitario y potenciar las oportunidades de mejorar aquellas que

no lo hacen. El marco institucional-organizacional de los centros de primera infancia posibilita poner en juego a varios actores: las niñas y los niños en sus primeras fases de socialización secundaria y los principales responsables de la reproducción social en esta fase, léase: el personal educativo y quienes conforman las redes de parentesco y comunitarias de ellos. Desde el sector de las políticas de salud se ha manifestado, asimismo, una preocupación por integrar la perspectiva de las determinantes sociales de la salud a las intervenciones. En cuanto a la primera infancia, en los *Objetivos sanitarios nacionales 2020* (Ministerio de Salud Pública [MSP], 2015) se aborda el desarrollo como un problema de política pública que requiere de intervenciones focalizadas entre el nacimiento y los 3 años de edad (dado que la producción de las conexiones neuronales en el cerebro —sinapsis— se producen a una velocidad y eficiencia que no vuelven a ser alcanzadas en el resto de la vida).

El recurso a la base neurofisiológica no es utilizado como fundamento de posiciones reduccionistas, sino en virtud de una preocupación por un abordaje desde el desarrollo humano, con foco en la importancia de las influencias ambientales, la experiencia social y los procesos de apropiación de la cultura en el desarrollo individual. Gabriel Corbo, encargado del Área Primera Infancia de la Secretaría Nacional de Cuidados, manifiesta sus inquietudes respecto a la persistencia de resabios que puedan atentar contra esta mirada: «en los servicios prima la visión de las ciencias de la salud y la conducta. Es interesante entonces ver qué pasa con los equipos y la mirada educativa» (Corbo, 2017, p. 14).

Es justamente esta ventana de oportunidad la que se abre para bucear en las prácticas institucionales que propicien el cuidado y la educación en la primera infancia con enfoque de género.

Para deconstruir lo socialmente instituido o «rehacer» el género (West y Zimmerman, 1987) en las prácticas hacia la primera infancia es importante tener presente, y de forma simultánea, dos posibles orientaciones de la acción. La primera consiste en colaborar con el cuestionamiento de lo que está naturalizado, habilitando a que los varones experimenten con lo que hasta ahora ha sido campo «femenino» y las niñas con lo que ha sido entendido como «masculino». Esto supone, por ejemplo, estimular a que los primeros construyan su subjetividad

como eventuales futuros padres e incorporen en la representación de lo que «es» ser varones, entre otros elementos, las responsabilidades de crianza y de cuidado.

Propiciar representaciones de lo masculino que operen como marcos flexibles, amplios, en los que construir identidad de género masculina no implique escindir de la afectividad. Este mandato (se es más hombre en tanto se sea menos «afectivo», «sensible») cumple un papel central en las maneras de dar cuenta de sí mismo de las que dispone un sujeto masculino. Lo más cuestionable de este mandato es su potencialidad de habilitar comportamientos agresivos como refuerzo de la masculinidad, como contracara de la explicitación de lo sensible.

En el caso de las niñas se trata de fomentar prácticas que las inviten a poner en juego su cuerpo —no como objeto para otros, sino para sí mismas—.

Por ejemplo, invitarlas a disfrazarse de superhéroes (y es probable que no haya disfraces de superheroínas disponibles, o que los que estén ya se encuentren estereotipados). Esta intervención educativa implica reconocer y atender las necesidades prácticas de las niñas —para el caso: disfrazarse y representar roles como parte de su desarrollo cognitivo—, sin perder de vista los intereses estratégicos de género (Molyneux, 1985; Moser, 1993).

La transformación de los estereotipos de lo «masculino» y lo «femenino» deben acompañar, a nuestro entender, toda práctica que tiene por objetivo la igualdad de género. La conceptualización construida en torno a este par (masculino-femenino y su incidencia en la construcción de subjetividades, identidades y cuerpos) evidencia los dos objetivos intermedios hacia los que debe trabajar toda intervención con enfoque de género en primera infancia: equiparar y reparar.

Para posibilitar el ejercicio igualitario de derechos que hombres y mujeres tenemos o deberíamos tener en tanto seres humanos, la intervención ha de asegurar una serie de condiciones que pueden resumirse en las categorías antedichas. Además del esfuerzo de equiparación, cuando no ha habido garantías de equidad previas, se hace necesario tomar medidas de «nivelación». Este ejercicio de equiparación-reparación implica un cuestionamiento apriorístico a toda práctica: supone, en primer lugar, intentar develar si las desigualdades que persisten en nuestra cultura meramente se «ven» en los hechos cotidianos del cen-

tro. Dicho de otro modo, si las desigualdades se presentan en el aula, en las prácticas institucionales, en las informales, en la interacción de niños y niñas y, por sobre todo, en aquellas que se dan a partir de las propuestas de las personas adultas de referencia.

Luego, supone indagar en qué medida, desde las reglas, rutinas y actos de atención, cuidado y/o educación, las desigualdades se refuerzan, se eluden voluntaria o involuntariamente, o bien se desafían. Solo mediante la interpelación sistemática puede identificarse —y aislarse, en cierta medida, del efecto del entorno— el nivel de incorporación de una perspectiva de género transformadora en la institución y sus miembros.

A su vez, la mirada sobre los eventuales desafíos al *statu quo* que surjan en la institución le requerirá una suerte de desdoblamiento. La integración de las respuestas a las desigualdades en términos de necesidades prácticas y de intereses estratégicos, como fuera planteado anteriormente (Molyneux, 1985; Moser, 1993), comporta un alto nivel de complejidad al transformarse en praxis. Si las necesidades prácticas aluden a las que tienen a mujeres y niñas desempeñando los roles de género tradicionalmente asignados a ellas —madre, esposa y ama de casa—, una acción que las atienda, si se lleva a cabo de forma aislada, dejará sin cuestionar, por ejemplo, si ese rol debe ser representado exclusivamente por ellas.

Las prácticas que tienen en cuenta los intereses estratégicos, en cambio, son resultado del análisis profundo de las desigualdades de género y en esa medida buscan poner en cuestión sus causas. Estas constituyen de por sí prácticas transformadoras, porque desestructuran la idea de que los roles socialmente asignados son los únicos posibles para unos y para otras.

En este contexto, la valoración de qué es una buena práctica y qué constituye una oportunidad de mejora debe atender a la tensión entre adecuarse a las necesidades prácticas de las niñas —y así contribuir con reforzar las estructuras y prácticas dominantes en materia de responsabilidades del cuidado—, o tender a desestabilizar la idea de que esas desigualdades son algo «natural» y dado, cuando no a cuestionarlas y transformarlas.

Lo organizacional: la generización de las instituciones

Como punto de partida, a la hora de analizar prácticas e idear estrategias para «rehacer el género» desde los centros es esencial tener en cuenta que las instituciones no son neutras desde el punto de vista del género. Considerando una posible definición de institución como conjunto de reglas y recursos reproducidos y así estabilizados en el tiempo (Giddens, 1984), se desprenden dos componentes que inevitablemente tienen cargas valorativas.

Nos referimos a la base normativa (March y Olsen, 1997) y a la cognitiva, léase, la forma en que los miembros de una organización perciben las situaciones que se suscitan en la institución y los marcos interpretativos que aplican para enfrentarse y/o resolver tales situaciones (Berger y Luckmann, 1986).

Con las variaciones que cada contexto impone, en tanto partes de un sistema social, las reglas que diseñarán las instituciones (en este caso, los centros de atención y cuidado a la primera infancia) para regular y ordenar el comportamiento de sus diversos miembros difícilmente podrán presentar grandes variaciones respecto a las que regulan en términos generales el comportamiento social. Lo que es habitualmente deseable para uno y otro sexo será lo normativizado dentro del centro. Los comportamientos que diverjan de los atributos culturalmente asignados a lo femenino y a lo masculino serán sancionados.

En el campo de lo cognitivo, las concepciones al respecto de sus miembros operarán fuertemente en la sedimentación de tales normas o en su cambio (las posibilidades acerca de los procesos de cambio varían según cada corriente neoinstitucionalista que debate este punto). Todos/as los/las miembros/as, atravesados por su posición etaria y de poder dentro de la institución, estarán sujetos/as a una matriz de prácticas determinadas que apuntarán a dotar los cuerpos de coherencia e inteligibilidad.

En resumidas cuentas, si en una cultura persisten mandatos diferenciales sobre lo que debe y no debe hacer un varón o una mujer por razón de su sexo, las instituciones que forman parte de la sociedad en que esa cultura se asienta serán necesariamente «generizadas»: asignarán un género a los individuos y con él un pesado paquete de prescripciones sobre su comportamiento, el modo en que deben tener lugar las interacciones sociales y, como se dijo, hasta el uso de su cuerpo.

Pero, como sabemos, las prescripciones no se mantienen idénticas y estáticas en el tiempo: lo que hoy se espera de una niña no es exactamente lo que se depositaba en ella hace 50 años. Por tanto, las instituciones tienen el potencial de «desinstitucionalizar» ciertas creencias, hábitos, rutinas, etc. Puede decirse que la investigación de la que trata este artículo se propuso, justamente, evaluar en los centros el nivel de sedimentación del género en sus expresiones tradicionales. Lógicamente, esto implicó, como se desarrollará más adelante, observar artefactos, prácticas y rutinas institucionales, así como indagar en las concepciones de sus miembros.

Dimensiones de reproducción/deconstrucción del género en los centros de primera infancia

Las instituciones no son de por sí organismos autorreflexivos; de hecho, tienden a lo contrario en la búsqueda de estabilidad y supervivencia. Por este motivo, suelen ser «ciegas al género», es decir, ignorantes en tanto reproducen sesgos de género en sus prácticas, normativas y pautas de funcionamiento. Los centros de educación y cuidado de primera infancia no solo no están exentos de esa reproducción de estereotipos, sino que, a la vez, en su rol transmisor de la cultura, funcionan como doblemente reproductores de estos estereotipos y de las desigualdades que se producen a partir de ellos.

Como se dijo, la «ceguera de género» es un rasgo distintivo de las prácticas institucionales, pero las instituciones varían en muchas de sus características.

Por tal razón, para atender a las formas específicas en que tiene lugar, institucionalmente, la reproducción o deconstrucción de los estereotipos en los centros de educación y cuidados de primera infancia, en particular, será necesario definir una serie de dimensiones particulares a observar y analizar.

En base a relevamientos bibliográficos y al intercambio con el equipo idóneo del Inmujeres, se resolvió que las dimensiones a valorar para evaluar la incorporación de la perspectiva de género en los centros de primera infancia fueran las siguientes: las prácticas pedagógicas y de relacionamiento con niñas y niños, la infraestructura y uso del espacio, el relacionamiento con las familias y la comunidad, y los niveles

de incorporación de la perspectiva en el equipo docente y no docente. A continuación, se describen esas dimensiones y sus roles en los esquemas de reproducción del orden de género en los ámbitos de cuidado de niños y niñas.

Prácticas pedagógicas y de relacionamiento

La práctica por sí sola tiene muy poco para decirnos sobre «las formas como queda siempre sujeta a las diversas categorías teóricas, históricas y sociales (la de género entre ellas) que le sirven de marco y permiten experimentarla», sostiene Giroux (citado por Barboza, 2013, p. 95). La afirmación del reconocido pedagogo explicita lo que en la mayoría de los casos invisibilizamos de la práctica: los marcos que le dan sentido y la hacen posible. Sin esta información, que completa el contexto en que es posible y adquiere sentido la práctica (así como su comprensión), tendemos a suponer que no tiene impacto alguno en las personas que interactúan en ella.

Las prácticas pedagógicas y de relacionamiento con niñas y niños por parte de las personas adultas del centro de educación y cuidado a la primera infancia, así como las de niñas y niños entre sí, pueden comprenderse en la lógica de un entramado. Producen cosas en quienes interactúan en ellas, al tiempo que se hacen imperceptibles. Se vuelven concretas, naturalizadas, al punto que colocamos la mirada sobre ellas solo ante instancias específicas en las que nos lo proponemos. El resto del tiempo la práctica tan solo tiene lugar.

En cuanto a los sesgos y marcas de género que imprimen, las prácticas pedagógicas y de relacionamiento deben ser comprendidas como una poderosa matriz de construcción de subjetividades, identidades y cuerpos, en tanto sutiles, cotidianas, simples y aparentemente inocuas. La socialización de género y la asunción subjetiva del género, si bien no se producen exclusivamente a partir de ellas, ni únicamente desde la experiencia en el centro de educación y cuidado a la primera infancia, tienen lugar en una parte importante también allí.

La inserción temprana en la institución educativa y de cuidado es una oportunidad para observar *in vivo* la asunción de género en marcos amplios y no sesgados en el proceso de construcción subjetiva. Las buenas prácticas, en este sentido, se caracterizan por brindar la oportu-

tunidad de desestructurar la construcción del género como una oposición binaria, que concibe a la niña y al niño con características contrapuestas y excluyentes. Las prácticas dominantes, en cambio, pueden entenderse como conservadoras en tanto no se ponen en cuestión desde una perspectiva de género transformadora (dada la ceguera antes mencionada) y tienden a reforzar estereotipos, por lo que terminan por ser promotoras de las desigualdades entre niños y niñas.

Otro conjunto de prácticas presupone que si no conducen necesariamente a la sexualización (si no la orientan desde una pauta educativa, por ejemplo), no estarán sesgadas por el género. De no hacerse consciente, probablemente el sesgo se cuele de todos modos en la práctica, porque le da marco, la sostiene.

Generar juegos pautados que permitan y orienten a habitar roles no estereotipados de género constituye una buena práctica de orientación transformadora. Asimismo lo será la habilitación activa de formas de expresión y acción no sexualizadas y, más aún, las que pongan en tela de juicio los roles de género tradicionales. De este modo, la oportunidad de mejora se presenta ante diferenciaciones conservadoras de la pauta de juego y en la omisión de intervenir oportunamente cuando se dan de manera espontánea prácticas generizadas en el juego de los niños y las niñas (NN). Dadas las contradicciones que cada uno de nosotros enfrentamos a la hora de intentar cuestionar los roles y relaciones de género tradicionales, es probable que se identifiquen pautas discordantes, es decir, que a veces se pauten juegos que desafían el orden imperante, pero en otras oportunidades se lo refuerce de forma inconsciente (o alguno de sus rasgos, de forma consciente).

Afinar la mirada y cuestionar nuestra propia práctica es parte de los desafíos que abre la incorporación de la perspectiva de género en centros de educación y cuidados, tanto a nivel institucional como de las personas que actúan en él. De forma similar, cuando se dan otras indicaciones (como las relacionadas con el aseo personal y la higiene) es posible que se transmitan valoraciones diferenciales por sexo. Tradicionalmente, sabemos que se habilita a que los varones estén más desalineados o sucios y, como contrapartida, se exige a las niñas prolijidad y limpieza. Instrucciones que vayan en este sentido serán leídas como «indicaciones diferenciadas conservadoras», teniendo en cuenta que algunas indicaciones diferenciadas por sexo pueden ser necesarias.

Infraestructura, ambientación y uso del espacio

El abordaje por parte de la sociología de la cuestión del espacio, en términos de su construcción y su uso, tiene larga data. Pueden rastrearse conceptualizaciones del espacio como contexto que influye en las relaciones entre los sujetos y como marco socialmente producido hasta Henri Lefebvre (1974), pasando por Ervin Goffman (1976) y Anthony Giddens (1984), hasta algunas/os teóricas/os del género y/o del cuerpo como Sylvia Walby (1989) o Chris Shilling (1991), más recientemente. El espacio ya no está visto meramente como un entorno en el que se desarrolla la interacción, sino que está en sí mismo profundamente implicado en la producción de cuerpos, identidades individuales y desigualdades sociales (Allan y Crow, 1989; Little, Richardson y Peake, 1988; Thrift y Williams, 1987; Shilling, 1991).

Tomando las palabras de Shilling (2003) se define el espacio como un recurso simultáneamente estructural y estructurante; en su vida cotidiana, los individuos están condicionados por el espacio en que sus comportamientos tienen lugar y, a su vez, sus comportamientos y actitudes —ergo, su utilización del espacio como recurso y conjunto de reglas— lo transforman.

La imbricación de cuerpos, espacios materiales e interacción social es tal para algunos teóricos que entienden necesaria la creación de una conceptualización específica. Csordas (1990) introduce el *embodiment* en tanto paradigma que supera la conceptualización del cuerpo como un objeto a ser estudiado en relación a la cultura. Se trata, en cambio, de un sujeto que se constituye en campo de esta. Desde otro posicionamiento, Giddens (1984) propone el concepto *locale*: el espacio físico y la interacción social son los elementos que se vuelven indisociables. Se trata de un fragmento de espacio material, delimitado por elementos normativos que enmarcan un determinado tipo de interacción y en el contexto del cual se comparte una identidad, si bien la misma no está definida *a priori*. Un *locale*, para el autor estadounidense, sería una combinación particular de recursos físicos, una conjunción específica de artefactos humanos y/o elementos del mundo natural que sirve para habilitar y enfocar ciertas interacciones o actividades (Pred, 1990).

Por su parte, en *La Production de l'Espace* (1974), Lefebvre propone la noción de espacialización como construcción social del entorno espacial. El espacio como producto social enmarca, y así determina,

las relaciones sociales propias de su época y sistema de producción. La espacialización se produce como resultado de la combinación de prácticas, percepciones, concepciones teóricas y vivencias —todas ellas socialmente determinadas por un sistema de producción que busca reproducirse precisamente mediante el uso del espacio que produce—.

Si bien el teórico marxista desarrolla su argumentación en torno a la noción de espacio urbano, desde su anclaje teórico en la «crítica de la vida cotidiana» extiende esa conceptualización del espacio como herramienta de la clase hegemónica para mantener su dominación a espacios del día a día, que también construyen socialmente significado. De este modo, el concepto habilita una apropiación desde diversas teorías de la dominación, como las de raza y género, y se vuelve claramente aplicable tanto al de la escuela como a otros del ámbito público y privado.

Precisamente, una línea de investigación constructivista, que parte de la premisa de que el género es performativo (Butler, 1988) y retoma la noción de «espacialización generizada», la aplica al ámbito doméstico (West y Zimmerman, 1987) para evidenciar cómo las prácticas espaciales colaboran con «hacer y deshacer» el género (Connell, 2007).

En resumidas cuentas, más allá de la corriente sociológica a la que se adhiera, la centralidad que el espacio tiene en la producción y reproducción de relaciones sociales —y por consiguiente, de desigualdades— no puede ser soslayada cuando se busca identificar cómo se construyen —y se pueden deconstruir— desigualdades de género en la primera infancia.

Si bien no es sencillo discernir lo uno de lo otro, una mirada que busque identificar desigualdades sexo-genéricas en la espacialización de lugares de cuidado y/o educación para la primera infancia ha de orientarse tanto a los elementos infraestructurales como a las formas de ocupar el espacio.

Con la primera categoría nos referimos a los determinantes que la propia edificación y alojamiento imponen o pueden imponer sobre los comportamientos de varones y mujeres —tanto adultos como niños y niñas—. El diseño de un edificio o de una habitación, el mobiliario que lo ocupa, dispuesto de una forma u otra, el clima y las sensaciones que se producen dentro —oscuro/luminoso, silencioso/ruidoso, amplio/estrecho, etcétera—, pueden constreñir o habilitar conductas, incluir o

excluir, integrar o aislar, invitar al movimiento o a la quietud, e incidir de muchas otras formas en el comportamiento individual y grupal o colectivo. Las restricciones o habilitaciones, la inclusión o exclusión y demás condicionamientos pueden ser generizados en al menos tres sentidos: reforzadoras de los roles y estereotipos imperantes, neutras o interpeladoras (y así, transformadoras) de ellos.

Conocer y reconocer cuáles son los roles y estereotipos hegemónicos resulta clave para interpretar el tipo y grado de generización de los mensajes que emite, en este caso, la infraestructura edilicia (si bien esta máxima es aplicable a cualquier lectura sobre la generización de un mandato social).

Por ejemplo, un gimnasio en el que la cancha de fútbol ocupa la mayor parte del espacio privilegia su uso para varones en un país como Uruguay, en que la práctica de este deporte es eminentemente masculina. Sin embargo, si el fútbol fuera jugado mayoritariamente por niñas, como sucede en Estados Unidos, ese mismo gimnasio estaría excluyendo a los varones.

En segundo lugar, con «formas de ocupar el espacio» nos referimos a las conductas por dentro y en sus diferentes zonas como resultado de, simultáneamente, los condicionamientos infraestructurales, las actitudes y comportamientos de las personas adultas y los mandatos que niños y niñas ya tienen introyectados en sus procesos de socialización.

Investigaciones en el ámbito educativo han demostrado que existe generización en el uso del espacio; por ejemplo, las zonas de recreo suelen presentar una distribución por sexos marcada (Graña, 2006; Subirats y Tomé, 1992), en la que las niñas se disponen de forma «centrífuga», ocupando los bordes y áreas de menor amplitud, mientras los varones tienden a estar distribuidos en una gran región central. Esto obedece a los patrones de juego de unos y otras: las niñas suelen jugar menos al fútbol y otros deportes con pelota y/o en grandes equipos, que requieren de amplios despliegues físicos. Pero al mismo tiempo que el uso del espacio es consecuencia de las «elecciones» de juego —que tampoco son intrínsecamente libres, sino socialmente condicionadas y generizadas, como ya sabemos—, también es causa: paulatinamente, la apropiación de espacios restringidos también restringe sus posibilidades de optar por juegos en que se requiera disponibilidad de espacio.

De este modo, a lo largo de la escolarización las niñas van evidenciando una progresiva «quietud», en tanto en el caso de los varones se mantienen hábitos de juego muy activos al menos hasta la edad de ingreso a la secundaria, lo que además genera un impacto en el desarrollo desigual de sus habilidades motoras (Thomas y French, 1985).

El disciplinamiento de los cuerpos es uno de los elementos claves a la hora de construir el género, en tanto existe una tendencia en las sociedades modernas a que el cuerpo cobre más y más centralidad para la construcción del sentido de identidad de las personas (Shilling, 2003). En este punto reside la importancia de observar críticamente nuestras prácticas atendiendo a: los estímulos y desestímulos al uso del cuerpo en toda su extensión y amplitud; a la temprana toma de conciencia respecto a él; al contacto físico, a la apropiación del cuerpo y el de los demás —otros niños y niñas y adultos—; al uso de prendas restrictivas o que habiliten la experimentación; y a proponer, o no, actividades que permitan potenciar el pensamiento lógico y la conexión con lo afectivo y el rol de cuidado. Estas, entre muchísimas otras precisiones que podemos hacer en el análisis de nuestras prácticas, ocupan un lugar importantísimo en la construcción de subjetividades y, por supuesto, de la identidad sexo-genérica. El proceso de *embodiment* es parte esencial de la construcción identitaria e implica el hacer carne, en el propio cuerpo, los mandatos que se internalizan como constitutivos del propio ser. Eso claramente integra la dimensión del género: los procesos de socialización dominantes en nuestras sociedades se orientan a que construyamos una identidad que replique una coherencia entre sexo biológico, género y orientación sexual heteronormativa, y que además responda a los patrones de masculinidad y femineidad imperantes.

El estímulo y desestímulo que conlleva este proceso es emitido, obviamente, por una multiplicidad de actores a lo largo de la socialización. El rol de padres, madres y otros miembros de la familia solo puede ser observado, en investigaciones como esta, a través de sus efectos en niños y niñas, además de algunas instancias muy acotadas de interacción en el local del centro de cuidado. Es posible identificar mensajes sobre el despliegue del cuerpo en el espacio a través de la vestimenta de niños y niñas, pero sobre todo es relevante en instancias en que diversos miembros de la familia ingresan al centro: al llevarlos o irlos a buscar, en fiestas, reuniones y, sobre todo, en las salas de movimiento

con los grupos de menor edad, en las que el espacio de estimulación temprana requiere no solo de la presencia sino del involucramiento activo de las personas adultas responsables.

Las indicaciones de padres/madres/familiares, tanto como las del personal del centro, se hacen particularmente relevantes en este sentido. Los elementos de espacialización infraestructurales no bastan para condicionar las actitudes y comportamientos de niños y niñas porque precisamente aún no han decodificado sistemáticamente los mensajes del entorno; el reforzamiento verbal se hace imprescindible. Así, cobran peso los componentes cultural y performativo de la lengua: la lengua «proporciona un medio no solo para conseguir cosas hechas con palabras, sino para operar en la cultura. Esto implica no solo coordinar el propio lenguaje con los requerimientos de acción del mundo real, sino hacerlo en las formas culturalmente prescritas que involucran a la gente real» (Bruner, 1986, p. 123).

Por esta razón, la lengua es un elemento de análisis privilegiado en las investigaciones que se relacionan con cómo en la primera infancia se comienza a estructurar la realidad e introyectarla. La prevalencia del uso del masculino, que hacer pasar desapercibido el colectivo de las niñas y las subordina, uso del femenino para representar ciertos sentimientos o imágenes asociadas con la fragilidad, contribuyen a reforzar las atribuciones estereotipadas de género. Así, por ejemplo, la referencia sistemática en el aula a los «amigos» («¿qué les parece, amigos?», «¿y qué les decimos a los amigos?») invisibiliza la presencia de las niñas y genera para ellas la autopercepción de no formar parte del discurso ni de lo que este transmite.

Relacionamiento con las familias y la comunidad

Los centros de educación y cuidado en primera infancia llevan a cabo permanentemente acciones e interacciones con las familias de les niños que asisten a los mismos, así como con la comunidad. Los mensajes que en tal vínculo se transmiten, lo que se estimula o desestimula por parte de las personas referentes educativas y de cuidado, es sustantivo para promover o no prácticas de crianza igualitarias desde la perspectiva de género.

La voz de quienes se encuentran a cargo durante al menos cuatro horas diarias (en muchos casos hasta ocho horas) de los y las más pequeños/as de la familia es de referencia para quienes están a cargo de su crianza y tiene un valor considerable para la toma de decisiones de adultos responsables. Las interacciones que promuevan el centro con ellos pueden reforzar los estereotipos de género vinculados a la crianza, por ejemplo, a través de la realización de actividades solo con madres o solo con padres y diferenciando las propuestas según sexo: hacerles regalos a las mamás que se orienten a lo afectivo y a los papás a su fuerza, entre muchos otros ejemplos. Pero también las interacciones propuestas pueden pensarse en un marco más amplio y habilitante de diversas formas de encontrarse el centro, niños y familias. Por ejemplo, a través de la convocatoria a instancias como el «Día de la Familia».

A su vez, a nivel comunitario, el centro y las prácticas de sus agentes pueden tener en cuenta las desigualdades de género vinculadas al cuidado y la crianza y contribuir a mejorar las condiciones de partida y/o transformarlas, o bien reforzar los estereotipos y desigualdades presentes en madres y padres de NN que integran el centro.

Los modos de concebir la masculinidad y la feminidad en relación con la crianza, así como sus atravesamientos con la generación, son también un elemento clave de esta dimensión y sus posibles abordajes. A pesar de que podemos observar cambios en algunas prácticas sociales vinculadas al género, los significados asociados a ellas siguen reforzando los mandatos y estereotipos.

La socialización de género tiene lugar en la interacción social, en una multiplicidad de prácticas, discursos y actitudes que, a modo de entramado, configuran la base de la apropiación subjetiva del género y la determinan.

Las maternidades y paternidades son cargadas así de un conjunto de significaciones diferenciadas y desiguales que debemos cuestionar a la hora de analizar las prácticas institucionales, de intervención educativa y relacionamiento con las familias y la comunidad.

La maternidad y la paternidad —entendidas como algo singular— han sido conceptualizadas desde una mirada biologicista. Esta asignación de sentido que ha hecho la cultura ha contribuido a consolidar la idea de que ser madre es una condición natural, instintiva, vinculada a la reproducción y crianza de la especie. A la paternidad, por el contra-

rio, se la ha pensado como externa (anexa) a este vínculo madre-cría, como un rol que puede ejercerse a distancia y para el que es suficiente con la provisión del alimento.

Esta construcción da cuenta de la necesidad de que nuestras prácticas y, antes, nuestra reflexión sobre ellas, cuestionen la manera en que hemos unido, de manera culpabilizante y bajo sospecha, a las mujeres con la maternidad como algo «natural» o «instintivo». Así como a los hombres de manera poco cercana y próxima con la paternidad y la crianza.

Las actividades vinculadas al cuidado y crianza de otras personas en situación de dependencia (niñas y niños, adultos mayores, con discapacidad) han sido concebidas desde la cultura como propias de lo femenino. Así, los cuidados y la crianza han ocupado el campo de lo que no es entendido como trabajo. La consagración por parte del Estado uruguayo del derecho al cuidado a partir de 2015 da un nuevo marco de reconocimiento, en el que se torna esencial comenzar a estimular ideas y sentidos que vinculen a los hombres con otras prácticas relativas al cuidado. La proximidad corporal que implican el cuidado y la crianza, especialmente el arrullo, juego y apañado de niños y niñas, deben formar parte del construirse de los hombres, desde la primera infancia, así como a partir de las interacciones centro-familias.

Es posible promover vínculos de familiaridad e intimidad que habiliten nuevas prácticas en relación a sí mismos y al autocuidado corporal y emocional de los hombres. En la crianza de niños, niñas y adolescentes, el estímulo de una presencia empática y emocional de los hombres referentes durante el proceso de desarrollo afianza los vínculos que permitan reforzar la constitución de modelos saludables para el presente y el futuro y redundan en efectos claros sobre su autoestima y proceso de socialización.

Que las intervenciones e interacciones no contribuyan a reforzar los estereotipos ya existentes sobre los hombres es sustancial en la dimensión bajo análisis.

Integración de la perspectiva de género del equipo docente y no docente

La dimensión referente a la integración, o no, por parte de los equipos docentes y no docentes de los centros de educación y cuidado en pri-

mera infancia de la perspectiva de género, así como de herramientas específicas tanto para el análisis de situaciones como para la planificación educativa desde ella, es sin duda un elemento clave en el presente análisis. A tal punto que, una vez concluida la etapa diagnóstica, es posible sostener que su lugar es más bien transversal a la valoración de las buenas prácticas y oportunidades de mejora que los centros tengan para acercarse a prácticas más igualitarias de educación y cuidado desde la perspectiva de género. De hecho, algunas de sus aplicaciones y su entrecruzamiento con las especificidades de los campos de la educación, el cuidado y la primera infancia, requieren de una profundización específica para lograr ir más allá de la evaluación de sus prácticas. Así, por ejemplo, y en primera infancia en particular, el manejo por parte de referentes adultos de las experimentaciones de autoconocimiento del cuerpo, que comienzan a realizar niñas y niños, está muy vinculado a su formación en sexualidad y género. De otro modo, las respuestas pueden ser acertadas, aun desde el desconocimiento, pero no podrán pensarse y abordarse profesionalmente en lo cotidiano concreto. Allí, en donde se juega la mayoría de los mensajes y habilitaciones o inhabilitaciones adultas en relación a la sexualidad y el género, es muy difícil poner la mirada educativa sin un marco teórico que nos permita hacerlo.

Los procesos que habilitó

Se trata de las cuatro grandes áreas a través de las cuales los centros y sus prácticas colaboran a la socialización de género. Por tanto, son también a través de las que se puede contribuir —mediante la toma de consciencia, la orientación explícita de las acciones y la coordinación del personal— a deconstruir los sesgos de género que operan en la socialización de género y la desigualdad que eso conlleva. En la medida en que los roles y las relaciones de género se aprenden, también es posible enseñar una forma diferente de ser hombres y mujeres y de relacionarse entre géneros desde la primera infancia.

A efectos de deconstruir lo socialmente instituido, o «rehacer el género», es importante tener presente, de forma simultánea, dos posibles orientaciones de la acción. La primera consiste en colaborar con el cuestionamiento de lo que está naturalizado, habilitando a que los va-

rones experimenten con lo que hasta ahora ha sido campo «femenino» y las niñas con lo que ha sido entendido como «masculino». Esto supone, por ejemplo, estimular a que los primeros construyan subjetividad como eventuales futuros padres e incorporen en la representación de lo que «es» ser varones, entre otros elementos, las responsabilidades de crianza y de cuidado. Propiciar representaciones de lo masculino que operen como marcos flexibles, amplios, en los que construir identidad de género masculina no implique la no afectividad.

La conceptualización construida en torno a este par —masculino-femenino y su incidencia en la construcción de subjetividades— evidencia los dos niveles en los que debe trabajar toda intervención con enfoque de género en primera infancia. Equiparar —y reparar cuando no se garantizó— las condiciones desiguales a partir de las cuales se supone que hombres y mujeres tenemos los mismos derechos en tanto seres humanos. O tomar en cuenta las desigualdades y cuestionar por tanto toda práctica cultural que o bien las refuerce, o no pueda verlas como tales (siendo entonces «ciegas» al género).

Para posibilitar el ejercicio igualitario de derechos que hombres y mujeres tenemos o deberíamos tener en tanto seres humanos, la intervención ha de asegurar una serie de condiciones que pueden resumirse en las categorías antedichas. Además del esfuerzo de equiparación, cuando no ha habido garantías de equidad previas, se hace necesario tomar medidas «de nivelación». Este ejercicio de equiparación-reparación implica un cuestionamiento apriorístico a toda práctica: supone, en primer lugar, intentar develar si las desigualdades que persisten en nuestra cultura meramente se «ven» en los hechos cotidianos del centro. Dicho de otro modo, si las desigualdades se presentan en el aula, en las prácticas institucionales, en las informales, en la interacción de niños y niñas y, sobre todo, en sus interacciones a partir de las propuestas de las personas adultas de referencia.

Luego, supone indagar en qué medida, desde las reglas, rutinas y actos de atención, cuidado y/o educación, las desigualdades se refuerzan, se eluden voluntaria o involuntariamente, o bien se desafían. Solo mediante la interpelación sistemática puede identificarse —y aislarse, en cierta medida, del efecto del entorno— el nivel de incorporación de una perspectiva de género transformadora en la institución y sus miembros.

En definitiva, lo relevante del proceso de construcción de la herramienta Sello Cuidando con Igualdad, a partir de la primera investigación orientada a definir dimensiones y un espectro de posibles valoraciones, fue el mensaje institucional que dejó: el valor de medir efectiva y sistemáticamente la inclusión de esta perspectiva a la política de primera infancia y, en particular, a las prácticas institucionales de las organizaciones que la llevan adelante. De alguna manera, la investigación piloto significó un punto de partida para la toma de decisiones basada en evidencia por parte de la institucionalidad que estaba involucrada.

La construcción de herramientas para la certificación de buenas prácticas institucionales en determinada materia o área, en este caso, de la igualdad de género, puede realizarse de múltiples maneras y desde diversos enfoques. No obstante, la elección del equipo de expertas que formuló la herramienta Sello Cuidando con Igualdad, y las instituciones y organismos públicos que se apropiaron de la misma, fue la de un enfoque que habilitara la instalación de procesos de evaluación continua. En el ámbito educativo, a su vez, este tipo de procesos adquiere especificidades, al punto de que también los indicadores deben considerar las dinámicas específicas de la práctica educativa y de cuidados como en permanente proceso.

La elección de este enfoque parece ser una clave para abordar la institucionalización de la perspectiva de igualdad de género en los ámbitos educativos y de cuidados. Las herramientas de evaluación basadas en este enfoque propician la práctica autocrítica y la construcción de estrategias para la superación de los elementos a mejorar de manera colectiva en el espacio de trabajo con infancias. Entre sus limitaciones podemos considerar algunas de las especificidades con las que lidia el sector de educación y cuidados para la primera infancia, como obstaculizadores de la instalación de estos procesos, en tanto la movilidad del personal es alta y no se generan equipos sólidos y duraderos.

A su vez, estar en proceso de evaluación continua en asuntos como la construcción de prácticas institucionales que promueven la igualdad de género y la corresponsabilidad no es sencillo, por el dinamismo y la invisibilidad en los que se producen las prácticas educativas y de cuidados dirigidos a la primera infancia. Por otra parte, y en el marco de políticas públicas, requieren de un acompañamiento tam-

bién permanente si se quiere generar procesos que sean internalizados por las instituciones y sostenibles en el tiempo.

Se trató de un proceso de investigación-acción que no consiste meramente en evaluar las prácticas, sino en la instalación de un proceso de mejora continua en la consecución de la igualdad. La aspiración de esta herramienta es la de insertarse en un entramado de instrumentos de políticas que permita, a partir de la evidencia, generar acciones para el cambio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Allan, G. y Crow, G. (1989). *Home and Family: Creating the Domestic Sphere*. Reino Unido: Palgrave Macmillan.

Barboza, O. (2012). *Jóvenes, su educación y desarrollo. Problemas transversales de la educación media*. Montevideo: Camus Ediciones.

Berger, P. L. y Luckmann, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Bruner, J. (1986). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.

Butler, J. (1988). Performative Acts and Gender Constitution: an Essay in Phenomenology and Feminist Theory. *Theatre Journal*, 40(4), 519-531.

Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del «sexo»*. Buenos Aires: Paidós.

Connell, R. (2007). The Northern Theory of Globalization. *Sociological Theory*, 25(4), 368-385, doi: 10.1111/j.1467-9558.2007.00314.

Corbo, G. (14 de junio de 2017). Comentario en la Mesa de diálogo «Cuidados en la primera infancia y género». Montevideo: Red Pro Cuidados. Recuperado de: <http://www.redprocuidados.org.uy/wp-content/uploads/2017/07/Relatoría-Cuidados-en-la-primera-infancia-ygénero.pdf>

Csordas, T. (1990). Embodiment as a Paradigm for Anthropology. *Ethos*, 18(01), 5-47, doi: 10.2307/3207893

Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration*. Oakland: University of California Press.

Goffman, E. (1976). *Gender Advertisements*. Nueva York: Harper y Row.

Graña, F. (2006). *El sexismo en el aula. Educación y aprendizaje de la desigualdad entre géneros*. Montevideo: Nordan-Comunidad.

Instituto del Niño y del Adolescente del Uruguay (INAU)-Centros de Atención a la Infancia y la Familia (CAIF). (2016). *Pautas de diseño y construcción PPP-CAIF*. Recuperado de: www.inau.gub.uy/primeria-infancia/.../3302_b9e486961ec16b9283f584e3f1a54387

Lefebvre, H. (1974). *La Production de l'Espace*. París: Anthropos.

Little, J., Richardson, P. y Peake, L. (1988). *Women in Cities: Gender and the Urban Environment*. Londres: Macmillan.

March, J. y Olsen, J. (1997). *El redescubrimiento de las instituciones: la base organizativa de la política*. México: Fondo de Cultura Económica (FCE).

Ministerio de Salud Pública (MSP) del Uruguay. (2015). *Objetivos sanitarios nacionales 2020*. Recuperado de: https://www.paho.org/uru/index.php?option=com_docman&view=download&alias=475-osn-librillo-objetivos-nacionales&category_slug=publications&Itemid=307

Molyneux, M. (1985). Mobilization without Emancipation? Women's Interests, the State, and Revolution in Nicaragua. *Feminist Studies*, 11(2), 227-254, doi: 10.2307/3177922

Moser, C. (1993). *Gender, Planning and Development*. Londres: Routledge.

Piaget, J. P. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*. Madrid: Siglo XXI.

Pred, A. (1990). *Making Histories and Constructing Human Geographies: the Local Transformation of Practice, Power Relations, and Consciousness*. Michigan: Westview Press.

Shilling, C. (1991). Social Space, Gender Inequalities and Educational Differentiation. *British Journal of Sociology of Education*, 12(1), 23-44.

Shilling, C. (2003). *The Body and Social Theory*. Reino Unido: SAGE Publications.

Subirats, M. y Tomé, A. (1992). Pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo. *Cuadernos para la Coeducación*, 2. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació.

Thomas, J. y French, K. (1985). Gender Differences Across Age in Motor Performance: a Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 260-282, doi: 10.1037/0033-2909.98.2.260

Thrift, N. y Williams, P. (1987). *Class and Space: the Making of Urban Society*. Londres: Routledge.

Uruguay. Ley n.º 19353 (2015). Creación del Sistema Nacional Integrado de Cuidados (SNIC). Recuperado de: <https://www.bps.gub.uy/bps/file/10433/1/ley19353-sistema-nacional-integrado-de-cuidados.pdf>

Vygotsky, L. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós.

Walby, S. (1989). Theorising Patriarchy. *Sociology*, 23(2), 213-234.

West, C. y Zimmerman, D. H. (1987). Doing Gender. *Gender and Society*, 1(2), 125-151.

La experiencia de acompañamiento a equipos de primera infancia para la promoción de prácticas de igualdad de género

Isabel Pérez de Sierra, Magdalena Caccia, Leticia Palumbo

Introducción

Este artículo busca dar cuenta de la experiencia de acompañamiento y construcción de una metodología para la labor de fortalecimiento de equipos de trabajo, con el objetivo de incorporar la perspectiva de igualdad de género en sus planificaciones y prácticas educativas institucionales. La investigación se enmarca en la puesta en marcha e implementación del Sello Cuidando con Igualdad 2018-2019, a través de un convenio realizado entre Flacso Uruguay y el Instituto Nacional de las Mujeres (Inmujeres) del Ministerio de Desarrollo Social (Mides).

El Sello Cuidando con Igualdad (SCI) es una «herramienta de certificación y promoción de prácticas igualitarias de género en centros de primera infancia que propicia un proceso de mejora continua para la institucionalización del enfoque de género» (Inmujeres, 2019, p. 17).

Entre los principales objetivos específicos de la herramienta se destacan: deconstruir estereotipos de género; incorporar prácticas pedagógicas planificadas, sistemáticas y conscientes que desafíen la naturalización de la desigualdad; promover la corresponsabilidad de género así como la social e institucional en la crianza y los cuidados; incluir en las prácticas vinculares con las familias y con las comunidades la diversidad en los modelos familiares; y aportar a los procesos de mejora continua de los centros, promoviendo la reflexión de sus prácticas y apoyando con herramientas a la revisión sistemática de las prácticas.

La instrumentación de la herramienta propone el cumplimiento de diversas fases: 1) programa de sensibilización y formación; 2) elaboración de un diagnóstico participativo; 3) elaboración de un Plan de

mejora en conjunto con el centro y con acompañamiento técnico; 4) valoración de los centros en el marco del Sello; y 5) otorgamiento del SCI por parte del Comité Asesor.

En este capítulo el objetivo es reseñar el proceso de sensibilización y formación realizado inicialmente con algunos/as integrantes de los equipos de 18 centros de educación y cuidados para la primera infancia, así como la socialización de esta primera etapa y el inicio del acompañamiento durante seis meses a los equipos, con el objetivo de prepararlos para la valoración externa para el otorgamiento del Sello. Más de 80 personas completaron la formación y fueron certificadas.

El proceso mencionado incluyó dicha formación, la socialización al resto de los equipos de los centros del proceso formativo, una inducción al Sello, un acompañamiento para el fortalecimiento de los equipos y para la elaboración de un diagnóstico participativo, y la construcción de un plan para la mejora de los elementos diagnósticos identificados y priorizados para trabajar en ellos. Estos procesos tuvieron lugar entre los meses de setiembre de 2018 y agosto de 2019.

Los equipos de los centros de primera infancia que participaron del proceso para la incorporación de la perspectiva de igualdad de género en la planificación y las prácticas institucionales fueron heterogéneos en composición, pero con un anclaje institucional claro: o bien pertenecientes al sector público (supervisados por el INAU), o del sector privado pero integrados al programa Becas de Inclusión Socioeducativa (supervisados por el Ministerio de Educación y Cultura [MEC]). Los equipos fueron acompañados por técnicas de Flacso a lo largo de todo el proceso. De esta primera edición del Sello Cuidando con Igualdad participaron 18 centros en total, ocho privados bajo supervisión del MEC y diez de la órbita del INAU.

Los centros de educación y cuidados participantes

Los centros participantes, como se dijo, pertenecían exclusivamente a la capital del país, Montevideo, pero su distribución fue diversa en el territorio alcanzando los barrios de: Aguada, Bella Italia, Buceo, Casavalle, Cerrito, Cilindro, Cordón, Flor de Maroñas, La Teja, Malvín Norte, Palermo, Parque Guaraní, Paso Carrasco, Paso de la Arena, Pérez Castellanos y Tres Cruces.

Asimismo, pertenecían a tres formatos institucionales bien distintos, aunque todos compartían su calidad de servicios de educación y cuidados para la primera infancia en el marco del Sistema Nacional Integrado de Cuidados (SNIC). Entre ellos, se encontraban los CAPI (Centros de Atención a la Primera Infancia), de gestión puramente estatal; los CAIF (Centros de Atención a la Infancia y la Familia), de provisión pública con gestión a través de Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC); y los centros de educación inicial de carácter privado, que se encontraban implementando Becas de Inclusión Socioeducativa (BIS).

En ese marco el acompañamiento se desarrolló en etapas.

Primera fase: sensibilización y formación

En términos generales, el proceso formativo fue una fase fundamental para el proceso, tanto en su alcance como por los productos generados como trabajo final; que, al tiempo que permitieron mostrar la apropiación de herramientas y conceptos brindados en el curso, dieron inicio a procesos colectivos en los equipos de trabajo, más allá de las participaciones directas en la formación. Estas constataciones fueron hechas en las primeras visitas a los centros: que quienes se formaron compartieran lo trabajado con el resto de los integrantes del equipo del centro propició reflexiones colectivas sobre las desigualdades de género y su reproducción en estos ámbitos.

Asimismo, y por tratarse de una herramienta que se inaugura con este trabajo (la del Sello Cuidando con Igualdad), también formaron parte del ciclo formativo tanto supervisiones y direcciones de INAU, como equipos de Primera Infancia del MEC, de manera que aquellos encargados de conducir las orientaciones de política pública también contarán con herramientas para hacerlo.

La propuesta formativa recorrió los siguientes contenidos: aproximación al concepto de género y la perspectiva con igualdad de género (PIG); estructuración de problemas con PIG: la educación y los cuidados en primera infancia como problema público; políticas públicas y primera infancia; conceptos y herramientas para el análisis y la planificación con perspectiva de igualdad de género en primera infancia.

Participaron del curso tres integrantes por cada uno de los equipos de centros de primera infancia que formaron parte de la experiencia, además de integrantes de supervisión de la política de primera infancia del INAU y del MEC. La cursada se llevó adelante entre setiembre y noviembre de manera virtual y contó con dos sesiones presenciales. Más de 80 personas completaron la formación y fueron certificadas.

Segunda fase: acompañamiento

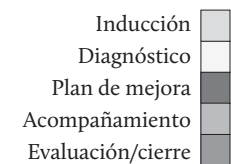
Esta etapa se inició en diciembre de 2018 con un primer encuentro con los equipos, en el que se llevó adelante la inducción al Sello.

Cada uno de los centros mantuvo un ciclo de encuentros con una dupla de acompañamiento que incluyó: inducción al Sello y a la forma de trabajo con Flacso, construcción de un diagnóstico participativo de género, elaboración de un Plan de mejora, instancias de acompañamiento y de cierre y evaluación del proceso.

A continuación se presenta un cuadro que grafica el proceso de acompañamiento en sus distintos componentes y cómo se fue desplegando en los 18 centros de primera infancia de Montevideo.

Cuadro: Resumen acompañamiento

Centro 1						
Centro 2						
Centro 3						
Centro 4						
Centro 5						
Centro 6						
Centro 7						
Centro 8						
Centro 9						
Centro 10						
Centro 11						
Centro 12						
Centro 13						
Centro 14						
Centro 15						
Centro 16						
Centro 17						
Centro 18						



El acompañamiento: definiciones metodológicas y caracterización del proceso

El objetivo de este proceso fue apoyar la identificación de estrategias de cambio y la selección de acciones, así como acompañar la planificación y puesta en práctica del cambio y su integración a las planificaciones anuales de los centros.

Con el fin de cumplir efectivamente con este proceso, y dada la amplia dispersión en el territorio capitalino que presentaba el conjunto de centros que participaban, se consideró necesaria la incorporación de una dupla de profesionales más para la implementación de la fase de trabajo. Así, en esta oportunidad participaron cuatro profesionales con perfiles educativo-sociales y experticia en procesos de trabajo para la incorporación de la perspectiva de género en organizaciones, que se dividieron en dos duplas de trabajo.

Uno de los primeros elementos emergentes fue la constatación de una heterogeneidad de situaciones y contextos organizacionales, lo que condujo a la necesidad de adaptar la propuesta de acompañamiento a estas especificidades. No todos los centros contaban, por ejemplo, con reuniones de equipo pautadas al iniciar el proceso, si bien puede decirse que hacia el final del mismo la instancia quedó formalizada en la mayoría de los centros (privados) que no la tenían.

Otro elemento, en relación a los centros del formato de gestión pública (CAPI), se vincula con el diálogo que debería generar la incorporación de la perspectiva de igualdad de género a la gestión y las definiciones administrativas del centro con otras instancias institucionales del INAU implicadas en los procesos de compra, adquisición de materiales y demás dimensiones que puedan incidir en los procesos y deban acompañar los cambios que los centros incorporen.

Por otro lado, y respecto a los centros privados que implementaron BIS, un elemento a tomar en consideración se relaciona con la demanda de formación en género y la necesidad de elaborar líneas de trabajo, que permitan realizar aproximaciones a los equipos con el concepto de género y las implicancias de su incorporación como enfoque de trabajo en los centros de primera infancia.

Por último, un rasgo que se intentó potenciar durante el proceso fue la especial atención en no disociar la propuesta de acompañamiento al centro (el Autodiagnóstico en función de las dimensiones y

el Plan de mejora que se elabore) con la instancia de evaluación para la valoración de otorgamiento del Sello, en tanto ambos elementos se entienden como parte de un mismo proyecto. Con el objetivo de que la aplicación de la herramienta de evaluación a los centros estuviera contextualizada al proceso realizado por el equipo, se recomendó acoplar la valoración al Autodiagnóstico y el Plan de mejora elaborados en cada lugar, en tanto hubo una priorización de la dimensión a trabajar con mayor énfasis.

Las dinámicas operativas en los distintos tipos de gestión presentes en los 18 equipos son diversas. Cada modelo presenta especificidades en su modalidad de organización del trabajo que hicieron necesario acordar propuestas diferenciales para que la labor con los equipos efectivamente se adaptara y permeara en sus prácticas. Mientras los CAPI y los centros privados no cierran durante enero, lo que genera que entre enero y febrero se estén tomando las licencias anuales los integrantes de los equipos; los CAIF cuentan con un mes de cierre (enero) y con días específicos de cierre mensual para dedicar a la coordinación del trabajo en equipo, al igual que los CAPI. Los centros con BIS no contaban mayoritariamente con un espacio sistemático de encuentro de equipo, por lo que los espacios debieron generarse en acuerdo con cada centro, implicando en general una extensión del horario habitual de trabajo. Sin embargo, en este último caso la instalación de un espacio sistemático de planificación en estos centros fue un resultado no previsto del proceso iniciado en el marco del Sello.

Desarrollada esta primera experiencia de acompañamiento, se considera fundamental que la valoración para la obtención del Sello priorice la dimensión cualitativa, a partir de la evaluación del proceso de elaborar un Autodiagnóstico y un Plan de mejora que constan en un informe particular de cada centro. Considerar este proceso realizado permitirá contemplar la apropiación genuina de la herramienta y los recorridos que despierta en los equipos, aspectos que difícilmente puedan valorarse solo a partir de un chequeo de indicadores.

APRENDIZAJES

Específicos

Para el caso de los centros de gestión puramente estatal (CAPI), atender a las implicaciones derivadas de este proceso, iniciado en algunos centros, para otros espacios institucionales con involucramiento en áreas que pueden repensarse a la luz de la perspectiva de igualdad de género: adquisiciones, donaciones, etc.

En cuanto a los centros privados con BIS, garantizar espacios donde dar respuesta a la demanda de formación en género parece estratégico para continuar permeando, desde la política de infancia del MEC, a quienes prestan servicios educativos y de cuidados en ese sector.

Respecto a los CAIF la recomendación es atender a la conformación de los equipos, promoviendo la apropiación de todas las personas que lo integran, tanto de las herramientas conceptuales como del proceso de planificación de género, de manera de evitar que este quede anclado únicamente en el sector técnico, sin permear a los equipos de educadoras/es y de cocina.

Generales

Un elemento importante a considerar es la continuidad del proceso iniciado con estos 18 centros de educación y cuidados de la primera infancia, en tanto luego de la aplicación de esta primera evaluación para el otorgamiento del Sello será relevante valorar qué recorrido podrán realizar en el marco de su participación en esta política.

Parece fundamental asimismo continuar profundizando en la construcción de la herramienta de evaluación y fundamentalmente en los pasos que darán los centros una vez obtenido el Sello. ¿Se tiende a evaluar cada determinado período? ¿Se generan nuevos niveles de apropiación del proceso de incorporación de la perspectiva de igualdad de género a la planificación e intervención institucional? A partir de esta primera etapa se abren nuevos desafíos de trabajo para la instalación de esta línea como una política intersectorial de un valor sustancial, en tanto propicia una misma mirada para dispositivos de carácter público y privado.

Facilitadores del proceso

Equipos comprometidos con repensar sus prácticas y con la incorporación de herramientas teórico-metodológicas que permitieran concretar la inquietud por trabajar con PIG.

Los centros que ya contaban con trabajo de planificación conjunta y espacios sistemáticos para ello.

La alineación con la propuesta institucional, de manera que la estrategia del SCI no fuera algo *ad hoc*.

Equipos muy formados que pudieron apropiarse de su saber en relación a las prácticas educativas y de cuidado, consiguieron articularlas con las herramientas brindadas para incorporar la PIG a su saber y así potenciarlas.

Obstaculizadores

La planificación de equipos técnicos separada de los equipos de sala que intervienen de forma cotidiana.

La ausencia de espacios sistemáticos de planificación y por tanto la falta de herramientas de planificación.

La persistencia de este acompañamiento como un «agregado», que no logró integrarse a la «corriente principal» de planificación y actuación del equipo.

Desafíos

La necesidad de trascender las prácticas individuales en clave de igualdad de género y la construcción de prácticas institucionales en este sentido.

La importancia de generar estrategias para articular las acciones en prácticas que se solidifiquen en la institucionalidad de los centros.

La imperiosa necesidad de generar sistematizaciones y un registro de las prácticas y situaciones pedagógicas que den cuenta de los procesos y se integren a los acumulados y a las memorias de los centros.

El análisis y sistematización de la práctica como proceso de profesionalización del rol educativo en primera infancia y de valorización de la función en la producción de saber práctico específico y situado.

A modo de reflexión general

Se trató de un proceso de mucha riqueza, que deja planteado un recorrido y una estrategia metodológica para hacer de la incorporación de la PIG en los centros una realidad efectiva.

Fortaleció a los equipos en términos de planificación y permitió poner en valor su conocimiento, articulándolo con las herramientas de la planificación con PIG.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso). (2019). *Informe final de acompañamiento. Sello Cuidando con Igualdad. Documento de consultoría*. Convenio Flacso Uruguay-Inmujeres-Mides.

Instituto Nacional de las Mujeres (Inmujeres)-Ministerio de Desarrollo Social (Mides) del Uruguay. (2019). *Guía de certificación de prácticas de igualdad de género en centros de educación y cuidados de primera infancia. Sello Cuidando con Igualdad*.

Aprender en el hacer: el testimonio del centro de educación inicial Creciendo en Sueños de Colores

Ana Moraes
Centro de educación inicial Creciendo en Sueño de Colores

En el año 2018 las educadoras y las maestras de nuestro centro fuimos invitadas a participar de un curso sobre prácticas igualitarias de género en centros educativos y de cuidados para la primera infancia, brindado por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso) en Uruguay.

Desde un primer momento valoramos positivamente el enfoque interinstitucional de la propuesta, dado que la formación se ofrecía en el marco de un convenio entre Flacso y el Inmujeres, institución que a su vez venía trabajando la relación entre igualdad de género y educación y cuidados en la primera infancia junto a otros organismos estatales: el Sistema Nacional Integrado de Cuidados (SNIC) y su Comisión de Infancia; el Instituto del Niño y del Adolescente del Uruguay (INAU); el Sistema Integral de Protección a la Infancia y a la Adolescencia contra la Violencia (Sipiav); el Ministerio de Educación y Cultura (MEC); el Ministerio de Desarrollo Social (Mides), a través de su programa Uruguay Crece Contigo; y el Instituto Nacional de las Mujeres (Inmujeres) del Mides.

Desde un comienzo la invitación a incorporar la perspectiva de género en las prácticas educativas y de cuidados significó un desafío en un doble sentido: para la propia formación de quienes educamos y porque representan la orientación y las medidas concretas para avanzar en el abordaje de transformaciones, desde la primera infancia, que implican aspectos socioculturales profundamente arraigados.

A ese programa de formación en Educación, cuidados y género en la primera infancia asistimos dos educadoras y una maestra del equi-

po. A medida que avanzaba el curso, tratamos de transmitir al resto del personal los temas que íbamos estudiando, aprovechando las reuniones mensuales del equipo docente del centro. Consideramos que era importante trabajar juntas y de forma simultánea los conceptos medulares y que reflexionar en conjunto nos permitiría avanzar a las siguientes etapas también en equipo.

La profundización en el concepto de género y su función analítica para las prácticas que tienen lugar en el ámbito combinado de la educación y los cuidados en la primera infancia: la caracterización de las políticas públicas y su proceso de formación; las políticas de infancia y de igualdad de género en Uruguay; las herramientas para el análisis y la planificación en primera infancia, entre otros, fueron los contenidos que formaron parte de la discusión y reflexión de nuestras reuniones mensuales.

Una vez obtenida la certificación de la formación y en vistas de integrarnos al programa interinstitucional Sello Cuidando con Igualdad, nos abocamos a la siguiente etapa, denominada en el proceso Acompañamiento, llevada adelante también por Flacso en el marco del convenio con Inmujeres. El objetivo de este proceso fue fortalecer a los equipos participantes en las capacidades para producir diagnósticos de centro con perspectiva de género y elaborar a partir de ellos un Plan de mejora. Con el acompañamiento de dos profesionales —Isabel Pérez de Sierra y Leticia Palumbo— transitamos durante seis meses un proceso movilizador, al tiempo que desafiante y enriquecedor.

A partir de allí nos reunimos para reflexionar sobre nuestras prácticas cotidianas y poder así identificar los aspectos en los cuales estábamos repitiendo o reproduciendo sesgos y significados que podían constituir un reforzamiento de los mandatos y estereotipos de género. Surgiendo así varias dimensiones para construir un plan que abordara posibles cambios.

En primer lugar, acordamos como equipo colocar como centro de la planificación anual la incorporación del valor de la igualdad de manera transversal. A partir de esta definición, se establece como objetivo el desarrollo de un trabajo de planificación con perspectiva de género, en el marco de nuestra participación en el proceso de acompañamiento, dentro del programa Sello Cuidando con Igualdad.

En segundo lugar, se decide priorizar el área de las prácticas pedagógicas y de las relaciones cotidianas de las personas adultas con los niños y las niñas y de ellos entre sí.

A tal efecto se plantean objetivos. Uno general que, como ya mencionamos, es establecer como objetivo el desarrollo de un trabajo de planificación con perspectiva de género, en el marco de nuestra participación en el proceso de acompañamiento, dentro del programa Sello Cuidando con Igualdad. Y otros específicos, a saber:

- Revisión de criterios y prácticas pedagógicas en clave de igualdad de género.

- Promoción de la transferencia a las familias del trabajo del centro en la incorporación de la perspectiva de género.

- Sistematización de las prácticas y de emergentes cotidianos en el trabajo en salas y en la dinámica del centro, vinculados a la igualdad de género.

El acompañamiento de las dos profesionales en el marco del convenio Flacso-Inmujeres resultó vital para llevar adelante un proceso de trabajo autocrítico y de apertura al cambio. Contar con las herramientas para analizar nuestras prácticas desde la perspectiva de igualdad de género nos fue habilitando la identificación de prácticas desfavorables y la posibilidad de realizar modificaciones para cambiar su orientación.

El equipo docente de Creciendo en Sueños de Colores valoró y valora de manera muy especial el trabajo conjunto con las dos profesionales. Fue un proceso muy rico, en el cual pudimos incluso identificar algunas debilidades, tal como sentirnos observadas por la evaluación e interpretación de la mirada externa, esperar con expectativa el siguiente encuentro para poder reflexionar acerca de las nuevas experiencias y eventuales logros, así como poder pensar y sistematizar cambios en la práctica cotidiana.

Surgieron durante ese proceso diversos campos a trabajar: en primer lugar, el lenguaje. Parafraseando a Paulo Freire, tuvimos que aprender a escribir y decir: los niños y las niñas. Porque, como lo dice el pedagogo: «Si todas las personas aquí reunidas fueran mujeres, pero apareciera un solo hombre, yo debería decir “todos” ustedes y no todas ustedes. Esto, que parece una cuestión de gramática, obviamente no lo es. Es ideología».

Siguiendo esta línea, cambiamos en las planificaciones las referencias a «niños» por «niñas y niños»; lo mismo al dirigirnos a *ellos* y *ellas* en todos los espacios del centro. Aprendimos a cuidar cómo, frente a una misma situación, tanto tuviera como protagonista a un niño o una niña, el centro debía abordarla siempre desde la perspectiva de igualdad.

En segundo lugar, nos propusimos repensar el juego, nuestra herramienta privilegiada en estas edades. Hicimos un replanteo de los «rincones de juego», al detectar que en muchos casos estaban diferenciados y terminaban siendo el «espacio de varones» y el «espacio de niñas». Ya no más el rincón de varones con autitos, pelotas, herramientas de carpintero o de mecánico, entre otras apuestas. Y el rincón opuesto, con muñecas, vestiditos, cocinitas, ollitas, sartenes, tacitas, etc. Todas y todos podemos jugar a lo que nos guste más y nos interese, con libertad y con expresividad. Ya no más colores rosa y celeste diferenciando sexos. Comprendimos que la ausencia de intervención intencionada de parte de quienes educamos y cuidamos tiende a reproducir los estereotipos de género ya instalados.

Los juegos en el patio fueron un desafío. Disponemos de un privilegiado espacio abierto con zonas de juegos infantiles como hamacas, toboganes, subibajas, areneros y otros, así como espacios verdes libres donde, en una de sus parcelas, nos dimos cuenta de que solo los niños jugaban al fútbol. Era muy raro que alguna niña se acercara y si alguna entraba a la cancha, con intención de patear la pelota, los mismos pares no se lo permitían. Hicimos un trabajo de incorporación de las niñas al juego con la pelota, desde el punto de vista del derecho a jugar a lo que nos gusta; hoy las niñas juegan al fútbol junto a los varones en Creciendo en Sueños de Colores. También juegan las niñas solas si quieren, o los varones solos, pero ya no quedan excluidas las niñas del juego de pelota. Intervenir tuvo efectos.

En el juego simbólico, tan importante a la edad preescolar, incitamos y continuamos promoviendo la imitación de tareas de cuidado sin distinción de sexo. Teniendo en cuenta que el juego es la actividad característica de esta etapa de la vida, tratamos de favorecer ese juego simbólico que facilita la comprensión del mundo y de las relaciones sociales a través del «hacer como si». Es espontáneo el deseo de los niños de jugar a «como si» fueran mamá o papá y ocuparse de cuidar a

un hijo (muñeco o muñeca), jugar a compartir el cuidado, jugar a «ser la maestra o el maestro», jugar a cocinar. Jugar a conducir un camión, un auto, un avión. Igualmente, en el juego de disfraces, ofrecemos alternativas no sesgadas desde el género.

En tercer lugar, realizamos la modificación de las túnicas del uniforme, pasando a ser todas prendidas adelante. No como una «renuncia» de las niñas en favor del «modelo masculino», sino porque prendidas adelante favorecen la adquisición de autonomía.

En cuarto lugar, resolvimos tomar como eje la noción de *responsabilidad* en los cuidados, como uno de los principios orientadores de nuestro trabajo. En tal sentido y favoreciendo la participación de las familias, armamos una cartelera en cada sala partiendo de esta idea. Les pedimos a las familias que enviaran fotos de momentos cotidianos en los que el niño o la niña está siendo cuidado. A partir de este trabajo, los niños y niñas pueden visualizar e internalizar que no son solamente figuras femeninas las que los cuidan; aparecieron fotos de papás, abuelos o tíos compartiendo el cuidado a la hora de comer, de enseñar y guiar en el lavado de los dientes, a vestirse, a lavar la vajilla o la ropa. También de mamás, abuelas, hermanas o tías, pero no exclusivamente.

Para complementar este trabajo de pensar los roles de responsabilidad y cuidado compartido, armamos un álbum: *Juntos cuidamos mejor*. Este álbum va al hogar y cada familia pega fotos allí de momentos de cuidado, por ejemplo, de quien los cuida cuando mamá o papá están trabajando, y pueden incluir historias que quieran contar. Este álbum se transformó en una herramienta para reflexionar y repensar sobre el cuidado compartido, y poder visualizar que las tareas domésticas y el cuidado no son solamente de las mujeres.

A su vez, hacemos uso de una bitácora donde vamos anotando hechos, anécdotas y aprendizajes dignos de destacarse en la cotidianidad de esta inclusión de la perspectiva de género en nuestras prácticas.

Nos queda siempre el desafío de seguir trabajando con las familias para que la educación con igualdad no sea únicamente en el centro educativo sino también en casa, en un proceso de visualización y toma de consciencia de las desigualdades implícitas y la necesaria apropiación del concepto de igualdad de género, para transformar nuestras relaciones actuales y futuras.

No es posible dejar de mencionar la satisfacción de ver el avance en los niños y las niñas. El proceso de aprendizaje en ellos y ellas es sorprendentemente rápido. Podríamos decir, incluso, que más acelerado y asertivo que en los adultos. Por ejemplo cuando en una ocasión, hablando de los integrantes de una familia, un niño de 5 años mencionó a «los primos» y otro niño acotó enseguida: «y las primas».

Como equipo docente tenemos la convicción de que si desde la primera infancia educamos con igualdad, inclusión y respeto, estaremos contribuyendo a que nuestros niños y niñas puedan establecer vínculos más armoniosos, tanto hoy como en el futuro, y realizando una importante labor de prevención para combatir la violencia basada en género.

La consolidación de una formación en género y diversidad para el trabajo con la primera infancia. Fundamentos conceptuales y metodológicos

Maia Calvo, Magdalena Caccia,
Roxana Fernández, Paula Pereira,
Isabel Pérez de Sierra

Incorporar la perspectiva de igualdad de género (PIG) a la formación superior y de posgrado para quienes se desempeñan en el ámbito de la educación y de los cuidados en una etapa tan particular como específica, como lo es la de la primera infancia, es imprescindible si queremos promover los cambios culturales que propicien relaciones igualitarias entre hombres, mujeres y otras identidades desde las primeras instancias de socialización. Para ello, es necesario construir un recorrido que permita poner en diálogo conocimientos y saberes específicos, tanto de las implicaciones de educar y cuidar en esta etapa vital del desarrollo de las personas, como aquellos vinculados a la incorporación de la perspectiva de igualdad y diversidad a las prácticas cotidianas de manera integrada. ¿Esto significa que entre uno y otro campo no había conversaciones previas? No. Pero poner en diálogo los acumulados de ambas áreas de investigación-acción, con el objetivo intencionado de integrarlos, es la búsqueda del trabajo que venimos haciendo.

Con este espíritu, desde el año 2016 venimos construyendo en Flacso Uruguay un espacio que busca cimentar producción académica sobre el tema, al tiempo que posibles recorridos formativos para poner a disposición el conocimiento acumulado, desde una mirada interdisciplinaria. Es un territorio en movimiento, por lo que las miradas y conceptos se nutren permanentemente de las prácticas que les otorgan nuevos sentidos.

Constituimos entonces un equipo de formación e investigación con personas que provienen de diversas trayectorias formativas y de construcción profesional: educación, trabajo social, antropología, psi-

ciología. Han desarrollado a su vez especializaciones en estudios sobre políticas públicas, educativas, de cuidados y de igualdad. También han construido sus trayectorias profesionales siempre con una inserción doble: en el campo académico, por un lado, y en el de la intervención social y la construcción de políticas por otro. Esta sinergia ha resultado sumamente interesante para aportar diferentes miradas en torno a la perspectiva de género y diversidad, así como de los modos en que es posible construir miradas en y sobre las prácticas de cuidados y de educación dirigidos a esta etapa de la vida.

Formar en el ámbito de las prácticas educativas para las niñas en la primera infancia tiene especificidades: no solo se proporcionan «conocimientos» en un sentido clásico. Además, los procesos de enseñanza-aprendizaje se expresan en múltiples gestos, hábitos y prácticas de interacción entre las personas adultas y la primera infancia. Entonces, es importante proporcionar herramientas que permitan repensar las prácticas cotidianas. Sin reflexión sobre las prácticas educativas y de cuidados no hay más que práctica repetitiva, sin dotación de sentido.

Proponernos aportar a la construcción de esta área tan poco explorada en Uruguay fue y seguirá siendo un desafío, a la vez que nos incentiva a crear puentes, en los que los distintos saberes y espacios que están pensando hoy estas temáticas se integren para construir herramientas específicas que sirvan para intervenir.

La propuesta: ¿qué contenidos y por qué? Aportes conceptuales y metodológicos

La integración de la perspectiva de género en los diferentes programas dirigidos a la primera infancia continúa siendo un desafío para las políticas públicas. La propuesta de formación que Flacso Uruguay ofrece a través de su curso Educación, cuidados y género en la primera infancia resulta novedosa, a la vez que pertinente para formar profesionales con capacidades para pensar y planificar sus prácticas con una mirada de género y diversidad.

En la propuesta inicial, el curso se desarrolla a partir de una modalidad semipresencial que incluye un espacio de aula en la plataforma virtual y dos encuentros presenciales. Se organiza en tres módulos, dos de carácter conceptual y uno metodológico. Cada módulo se desarro-

lla a partir de clases escritas que contemplan los aspectos conceptuales fundamentales, así como contiene recomendaciones bibliográficas específicas, diferenciadas entre aquellas que se entienden de carácter obligatorio y las que comprenden material de lectura ampliatorio.

Junto con ello, cada clase se encuentra acompañada de una consigna de participación obligatoria que se propone en el espacio de discusión colectiva que es el Foro semanal. En estos espacios se promueve especialmente la posibilidad de articulación teórico-práctica que supone la reflexión, incorporando los contenidos trabajados en el curso. Asimismo, en algunas clases, se propone una actividad que implica la realización de un ejercicio concreto, en el cual se espera que los aspectos conceptuales se pongan en práctica. En este sentido, se procura que, a lo largo de la cursada, quienes se están formando logren poner en diálogo los aportes teóricos con las experiencias de trabajo cotidianas, promoviendo una revisión de las prácticas educativas a partir de disparadores teórico-conceptuales.

Por tanto, el primer módulo, de carácter introductorio, aborda aspectos teórico-conceptuales que comprenden un recorrido por el concepto de género y su articulación con la primera infancia: estereotipos y roles de género, división sexual del trabajo y su impacto en la organización social del cuidado, la crianza y la construcción de subjetividades. Al mismo tiempo, se presenta y discute el concepto de interseccionalidad, prestando especial atención a los aportes del mismo para pensar el cruce entre género y primera infancia.

El segundo módulo, por su parte, se detiene en las políticas públicas, analizando sus elementos constitutivos y las distintas etapas que conforman sus procesos de construcción y aplicación. Se realiza un recorrido por las políticas públicas para la primera infancia en Uruguay, identificando fortalezas y debilidades, al tiempo que las políticas para la igualdad de género y su trayecto en el país. Se propone una posible lectura del momento en que ambas políticas comienzan a confluir y producir un entramado para la construcción de un sentido común compartido sobre el tema. Asimismo, se apuesta a la identificación de problemas públicos de desigualdad de género en primera infancia, por lo que se presenta el recurso del árbol de problemas como herramienta metodológica para la identificación y formulación de problemas.

El tercer módulo cierra el curso aportando herramientas metodológicas para el análisis y la planificación de género en la primera infancia. Se busca que, mediante un trabajo final, el estudiantado dé cuenta de la incorporación de herramientas para el diagnóstico y la planificación con perspectiva de género en primera infancia.

Durante toda la cursada cada estudiante recibe el acompañamiento de una tutora, quien dinamiza las intervenciones en los foros y evalúa las actividades entregadas de manera individual. El modelo de tutoría que se realiza implica que las tutoras no son las protagonistas de la propuesta, sino que son quienes promueven las dinámicas de trabajo y fomentan los espacios de análisis e intercambio en el estudiantado (Rogovsky, 2020). A partir de la experiencia de las ediciones ya culminadas, podemos afirmar que esta modalidad de tutoría ha dado resultados muy buenos, donde el estudiantado se ha sentido acompañado en un contexto de virtualidad, al mismo tiempo que se ha propiciado el aprendizaje entre pares a través del intercambio constante.

A continuación nos detendremos en algunos aspectos que consideramos facilitadores de la cursada, que se han repetido a lo largo de las cinco ediciones culminadas del curso y que indudablemente se relacionan con la alta tasa de egreso.

Gradualidad

Quienes han realizado el curso presentan distintos grados de sensibilización respecto a la perspectiva de igualdad de género al momento de la inscripción. De esta manera, se identifican tanto estudiantes que ya han realizado otras formaciones y/o que han problematizado la necesidad de la incorporación de la perspectiva de igualdad de género en sus espacios de trabajo, como otros que no han tenido oportunidad de familiarizarse con bibliografía que les permita reflexionar sobre su práctica desde esta perspectiva.

Por este motivo, la incorporación gradual de contenidos facilita la construcción de un lenguaje en común, imprescindible para el intercambio. Es así que quienes ya tienen una base teórica y/o metodológica, durante el primer módulo pueden sistematizar algo de lo que ha sido su tránsito y experiencia a través de las actividades propuestas. En cambio, aquellos que llegan al curso sin una base teórica, o con un

acercamiento conceptual que no han articulado aún con su práctica, pueden empezar a profundizar al respecto y sentar bases que servirán para el resto de la cursada.

Además de la construcción de un lenguaje común, la incorporación gradual de contenidos y de conceptos habilita el tiempo necesario para: a) comenzar un proceso de autorreflexión acerca de cómo cada estudiante ha venido trabajando estos temas en sus respectivos centros; y b) identificar ciertos sesgos de género en sus prácticas, que se podrían haber estado reproduciendo simplemente por no haberse detenido a reflexionar sobre ello y sus impactos.

Como se ha señalado, la propuesta del curso se orienta al fortalecimiento y a la construcción de prácticas que integren la perspectiva de igualdad de género. Por esta razón, el énfasis en los primeros módulos no está puesto en el señalamiento de las situaciones en las que esto no ocurre, sino en la posibilidad de reflexión y visualización de la importancia que reviste la integración de esta perspectiva.

Transversalidad de los contenidos

Además de existir gradualidad en la forma en la que se presenta cada concepto y cada nuevo tema, a medida que el curso avanza los mismos son incorporados como punto de partida para la presentación de nuevos contenidos que permiten complejizar el abordaje. De esta manera, los módulos a los que se hizo referencia no se trabajan como bloques teóricos independientes, sino que se encuentran articulados entre sí y cada uno de ellos está atravesado por las discusiones y reflexiones que se promueven en el o los módulos anteriores.

Es así que, al momento de elaborar el trabajo final, las y los estudiantes integran los aspectos conceptuales que se han trabajado desde el comienzo para pensar sobre un problema de desigualdad de género concreto, sus causas y consecuencias, y las posibilidades de transformación del mismo.

Aplicación de los aspectos conceptuales a las prácticas educativas cotidianas

Como se ha mencionado, el curso está pensado desde la promoción del diálogo entre lo trabajado y las prácticas que se llevan a cabo. En este sentido, las consignas disparadoras en los Foros de intercambio semanales y las actividades correspondientes a los distintos módulos, se entienden como un ejercicio dinámico para la apropiación de los contenidos. Ello habilita a que el trabajo pueda, en algunos casos, explorarse aún más allá de la planificación de líneas de acción para la incorporación de la perspectiva de igualdad de género a las prácticas, logrando identificar aspectos contextuales que podrían limitar o potenciar la aplicación de las mismas.

En algunas oportunidades, quienes realizan el curso tienen la posibilidad de trasladar el contenido teórico y las reflexiones que se producen en los Foros o los encuentros presenciales a sus propios equipos, hecho que enriquece considerablemente las propuestas. Asimismo, este diálogo que mantienen las y los estudiantes con sus compañeras/os de trabajo y/o sus organizaciones o instituciones de referencia, evidencia la pertinencia de los contenidos trabajados en el marco de la reflexión sobre las prácticas.

En los casos en los que los centros no han incursionado en la incorporación de la perspectiva de igualdad de género, la cursada habilita la generación de un intercambio sobre la base de una nueva variable, cuya consideración se torna fundamental para pensar algunas situaciones problemáticas que los equipos ya identificaban, pero que no estaban siendo consideradas desde esta perspectiva. Además de una nueva reflexión, este movimiento permite el ensayo de líneas de acción que no habían sido contempladas antes.

Replicación de los contenidos

Lo anterior invita a considerar como último punto a destacar el efecto replicador de los contenidos, que se ha visualizado durante las ediciones realizadas. En general, quienes han sido parte activa de la cursada pudieron trasladar a sus equipos aspectos centrales que hacen a los temas trabajados en el curso.

Esto da cuenta de la construcción de un saber que se potencia colectivamente. Una vez que se activa la posibilidad de desnaturalizar preconceptos y reflexionar sobre aspectos que permitan problematizar prácticas que no habían sido revisadas a la luz de esta perspectiva, se produce un movimiento que no puede hacerse en solitario. Las reflexiones son llevadas a los equipos porque es desde allí que se pueden producir acciones concretas.

Junto con ello, se hace explícito el interés de poder trabajar activamente (no solo desde el cuestionamiento o la reflexión) en la transformación de las prácticas para el fortalecimiento de niñeces cada vez más libres.

UN PANORAMA DE LAS PRIMERAS SEIS EDICIONES DE FORMACIÓN

Cuadro: Primeras seis ediciones de formación

Curso Educación Cuidados y Género en Primera Infancia							
	1era Cohorte Julio Setiembre 2019	2da Cohorte Octubre Diciembre 2019	3ra Cohorte Mayo Julio 2020	4ta Cohorte Setiembre Noviembre 2020	5ta Cohorte Mayo Julio 2021	6ta Cohorte Agosto Octubre 2021	De la I a VI Edición
Matrículas	49	28	67	62	35	23	264
Bajas definitivas	2	2	0	5	2	2	13
Bajas temporales	0	0	4	1	2	0	7
Culminaron	47	26	63	56	31	21	244
Aprobaron	46	26	63	54	31	21	241
No aprobaron	1	0	0	2	0	0	3

* las bajas temporales son aquellos casos en los que, por diferentes razones, no se logra cursar y se acuerda una segunda oportunidad de cursarla en siguientes ediciones.

El total de personas matriculadas entre la primera y la quinta cohorte fue de 241. De dicha cantidad, 32 (13.3 %) corresponden a inscripciones particulares. Las restantes 209 (86.7 %) se inscriben en el marco del convenio de formación firmado entre el INAU y Flacso Uruguay.

El total de personas que culminaron y aprobaron la formación de la primera a la quinta cohorte es de 220, lo que arroja un 91.28 % de culminación exitosa de la cursada. Las bajas totales entre la primera y la quinta cohorte son 18 (11 definitivas y 7 en *stand by*), conformando el 7.5 % de las matrículas. El total de personas que culminaron la formación alcanza un 92.5 %.

Del total de personas que culminaron la formación (223), 220 son las que aprueban, lo que alcanza un 98.7 % de aprobación, mientras que el 1.3 % no aprueba.

En cuanto a la conformación de las cohortes según sexo, se puede ver que, del total de personas matriculadas (241), hay 232 (96.3 %) mujeres y 9 (3.7 %) varones.

En cuanto a la distribución territorial, 69 estudiantes (28.6 %) registran Montevideo como su departamento de pertenencia, 166 (68.9 %) el interior del país y 6 (2.5 %) no brindan ningún dato. A lo largo de las cinco ediciones participaron estudiantes de todos los departamentos del país, 19 en total, reflejándose una amplia diversidad de localidades y comunidades pequeñas, además de capitales departamentales. Este resultado, bienvenido por el equipo en tanto da cuenta del alcance a toda la población del país que trabaja en el área de la atención y la educación a la primera infancia, es interpretado positivamente, puesto que iguala en oportunidades de formación a nivel territorial. Al mismo tiempo, la confluencia de experiencias diversas en las prácticas de educación y cuidados en los distintos anclajes territoriales enriqueció las interacciones y reflexiones acerca de las potencialidades y desafíos de la incorporación de la perspectiva de igualdad de género y diversidad en los espacios institucionales de cuidados dirigidos a la primera infancia, sus familias y comunidades.

Al departamento de Montevideo con 69 estudiantes, le sigue Canelones con 21; Soriano con 18; Colonia y Treinta y Tres con 13; Rocha con 11; Paysandú, Salto y Río Negro con 10; Rivera, Maldonado y Cerro

Largo con 9; Florida con 8; Tacuarembó y San José con 7; Durazno, Flores y Lavalleja con 3; y Artigas con 2.

Contar con bachillerato completo es parte de los requisitos para realizar la formación, por lo cual todas las matrículas cumplen con al menos este nivel educativo previo. No obstante, al menos el 60 % del estudiantado cuenta con educación terciaria y el 3 % con formación de posgrado.

Mapa: Departamentos por número de participantes, cantidades absolutas. 2019-2021 (N=235)



DESAFÍOS Y APRENDIZAJES

Desafíos

1. Diferentes formaciones previas, trayectorias y experiencias

Como veíamos en el apartado anterior, las personas que se inscriben en el curso provienen de diversos ámbitos y han tenido diferentes recorridos educativos y profesionales. La formación apunta a que la puedan llevar adelante personas que trabajan cotidianamente en espacios vinculados a la primera infancia, ya sea en programas de atención directa, en espacios de supervisión, como en los equipos que diseñan y evalúan las políticas públicas. Por lo tanto, el público objetivo es amplio, diverso, y la propuesta debe contemplar estas procedencias disímiles.

En este sentido, uno de los desafíos que se presenta es el de lograr que el contenido, tanto en calidad como en cantidad, resulte acorde para las personas que se enfrentan por primera vez a la temática y a la modalidad de cursada, así como para aquellas que están más familiarizadas con los elementos conceptuales que se abordan en el curso y con las herramientas virtuales. El hecho de que la formación sea de corta duración resulta un incentivo para las personas que trabajan la jornada completa; no obstante, supone un desafío al momento de lograr la incorporación de los contenidos en un corto plazo y el aprendizaje del manejo de la plataforma, en el caso de las personas que se enfrentan por primera vez a esta modalidad. La situación de pandemia, no obstante, obligó a que la mayoría de las personas insertas en ámbitos educativos debieran familiarizarse con las herramientas virtuales, por lo que, en la actualidad, en mayor o menor medida, no resulta novedoso transitar por plataformas virtuales e ir descubriendo cómo funcionan.

2. La virtualidad

Las primeras dos ediciones del curso fueron semipresenciales; es decir, si bien gran parte del curso se llevaba adelante en formato virtual, se realizaban dos encuentros presenciales, en los que quienes participaron podían despejar dudas con las docentes, además de conocerse entre sí e intercambiar sus experiencias. En las dinámicas de educación virtual se espera que el estudiantado trabaje de manera autónoma, guiado por materiales y recursos didácticos y una serie de actividades de aprendizaje (Area-Moreira, 2020). Para que esto suceda, el estudiantado

debe demostrar una gran disciplina para realizar el proceso de aprendizaje sin docencia directa, al mismo tiempo que el cuerpo docente debe proporcionar materiales y actividades evaluativas acordes a lo que se espera de la cursada.

Las personas que participan del curso presentan perfiles diversos, como se mencionó anteriormente. Algunas de ellas no se encuentran en lo absoluto habituadas a la modalidad virtual de cursada, por lo que los encuentros presenciales significaban instancias en las cuales la interacción cara a cara podía terminar de asentar el proceso de aprendizaje que se venía gestando a través de las lecturas y la participación en los foros. El contexto provocado por la emergencia sanitaria hizo que, en las ediciones que tuvieron lugar en 2020 y 2021, los encuentros presenciales debieran sustituirse por instancias sincrónicas virtuales, lo que significó un enorme desafío al momento de acompañar los diferentes procesos de aprendizaje.

Ante esta situación, el equipo docente consideró importante agregar un encuentro más, por lo que actualmente, durante las doce semanas que dura la cursada, hay tres encuentros sincrónicos, uno al mes. Estas instancias se han valorado muy positivamente y resultan claves para el abordaje gradual de los contenidos que se mencionaba con anterioridad, así como para conocer, al menos virtualmente, quiénes son las personas que conforman la cohorte. No obstante, se reconoce que la riqueza del intercambio y la cercanía de la presencialidad no son fácilmente sustituibles por los encuentros virtuales sincrónicos.

La posibilidad de generar redes entre cursantes es más viable cuando existen las instancias donde se comparte cara a cara. A partir de esta apreciación, en las últimas ediciones se brindó la posibilidad de realizar el trabajo final de forma grupal, con el fin de propiciar el encuentro entre el estudiantado. Si bien la propuesta fue bien recibida, usualmente los grupos se conforman por personas que ya comparten espacios de trabajo, por lo que no propicia una integración a nivel general. Ante el posible escenario de no volver a los encuentros presenciales a la brevedad, resulta pertinente pensar estrategias para fomentar la generación de redes entre los estudiantes.

3. Problemas estructurales y problemas concretos

Otro de los desafíos que se hizo presente a lo largo de las cursadas refería al movimiento necesario para construir el árbol de problemas.

Esto es: identificar un problema de desigualdad de género concreto, así como sus causas y consecuencias (también concretas) que fuera necesario atender en los distintos espacios de trabajo.

El desafío, sin dudas, no estaba en la posibilidad de encontrar los problemas. Rápidamente surgían las más diversas y variadas expresiones de la desigualdad de género vistas desde múltiples enfoques. De esta manera, hubo quienes se centraron en cuestiones relacionadas con las prácticas pedagógicas, a los vínculos que se construyen con las familias y las comunidades, a los espacios dispuestos para el juego (Fainstain y Pérez de Sierra, 2018), entre otras. El desafío estaba en el ejercicio de «bajar a tierra» aquello que causaba ese problema, así como los aspectos en lo que este tenía repercusión.

Prontamente, era posible identificar al patriarcado o a la división sexual del trabajo como algunas de las causas, pero, ¿cuáles eran las expresiones más cercanas del patriarcado o de esa organización binaria del mundo en los espacios de trabajo? Del mismo modo, se identificaba a la reproducción de roles de género estereotipados como una de las consecuencias, pero, nuevamente, ¿en qué aspectos concretos era posible verlo desde los centros?

El ejercicio de visualizar los problemas de desigualdad de género de manera contextualizada permitía pensarnos dentro de la realidad a abordar y ello implica pensarnos también dentro de las relaciones signadas por el género.

La apuesta a hacer frente a este desafío fue en todos los casos enriquecedora. Permitió la reflexión situada sobre problemas que se observaban con preocupación, construyendo diagnósticos capaces de identificar factores que podían efectivamente transformarse. Unido a ello, este ejercicio habilitó la construcción de estrategias novedosas para el abordaje de estas situaciones.

4. Fortalecer el análisis e intervención de género para desnaturalizar la violencia en la primera infancia

El problema de la violencia basada en género y generaciones en el ámbito doméstico ha estado presente como preocupación entre quienes han participado del curso Educación, cuidados y género en la primera infancia en estos 3 años. Es una problemática que preocupa por su frecuente presencia, y que, debido a la naturalización y a la cercanía

del ámbito en que tiene lugar, suele salir a la luz cuando el daño en las víctimas ya ha tenido lugar.

La violencia en el ámbito doméstico implica el abuso de poder, legitimado por la cultura y el contexto sociohistórico. Lejos de ser explicada por factores intrínsecos —como la presencia de patologías o un acto irracional aislado— la alta cantidad de mujeres muertas a manos de sus parejas o exparejas íntimas refleja el grado en que este tipo de violencia, de género, se encuentra legitimada en el Uruguay actual: para el 2019, según el Observatorio de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal, 2021), Uruguay ocupa el segundo lugar de los países con mayores tasas dentro de América Latina (1.22 cada 100 mil mujeres). La solución a un problema de raíz cultural estará en la transformación de dicha cultura, una meta en la que la formación humana tiene prioridad central.

El ejercicio de la violencia está intrínsecamente vinculado a la construcción de la masculinidad hegemónica y al desarrollo de una expresión de género viril; se «pone en escena» en los juegos, en los deportes, en la postura y expresión corporales, en el sesgo cromático de vestimenta y en elementos de uso cotidiano, en los rituales de cortejo y relacionamiento. También, se relaciona con la sobrevaloración de los ideales femeninos, asociados profundamente con la construcción mítica del amor romántico heterosexual y la maternidad.

Al revisar los problemas identificados por las y los estudiantes, emergen situaciones de niños en cuyas familias se ha naturalizado el maltrato y la violencia, de la que pueden ser (y de hecho son) objeto directo o igualmente víctimas, y en un grado equiparable de gravedad, cuando sus referentes maternos son agredidos (Sistema Integral de Protección a la Infancia y a la Adolescencia contra la Violencia [Sipiav], 2019). Las prácticas de este tipo se pueden considerar como de abuso de poder generacional y de género, en tanto sostienen determinadas formas de organización del grupo familiar en dinámicas que se resisten al cambio. Además de emerger por medio de acontecimientos críticos que irrumpen en la vida cotidiana, se hacen visibles en aquellas actividades que revelan la subjetividad infantil: la comunicación (verbal y no verbal), el juego o la alteración de una o varias conductas y habilidades madurativas. En la clínica se hacen visibles a través de síntomas

diversos: retrasos madurativos del habla, dificultades en el control de esfínteres esperado para la edad, comportamientos que dan cuenta del malestar intenso y sentimientos de autoculpabilización (morderse, cortarse, golpearse en la cabeza y otras conductas de riesgo). Todo esto con el correlato cognitivo de pensamientos de minusvalía y desesperanza en relación al futuro y al sentido de la vida. A esto se suma la violencia de las necesidades de alimentación no cubiertas, en algunos casos como corolario de la separación de la pareja, que lleva al desentendimiento de al menos uno de los integrantes respecto de sus responsabilidades de guarda.

Incorporar la perspectiva de género contribuye a reflexionar sobre algunas creencias que nos orientan —aun sin percibirlo— en el trabajo del día a día y a situarnos en un marco de derechos que sea justo con quienes se encuentran en situaciones de indefensión. Lo primero es poder construir un vínculo de confianza y reconectar al/a la otro/a con la esperanza de que es posible restablecer la seguridad básica necesaria para la continuidad de su existencia. Asimismo, permite hacer visible las características del entramado comunitario y familiar donde las relaciones interpersonales se expresan y aprenden; por lo que resulta fundamental para desarrollar intervenciones eficaces centradas en habilitar conductas de autocuidado, entrenar habilidades prosociales, tejer estrategias con las familias y atender las situaciones de maltrato y violencia de manera articulada, cuando ya no es posible prevenirlas.

Aprendizajes

1. El uso del lenguaje

Podría decirse que tanto la interacción con los estudiantes a través de la plataforma, como los encuentros presenciales y sincrónicos, se vieron atravesados por un acuerdo tácito: el lenguaje que utilizamos condiciona la mirada sobre nuestras prácticas y también las formas en que imaginamos transformarlas (Meana, s. f.).

De este implícito surge como aprendizaje, en principio inadvertido, el potencial de hablar ya no solo de las prácticas laborales sino también de la propia experiencia. Como vimos en el apartado anterior, la matrícula en todas las ediciones se conformó en su amplia mayoría por mujeres cisgénero, aspecto esperable si observamos el perfil de egreso

según género de las carreras y profesiones que componen el estudiantado de este curso. No obstante, en los primeros encuentros de cada cursada y en las primeras actividades producidas, muchas de las estudiantes se expresan utilizando un lenguaje «neutro», que se traduce en la referencia a un universal masculino, que no se encontraba presente. Dirá Teresa Meana (s. f., p. 13):

Dado que el lenguaje no es un hecho biológico y natural sino una adquisición cultural y todo lo que es cultura es añadido y, por tanto, modificable por la voluntad de las personas, podemos alterarlo ya que al retocar la lengua se retoca la mentalidad y retocando la mentalidad se retoca la conducta.

Es a partir del intercambio, de la pregunta, de la sugerencia, de escuchar cómo otras toman la palabra y se refieren a sí mismas y a sus prácticas, que se empieza a instalar y dar respuesta a una discusión que no se encuentra saldada en todos los espacios: ¿es posible interpelar las formas a través de las cuales hemos aprendido a hacer uso de la lengua para apropiarnos de nuestra experiencia?, ¿es posible cambiar la «o» por la «a», o por la «e» para generar un discurso que nos incluya de manera explícita?, ¿es posible producir conocimiento desde ese cambio?

Muchas estudiantes tenían respuestas a estas preguntas desde un comienzo. No dudaban en las formas en la que era legítimo o deseable habitar este espacio de formación. Para otras, las respuestas se fueron presentando a lo largo de la cursada y eso propició el proceso de pensarse a sí mismas en el marco de los problemas de desigualdad de género que identificaban como centrales en sus espacios de trabajo. Así fue posible que, por un lado, se produjera un movimiento capaz de evidenciar qué mandatos eran reproducidos en sus prácticas o en los vínculos entre los equipos, sin que lo hubieran percibido; y, por otro, que el pensarse también determinadas por el lenguaje habilitara la reflexión respecto a los mandatos que habían condicionado sus propias experiencias. Incluirse en la palabra permite pensarse dentro de la realidad que se habita y de las formas en las que cada uno puede cambiarla.

Finalmente, esta habilitación también generó otro movimiento que podría sintetizarse en la posibilidad de pensar a las personas con las que se trabaja, también por fuera de un universal impuesto. Es así que el uso inclusivo de la lengua tuvo repercusiones asimismo respecto a las formas en las que se piensa la primera infancia, en tanto favoreció la apropiación de formas no homogeneizantes de concebir las niñeces.

2. Las familias y el equipo en la construcción del espacio educativo
La necesidad de ahondar críticamente en las pautas relacionales y culturales de las familias con quienes trabajan ha sido volcada como tema de fuerte interés por los equipos, en su búsqueda de intervenciones efectivas en términos pedagógicos, al implementar acciones orientadas a deconstruir estereotipos y dinámicas vinculares que conciben al género como realidad estática, naturalizando las desigualdades existentes.

Desde una perspectiva del ciclo de las políticas, si bien los contenidos de género aparecen formalmente plasmados en planes y guías de primera infancia —lo que da cuenta de que el tema ha sido integrado a la agenda pública—, la puesta en práctica de acciones concretas dista mucho de los objetivos allí planteados. A diferencia de otras áreas de política, las referidas a los cuidados y educación presentan la particularidad de incidir sobre esferas muy próximas a la vida cotidiana de las familias, por lo que se necesitarán habilidades específicamente orientadas a la habilitación del diálogo y la conciliación de las múltiples miradas para abordar integralmente la apuesta a su transformación. En este sentido, la construcción de un espacio educativo para las infancias implica trabajar con la sensibilidad de las personas que integran la población objetivo —niños y familias— y admitir el conflicto como una fase necesaria para la transformación. El conflicto también puede ser leído desde una perspectiva simbólica, como el choque de fuerzas que luchan por dominar el campo simbólico de la construcción de sentidos compartidos en una comunidad (Bourdieu, 2000). Construir nuevos sentidos comunes es necesariamente, entonces, atravesar la conflictividad y generar aprendizaje de ello.

¿Qué lugar ocupa el conflicto en la educación? Desde una pedagogía freiriana, el conflicto comienza a formar parte del entramado educativo cuando se le imprime un sentido pedagógico y se lo logra encauzar para alcanzar determinadas metas junto a un otro (niño/familia),

a quien estoy reconociendo como un ser integral con ideales, conocimientos y una construcción propia sobre el sentido de la vida, que anteceden al encuentro conmigo. Otro a quien estoy reconociendo, en términos de Willat (2013), en todo el alcance de su dignidad humana, no solo desde una perspectiva formal sino en una interacción vinculante que me interpela y compromete.

La transformación cultural que vivimos al inicio del siglo XXI, impulsada por el avance del reconocimiento a los derechos de los niños, niñas y adolescentes (NNA) y de las mujeres, no sería posible sin la ocurrencia del conflicto. Preguntarnos acerca del sujeto que encarna la responsabilidad de los cuidados desde esta óptica, promover y defender las diferentes formas de organización de la vida familiar y laboral actuales, reconocer lazos afectivos y referentes para la protección de los niños sin limitarse a la vinculación de sangre, es necesario para hacer justicia con la diversidad humana y la importancia que los cuidados y la educación —formal e informal— han tenido en su desarrollo.

Volviendo a Freire (1970, 2002, p. 71), la educación puede concebirse como una práctica basada en una narración de «la realidad como algo detenido, estático, dividido», o como una práctica liberadora, sostenida en la experiencia como fuente de conocimiento. De esta manera, la educación necesariamente deberá integrar los nuevos modelos familiares y roles de género, así como acompañar el avance del reconocimiento a las diferentes expresiones identitarias, tendiendo a la liberación antes que al encasillamiento del potencial expresivo de estas. Para ello, es importante construir nuevas experiencias cotidianas que permitan soslayar los viejos esquemas rigidizantes de género, centrados en la preocupación por saber *qué* es el/la otro/a, y ensayar nuevas alternativas para acercarme a aquel otro cuya realidad desconozco. Esta pregunta por el *qué* se presenta como un dispositivo de inhibición del potencial expresivo de cada ser.

Una alternativa es reconectar con la pregunta por *quién* tenemos delante y promover un espacio dialógico en que puedan expresarse deseos, inquietudes, temores, expectativas y la infinidad de posibilidades de encuentro en la incertidumbre o la certeza que nos unen como seres incompletos.

A partir del trabajo con equipos de primera infancia que se encuentran en la primera línea, y de este breve recorrido teórico, se visualiza

a quienes dedican su día a día a cuidar y educar las niñeces de nuestra sociedad, como habilidosas/os articuladoras/es del intercambio de preguntas con un/a otro/a; preguntas orientadas a reposicionar en el lugar de la duda las realidades colocadas hasta ahora como neutras, naturales y estáticas.

3. En soledad, nada. En equipo, todo

El camino recorrido a través de seis cohortes de formación nos permite afirmar que abordar las prácticas institucionales e individuales con perspectiva de género no es posible en solitario. Hace falta poder pensar con otros. No únicamente porque no sea posible llevar a cabo cambios efectivos en las formas de ver y hacer en la vida cotidiana de los centros si las reflexiones solo las motoriza una persona. Principalmente porque en esta, como en tantas dimensiones de lo educativo, las funciones se ejercen en una trama de actores. Esto tiene especial expresión en el trabajo con la primera infancia. Puesto que en esta etapa del desarrollo la capacidad de absorción de información proveniente del mundo adulto y del entorno que rodea al niño es la que va propiciando los procesos de asimilación y acomodación que dan lugar a la adaptación (Piaget, 1950), todo elemento externo a su subjetividad aporta y tiene vital relevancia para su desarrollo. Las prácticas educativas provienen, por tanto, de diversas fuentes, pero esencialmente pueden ser intencionadas por las personas adultas que están presentes en la vida cotidiana del centro: educadoras/es, equipos de profesionales, de cocina y de limpieza.

La formación ha sido en su amplia mayoría realizada por una persona representante de los centros, salvo el caso de algunas organizaciones que optaron expresamente por apoyar la formación de más de un integrante del equipo. Estas últimas vieron potenciados los aprendizajes a través del trabajo y la reflexión conjunta, no solo en el espacio formativo sino además en cada encuentro en la vida cotidiana del centro. Compartir con otras personas del equipo la formación hizo que o bien las situaciones cotidianas emergentes remitieran a contenidos abordados en el curso, o que la conversación sobre la práctica permitiera traer esos contenidos a la reflexividad sobre las experiencias concretas, diarias. Esto no fue posible para quienes realizaron la formación individualmente, puesto que la transmisión al resto del equipo se hizo más difícil y requirió de mayores esfuerzos sostenidos, en tanto, en la

dinámica cotidiana el resto de quienes integran el equipo no cuenta con herramientas teóricas ni metodológicas para generar esta conversación con la propia práctica.

4. Construir conocimiento sobre el tema implica iniciar una conversación de ida y vuelta con la práctica

Otro aprendizaje que dejó el inicio de este recorrido es que producir conocimiento en el área de las prácticas educativas y de cuidado con las niñeces más tempranas, y acerca de los modos en que es posible incorporar a ellas las perspectivas de género y de diversidad, es una tarea que construye puentes de ida y vuelta entre la práctica y los sentidos que le otorgamos. Es un conocimiento necesariamente teórico-práctico que involucra modos de mirar, de hacer y de reflexionar sobre lo hecho. Una y otra vez. En ese sentido, aprendimos también que los conocimientos que se construyen en estos procesos no son presentables en los formatos académicos conocidos, sino que adquieren, necesariamente, la forma de conversación-acción-conversación. Así, prácticamente podríamos decir que el recorrido descrito no acaba en una meta ni debe proponérselo. Pero sí tiene el desafío de hacer de este ejercicio productor de conocimiento educativo específico, con capacidad transformadora, un trabajo sistemático que además se narra. De otro modo, no hay forma de que los aprendizajes se vayan acumulando y sepamos, de manera compartida, qué alcance y formas tiene el saber generado en el área.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Area-Moreira, M. (2020). Teleaprendizaje y desempeño profesional docente. Educadores. *Revista de Renovación Pedagógica*, 276, 56-57, ISSN 0013-1113

Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal). Observatorio para la igualdad de género en América Latina y el Caribe (2021). *Muerte de mujeres ocasionada por su pareja o expareja íntima para Uruguay 2019*. Recuperado de: <https://cepalstatprod.cepal.org/cepalstat/tabulador/ConsultaIntegrada.asp?idIndicador=1345yidioma=e>

Fainstain, L. y Pérez de Sierra, I. (2018). La incorporación de la perspectiva de género en centros de educación y cuidado a la primera infancia: una aproximación a su evaluación. *Revista Miríada. Investigación en Ciencias Sociales*, 14, año X. Recuperado de: <https://p3.usal.edu.ar/index.php/miriada/article/view/4631/5878>

Freire, P. (1970, 2002). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Meana, T. (s. f.). *Porque a las palabras no se las lleva el viento. Por un uso no sexista de la lengua*. Valencia: Ayuntamiento de Quart de Poblet.

Piaget, J. (1975). *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*. España: Siglo XXI.

Rogovsky, C. (2020). Tutorías virtuales: una mirada desde adentro. En *Las tecnologías en (y para) la educación*. Montevideo: Flacso Uy.

Sistema Integral de Protección a la Infancia y la Adolescencia contra la Violencia (Sipiav) del Uruguay. Comité Nacional (2019). *Guía para la atención de niñas y niños de 0 a 3 años en situación de violencia*. Montevideo: Imprenta Rojo SRL.

Willat, F. (agosto de 2013). El desafío de hacer efectiva la dignidad humana. Trabajo presentado en el Congreso de Ciencias Sociales. Montevideo.

La perspectiva de género y las políticas de educación y cuidados en la primera infancia

Ivanna Chessa, Muriel Presno

Introducción

El presente artículo busca desarrollar algunas reflexiones en torno a la relación entre la perspectiva de género y las políticas de educación y cuidados en la primera infancia.¹

Desde hace algunas décadas en nuestro país se han realizado avances significativos en el campo de la atención y educación a la primera infancia (AEPI), campo disciplinar que se articula con las políticas actuales para la educación y los cuidados en el Uruguay. El país cuenta con una vasta trayectoria de estas políticas, pudiendo identificarse distintos momentos en las mismas; desde su reconocimiento en el código de 1934 hasta hoy se ha transitado por diferentes etapas y formas de respuesta, así como definiciones de destinatarios, prácticas y sentidos o problemas que buscan abordar. Son actores fundamentales de estas respuestas el Estado, las familias, el mercado y las comunidades (Ubasart-González y Minteguiaga, 2017).

Este artículo se focalizará en el momento actual, tomando como referencia el proceso de creación del Sistema Nacional Integrado de Cuidados (SNIC), desde las primeras acciones de discusión del tema,

¹ *La primera infancia* se define como la etapa vital que transitan niños y niñas desde el nacimiento hasta los seis años (Consejo Coordinador de Educación en la Primera Infancia [CCEPI], Uruguay Crece Contigo y Oficina de Planeamiento y Presupuesto [OPP], 2014). En este trabajo, cuando nos referimos a la franja etaria, estaremos aludiendo a la primera etapa, de 0 a 3 años, teniendo en cuenta que se focalizará en las propuestas del Sistema INAU (Instituto del Niño y del Adolescente del Uruguay). Ver siguiente nota al pie.

su creación por ley y su instalación —provisoria, frágil— en la agenda pública e institucional. En este proceso es que se hace explícita la relación entre perspectiva de género y primera infancia: las políticas de educación y cuidados en la primera infancia son una posible respuesta para generar una mayor corresponsabilidad en la división sexual del trabajo de cuidados, en especial en la esfera familiar.

Si bien no es la primera vez que se articulan estos temas, ni que se llevan adelante distintos tipos de prácticas, experiencias y propuestas, la creación del SNIC en 2015 da un nuevo contexto a los procesos de debate.

La discusión sobre *perspectiva de género y políticas de educación y cuidados en la primera infancia* emerge en el ámbito público de la mano de la reivindicación de los derechos de las mujeres —madres— y de la corresponsabilidad en la división sexual del trabajo (doméstico); poco se habla de otros aspectos o relaciones de ambas categorías.

En esta primera dimensión de la articulación del tema se reconocen acuerdos y tensiones que se intentará hacer visibles en la parte inicial del documento. Cabe destacar que el artículo no tiene una pretensión de reconocimiento exhaustivo de estas relaciones, sino que busca profundizar en algunas de ellas, más allá de su reconocimiento en la agenda pública.

Se comenzará por lo ya enunciado: la perspectiva de género y las políticas de educación y cuidados en la primera infancia se cruzan en los centros de cuidados y educación como dispositivos de las políticas del SNIC, en especial, en la búsqueda de promover prácticas de corresponsabilidad de los cuidados. Sobre este tema, sus complejidades y tensiones se intentará presentar algunas ideas.

Una segunda parte se centrará en cómo el tema se expresa en la vida cotidiana de los centros de primera infancia² en distintas dimen-

² De aquí en adelante cuando mencionemos a los centros de primera infancia (CPI) estaremos refiriendo a todos los centros de la oferta pública (Centros de Atención a la Infancia y la Familia [CAIF], Centros de Atención a la Primera Infancia [CAPI], Centros Siempre, Espacios de Educación y Cuidados para Hijos/as de Estudiantes, centros de educación inicial Nuestros Niños, Casas Comunitarias de Cuidados), así como de la oferta privada de atención, educación y/o cuidados de niños y niñas entre 0 y 3 años. Si bien muchas veces las edades de atención se extienden más allá de los 36 meses, para este artículo focalizaremos el análisis en los centros del Sistema INAU,

siones o alcances; en la propuesta educativa a desarrollar, en la/s manera/s de participación de niños y niñas³ en las actividades, en los roles de los y las referentes familiares, en las formas que adquiere el trabajo con esos referentes, en los equipos de trabajo, su constitución y dinámicas, entre otros. Se inicia con una delimitación de algunas categorías —primera infancia, cuidados, género, entre otras—, para luego aproximarse a la socialización de los roles de género y las metodologías de trabajo en los centros de primera infancia con la temática, desde lo educativo, con las familias y, en específico, con la violencia de género.

Una tercera sección recoge algunas acciones institucionales actuales y otras necesarias para revisar nuestras prácticas, en los distintos niveles, desde la perspectiva de género. Se identifican diversas condiciones necesarias de implementación en relación a la formación, la supervisión y la evaluación de la calidad y de las prácticas.

Luego se desarrolla un análisis de las relaciones entre género, trabajo y primera infancia, y se identifican las implicaciones de ser un campo altamente feminizado en su composición de trabajadores/as de los centros de primera infancia (CPI); sesgos de las contrataciones, atravesamientos en los equipos de trabajo y ausencia de políticas de recursos humanos oportunas son algunos de los puntos que se desarrollan.

Finalmente, se cierra el texto con varios temas que se identifican pero que requieren aún su discusión y profundización.

Previo al desarrollo de lo propuesto, se buscará contextualizar la perspectiva de quienes escriben en relación a las formas de producción de conocimiento —en sentido amplio— en este artículo. En principio, reconociendo que esta es una más de las muchas escrituras que el mundo adulto realiza sobre la infancia pero sin ella; niños, niñas y adolescentes son categorías pensadas desde fuera, más allá de reconocerles

los cuales orientan su propuesta hacia los niños de 0 a 3 años, si bien muchas de sus lecturas aportan a toda la franja etaria.

³ Importa dejar planteado que solo se avanzará en estas reflexiones sobre las particularidades de aquellas identidades de género que están asociadas al sexo asignado al nacer. Queda pendiente revisar y abordar estas reflexiones desde una perspectiva más amplia, que supere la dualidad varón-mujer e introduzca un enfoque no binario del tema.

como grupos sociales. Niños, niñas y adolescentes han sido siempre sujetos subordinados, dependientes de las generaciones adultas en los distintos ámbitos de la vida: la subsistencia, los cuidados, la circulación social, la educación, la producción académica, el acceso a la cultura, la producción artística. A lo largo de la historia la infancia ha sido tratada desde «fuera», con cierta indiferencia ontológica —la infancia/generación como «promesa» de una nueva generación adulta— y de forma subordinada a otros sujetos, conocimientos o campos disciplinares: la familia, la educación, el desarrollo, la salud (De Martino, 2010).

Otras reflexiones derivan de este reconocimiento: primero, la baja visibilidad que los temas de infancia, así como los de género, tienen en la agenda pública, cuando los directamente implicados son poco escuchados y valorados, desde esta posición subordinada, más reconocidos como consumidores que como ciudadanos; en segundo lugar, la necesidad de revisar las miradas, interpretaciones y prácticas desde el reconocimiento de esta subordinación, a lo que debe sumarse las características sociohistóricas que como generación adulta nos atraviesan.

Se pretende hacer énfasis en la necesidad de cuestionar estos aspectos no solo desde una posición de producción del conocimiento y, por lo tanto, de escritura y de lectura del mismo, sino como reflexión sobre las prácticas cotidianas de relacionamiento con niños y niñas.

El artículo busca aportar algunas reflexiones situadas en el cruce de dos categorías teóricas que se expresan en sujetos y relaciones: primera infancia y género. Se intentará hacer desde el reconocimiento de la baja visibilidad del tema, de las infancias y de los protagonistas cotidianos de sus prácticas (niños, niñas, familias, educadoras/es); desde la necesidad de interpelarse e interpelar los modelos en los que se sostienen dichas prácticas; y, por tanto, como sujetos políticos de las mismas, desde la posibilidad de transformar (Giroux, 1990).

Los centros de primera infancia como parte de las políticas de cuidado

La incorporación de la perspectiva del derecho a los cuidados como sentido de las políticas de educación y atención a la primera infancia puede considerarse como la relación más pública que se ha dado sobre el tema género y primera infancia. Existe mucha literatura sobre este tema en la academia uruguaya e internacional, destacando en nuestro

país una vasta producción de cerca de tres décadas (Aguirre y Fassler, 1997; Batthyány, 2000; Batthyány, 2021; Fainstain y Pérez de Sierra, 2018; entre otros).

Ya desde la década del 90 se inician varias investigaciones sobre el tema de los cuidados como parte de los estudios feministas relacionados con la división sexual del trabajo, en especial del trabajo no remunerado, donde se comienza a hacer visible la desigualdad que implica que las responsabilidades de cuidados de niños, niñas y personas en situación de dependencia recaigan, de forma mayoritaria, en las familias y, al interior de ellas, sobre las mujeres. Se reconoce en muchos de ellos la variable cuidado infantil como una posible afectación para la decisión de la maternidad en los sectores medios y medios altos.

Surge así la noción de «déficit de cuidados» (Batthyány, 2000; SNIC, 2020), como contracara de identificar la desigual distribución del trabajo de cuidados entre hombres y mujeres y sus impactos en la posibilidad de las mujeres del desarrollo personal y profesional, teniendo en cuenta que «la participación laboral remunerada de las mujeres es menor cuando existen niñas y niños en edad preescolar» (Batthyány, 2021). Si bien se reconocen distintas poblaciones de personas dependientes, el cuidado de niños y niñas es el que implica una mayor disposición de tiempo de las mujeres y su consecuente afectación en la inserción laboral y profesional (Red Pro Cuidados, 2017).

Con la creación del SNIC, como «cuarto pilar de la protección social» se identifican al menos tres líneas de desarrollo de acciones que buscan generar mejores condiciones de expresión de esta situación (SNIC, 2020): el desarrollo de servicios de cuidado extrafamiliar; la mejora en la normativa (en especial en relación a las licencias parentales); la capacitación, formación, regulación, gestión de la información y el conocimiento.

Es en este contexto que los centros de primera infancia resignifican, desde el diseño de las políticas, su finalidad, situándose como parte de los dispositivos de respuesta frente a la problemática de la desigual división sexual del trabajo a la interna de las familias: la oferta de atención diaria de los centros de primera infancia se constituye en la respuesta privilegiada a las necesidades de cuidados por parte de las familias, buscando así mejores condiciones de desarrollo para las mujeres (SNIC, 2020).

Se plantea, entonces, en el período de gobierno 2015-2020 una ambiciosa agenda de apertura de nuevos servicios y aumento de cupos dando continuidad al proceso de ampliación de cobertura que caracterizó al Uruguay en las últimas décadas, la creación de nuevos dispositivos (Centros Siempre, Espacios de Educación y Cuidados para Hijos/as de Estudiantes, Casas Comunitarias), además de otras acciones (producción normativa, articulación interinstitucional, formación dirigida a los equipos tanto de gestión de la política como de atención directa a niños y niñas, etc.). En el marco de la agenda de género y en relación al crecimiento de la oferta para la primera infancia, emerge un nuevo escenario de «ampliación de cobertura con calidad» de los centros de primera infancia del Sistema INAU. Es de la mano del reconocimiento del derecho al cuidado y a la educación en estas edades que surge uno de los más grandes impulsos de ampliación y diversificación de las políticas de AEPI del Uruguay.

La importancia del rol protagónico del Estado en estas políticas, ejecutando y regulando la implementación de la AEPI pública, posiciona en términos de agenda los derechos particulares de infancia y habilita a continuar descubriendo y avanzando en la inclusión de los cuidados como derecho. En este sentido, la sociedad civil organizada ha tenido un papel central en la implementación⁴ de los distintos dispositivos de AEPI, así como en la construcción de lineamientos programáticos⁵ que desde el Estado uruguayo se han instalado a fin de fortalecer la implementación de las políticas.

Ubicando al cuidado como derecho, se lo entiende como la acción de ayudar a un niño, niña o a una persona dependiente en el desarrollo y el bienestar de su vida cotidiana. Implica hacerse cargo del cuidado material. Es un trabajo. Pero también representa un cuidado económi-

⁴ El 85 % de los CPI del Sistema INAU son gestionados por entidades en convenio con el INAU (asociaciones civiles sin fines de lucro, cooperativas, entre otras), en el marco de una política de tercerización de la implementación que el Estado uruguayo desarrolla y ha sostenido desde la década del 90.

⁵ Un ejemplo de esto es el funcionamiento de estructuras de organización reconocidas por el Estado, en el marco del convenio del Plan CAIF, lo cual identifica funciones y roles de los distintos actores en la implementación y elaboración de la política. Ver: <https://caif.inau.gub.uy/plan-caif/normativa>.

co que, a la vez, tiene un costo. Abarca, además, un cuidado psicológico que acarrea un «vínculo afectivo, emotivo, sentimental» (Batthyány, 2021).

Interesa particularmente ubicar la complejidad que se instala a la hora de buscarles respuestas a dos problemas que aparentemente se presentan como separados y que parte de esa tensión sería este procedimiento de separación, en cierta forma, artificial: ¿se puede plantear en forma opuesta o en tensión la necesidad de educación y cuidados en la primera infancia y la de centros de cuidados como políticas de género para mejorar la distribución del trabajo femenino?

Este escenario emergente instala nuevos desafíos. Por una parte, la producción de conocimiento y de insumos de política pública que contribuyan a uno de los objetivos enunciados por el SNIC: trascender la tensión entre las políticas hacia la primera infancia y las políticas de género. Esta tensión se expresa en decisiones políticas como, por ejemplo, establecer horarios de funcionamiento de los centros de cuidado incompatibles con los tiempos promedio de las jornadas laborales de las mujeres (Fainstain y Pérez de Sierra, 2018).

Una expresión de esta tensión se puede visualizar cuando se busca instalar centros de cuidados en horarios nocturnos para responder, por ejemplo, a la necesidad de adolescentes y jóvenes de completar sus estudios obligatorios, mediante la creación de servicios de atención a niños y niñas de primera infancia en ese horario. Si bien la discusión no se instala en la agenda pública, a partir de los intercambios interinstitucionales se produce un intrincado mecanismo que busca contemplar no solo las necesidades de oferta de cuidados de esas madres y padres jóvenes, sino las adecuadas condiciones para ese cuidado y la necesidad de que esos niños y niñas accedan a propuestas educativas de calidad.⁶ Surgen algunas preguntas intentando comprender por qué se instala esta tensión y esbozamos hipótesis respecto a qué lugar tienen los niños y niñas en esta perspectiva; ¿cuánto de esta aparente invisibilidad

⁶ El resultado de estas discusiones y coordinaciones es la hoja de ruta *Acuerdo interinstitucional de apoyo a la continuidad educativa de madres y padres en enseñanza media. Para estudiantes embarazadas y madres o padres de niños, niñas menores de seis años*. Disponible en: <https://www.anep.edu.uy/15-d/acuerdo-interinstitucional-apoyo-continuidad-educativa>

refiere a la baja identificación del *derecho a la educación en la primera infancia*?, ¿en qué escenarios se vivencia esta tensión?, ¿en los centros?, ¿en las familias?, ¿en las comunidades?, ¿en la organización de la vida social, en particular en lo que afecta a la relación familias-trabajo?

Un aspecto relevante a considerar para entender esta complejidad es que existen *demandas* de cuidados diferentes, en muchos territorios y con distintas configuraciones (horarios, actores, tipos de servicios). Es decir: la llamada «necesidad de cuidados» también es diversa, por lo que la búsqueda de respuestas a este asunto público debería contemplar dicha heterogeneidad; articular respuestas complejas a problemas que también lo son.

La intención es problematizar el tema desde otra mirada, que entiende que las relaciones entre perspectiva de género y políticas de primera infancia trascienden la tensión mencionada. ONU Mujeres plantea que desde una racionalidad de «triple dividendo» de los servicios de educación y cuidado infantil se identifica que estos «facilitan la participación de las mujeres en el mundo laboral; b) mejoran las capacidades de las niñas y los niños, y c) crean puestos de trabajo dignos en el sector de los cuidados remunerados» (Staab, 2015).

Esta mirada pareciera resituar la tensión desde una *perspectiva de complementariedad*. En algún punto, reconocer a los centros de primera infancia como servicios que permiten —en conjunto con otras políticas, dispositivos, acciones e intervenciones— responder a estos tres objetivos supone resignificarlos y darles un sentido de mayor integralidad. Si bien la lógica de «dividendos» podría generar cierto «ruido» si la pensamos desde una perspectiva de derechos, y sin ánimo de instalar una nueva tensión, creemos que este reconocimiento permite identificar una convivencia de sentidos de los centros de primera infancia que es posible articular.

La intención es problematizar el tema desde una nueva mirada, que entiende que las relaciones entre perspectiva de género y políticas de primera infancia trascienden lo interpretado hasta ahora (Baththyány, 2021). Asimismo, existe otra dimensión más invisible y que resulta de mayor complejidad, que refiere a la posibilidad de liberación del tiempo de las mujeres más allá de la necesidad de disponerlo para el trabajo.

Pareciera haber coincidencia en que «la clave es una atención a la infancia de alta calidad que esté disponible y sea asequible, accesible y compatible con las necesidades de los padres y madres que trabajan» (Staab, 2015); agregamos: disponible y accesible también desde la perspectiva de la infancia.

En este sentido cabe preguntarse si los centros de primera infancia están preparados para responder a esta complejidad de temas/problemas. Se intentará desarrollar algunas de estas ideas en las páginas que siguen.

Primera infancia, género y crianza

Pensar en clave de género y primera infancia, en el marco de las políticas públicas, debe incluir un eje de análisis en torno a la importancia de crecer y desarrollarse en escenarios de relaciones cada vez más igualitarias entre varones y mujeres.

Este capítulo pone en consideración aspectos tales como las particularidades de la primera infancia, etapa colmada de especificidades, y su expresión en las prácticas de educación y cuidado hacia niños y niñas desde una perspectiva de género; se busca colocar en la conversación algunos niveles de tensión y propuestas que se pueden plantear al respecto.

Es fundamental visualizar a los niños y las niñas de la primera infancia como *sujetos políticos*, más allá de la etapa vital específica del desarrollo en la que se encuentren. Es decir, reconocer las particularidades de la primera infancia y reafirmar su condición de sujetos de derechos, de agentes sociales desde su nacimiento, provistos de intereses particulares, así como con la necesidad de protección y apoyo en el ejercicio de sus derechos (Organización de las Naciones Unidas [ONU], *Observación General* n.º 7, 2006).

Considerando los aportes realizados desde varias disciplinas acerca de la importancia de esta etapa en términos de posibilidades de aprendizajes, resulta relevante nombrar a los sujetos de la primera infancia como herederos (Skliar y Frigerio, 2006) de un patrimonio cultural que las sociedades han construido. Cabe preguntarse entonces: ¿qué herencia cultural nos interesa poner a disposición de las infancias en términos de relaciones de género?

Al referirse a la infancia, se entiende la existencia de varias infancias, igualmente herederas de un patrimonio cultural que les pertenece, pero desiguales en términos de acceso y apropiación.

Importa tener presente que formamos parte de sociedades no homogéneas, enriquecidas por las diferencias de las singularidades (Skliar, 2017);⁷ sin embargo, existen otras diversidades que producen desigualdades en términos de distribución de recursos, oportunidades y resultados en el ejercicio de derechos, provocando asimetrías en individuos y grupos (Vallés, 2000).

Pensar en clave de interseccionalidad (Asociación para los Derechos de la Mujer y el Desarrollo, 2004) permite ubicar una serie de variables que componen situaciones de *desigualdad*. La pobreza económica, la etnia, la condición de migrante, la situación de discapacidad, el género y la edad son dimensiones que, conjugadas, explican las situaciones de desigualdad desde la singularidad del sujeto que la vive.⁸

La primera infancia es un período de la vida extremadamente sensible, de vulnerabilidades y de inmensas posibilidades. Desde el nacimiento, quien nace llega al mundo indefenso y es totalmente dependiente por una larga etapa de su vida, necesitando de otras personas para su supervivencia y conformación en tanto sujeto.

El Comité de los Derechos del Niño, en la Observación General n.º 7, define a la *primera infancia* como un período esencial para la realización de los derechos de los niños y las niñas. Ubica en este momento de la vida una serie de aspectos clave que se producen a nivel de su crecimiento y desarrollo, de sus vínculos, de su salud física y emocional, de sus necesidades específicas, etc. (ONU, 2006).

Estos aspectos dejan planteados las diversas dimensiones que se entrecruzan a la hora de pensar y desarrollar acciones dirigidas a la primera infancia. Asimismo, la Observación n.º 7 instala, desde un pa-

⁷ Adherimos a los planteos de Carlos Skliar cuando, desde una pedagogía de las diferencias, nos plantea una mirada ética y política de las infancias y la educación. Las infancias se presentan como alteridades en formas singulares de existencia.

⁸ En nuestro país, aproximadamente 176 000 niños y niñas están bajo la línea de la pobreza, con mayor incidencia en los menores de seis años, y la pobreza e indigencia afecta en mayor medida a los hogares con jefatura femenina (Instituto Nacional de Estadística [INE], 2020).

radigma de derechos, que el Estado a través de las instituciones de educación y cuidados, junto con las familias, son el medio principal para que niños y niñas de la primera infancia puedan ejercer sus derechos.

El bebé desde que nace «desea sentirse parte del mundo» y, para esto, desarrolla de forma activa una compleja red de capacidades y aprendizajes, organizando relaciones y mapas de orientación personal e interpersonal en aspectos sociales, cognitivos, afectivos y simbólicos. De esta forma lo biológico y lo ambiental componen una sinergia complementaria (Malaguzzi, 2001).

Será tarea de las generaciones adultas recibir a quienes nacen, acogerles, en términos de hospitalidad (Madrid, 2008), ayudarles e invitarles a entrar y descubrir lo que implica «ser parte». Será fundamental comprender que con cada nacimiento algo singular se activa en el mundo, dando lugar a que lo improbable allí suceda, cuando ese ser único participa en una experiencia de transmisión-interiorización-reconstrucción (Frabboni, 1987).

A esa experiencia se la puede llamar *crianza*. Tal como la entienden Soto y Violante (2008), la crianza es el proceso educativo característico de esta etapa evolutiva e implica un tiempo y espacio privilegiado de recibimiento y mediación de culturas. Por un lado, la propia de la comunidad de origen y, por otro, la acordada socialmente, que se realiza de forma intuitiva en el contexto familiar e intencionada en los centros de atención y educación para la primera infancia.

Las familias y los centros para la primera infancia componen de forma complementaria escenarios de crianza donde, si bien la familia es la primera que recibe al niño y a la niña, la lógica secuencial de la socialización primaria y secundaria se relativiza, se produce una complementariedad en función de los aprendizajes que se dan en cada uno de ellos.

Es en este marco que las instituciones responsables de la educación y cuidado de la primera infancia deben implementar acciones intencionadas que, como parte de poner a disposición el patrimonio cultural a los niños y las niñas, desarrollen estrategias que desnaturalicen y problematicen las relaciones desiguales de género.

En cuanto a la categoría *género*, importa hacer referencia que el concepto ha sufrido una serie de transformaciones de acuerdo a los diferentes énfasis y perspectivas desarrolladas a través de los años. Ha-

blar de género es ubicar la desigualdad de género, identificando necesariamente las relaciones de poder entre varones y mujeres. Si bien esta desigualdad afecta tanto a mujeres como a varones, serán muy distintos los avatares de ambos en un contexto de asimetría que ubica a las mujeres en un plano de desigualdad profundo, en un marco de relaciones de género no equitativas (Fernández, 2009).

Los niños y niñas de la primera infancia van desarrollándose y conformando su subjetividad a partir de relaciones con el mundo. Es aquí donde se encuentra el vínculo entre educación, crianza y perspectiva de género. Mientras crecen y se desarrollan van construyendo su identidad, a partir de cómo son reconocidos por los demás y qué lugar ocupa el binomio sexo-género en el marco de las relaciones de poder entre mujeres y varones.

Desde las primeras interacciones van configurando experiencias cotidianas sobre lo que significa ser varón y ser mujer. A partir de un sexo asignado al nacer o previo al nacimiento, se espera que las personas construyan una identidad de género desde la cual se les reconoce (Butler, 2007) como varones y mujeres, como niños y niñas. Esta diferenciación basada fundamentalmente en lo genital condiciona la incorporación de un rol de género que se encuentra culturalmente establecido. En este sentido está presente otro desafío para pensar estos procesos: la existencia de construcciones no binarias de género. Cómo nombrarlas, reconocerlas, pensarlas y acompañarlas es uno de los enormes desafíos que se tiene por delante.

Desde el nacimiento, el bebé y la beba van co-construyendo una manera singular de vivenciar las experiencias y de expresarlas a través de recursos corporales y simbólicos. Así entendida, la subjetividad se produce cuando el sujeto le da sentido a una experiencia en relación a sí mismo. Del mismo modo se produce el devenir sujeto, «es decir a la construcción del *self* en función de la asociación cuerpo-mente, con el pasaje de un funcionamiento sensorial a uno representacional» (Guerra, 2014).

Este proceso de subjetivación y aprendizaje a medida que se desarrolla irá recibiendo un conjunto de señales culturales sobre cómo entender y construir las relaciones de género. Ser niño, ser varón en la actualidad, implica una posición social de privilegios (Huberman, 2009).

Los atributos asociados a uno u otro género son transmitidos en el marco de las relaciones cotidianas en los distintos espacios de crianza, donde se desarrollan mecanismos que reproducen el sistema sexo-género (Rubin, 1986). A partir de representaciones, como son los estereotipos de género que funcionan como mandatos sociales, se va favoreciendo la apropiación de formas de comportamientos «permitidos y seguros» para cada sexo (Campero, Quesada y Pérez de Sierra, 2016).

Es de extrema importancia el desarrollo de políticas públicas teniendo como centro de sus cometidos a los niños, las niñas y sus derechos. En esta línea, el derecho a la educación y cuidados de calidad implica necesariamente hacerlo desde una perspectiva de igualdad de género.

Prácticas con perspectiva de género en los centros de la primera infancia

Insistir en la necesidad de incorporar la perspectiva de género en los centros para la primera infancia, como forma de alterar la desigualdad estructural de género, parece determinante.

Hacer referencia a los centros de primera infancia implica partir de un escenario amplio de propuestas, tanto en modalidad de atención, institución gestionante, financiación, entre otras. En este documento se opta por utilizar AEPI (Atención y Educación para la Primera Infancia) como concepto abarcativo utilizado por la Unesco (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2010) —aunque no hegemónico en la literatura y en el enfoque de las políticas—, para referirse a la finalidad de los centros para la primera infancia. Se opta entonces por considerar que:

Los servicios y programas de AEPI contribuyen a la supervivencia, el crecimiento, el desarrollo y el aprendizaje de los niños, incluidas la salud, la nutrición y la higiene, así como al desarrollo cognitivo, social, afectivo y físico, desde el nacimiento hasta el ingreso en la enseñanza primaria en estructuras formales, informales o no formales (Unesco, 2010).

Según la investigación llevada adelante por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso) en Uruguay durante 2016 y 2017,

se puede afirmar que se han identificado avances en la incorporación de la perspectiva de género en los centros de primera infancia. Los acuerdos institucionales entre los organismos rectores de políticas de género (Inmujeres) y de primera infancia (INAU) con la Secretaría de Cuidados han permitido el desarrollo de acciones concretas para comenzar a instituir la perspectiva de género en los centros para la primera infancia de forma generalizada (Fainstain y Pérez de Sierra, 2018). Lo ya planteado no desconoce las prácticas acordes que muchos centros desarrollaban con anterioridad a estos acuerdos interinstitucionales. De todas formas, se coincide con las autoras cuando plantean que:

Los centros de educación y cuidado de primera infancia no solo no están exentos de esa reproducción de estereotipos, sino que, a la vez, en su rol transmisor de la cultura, funcionan como doblemente reproductores de estos estereotipos y las desigualdades que se producen a partir de ellos (Fainstain y Pérez de Sierra, 2018).

Importa detenerse en cómo pensar y proponer prácticas con perspectiva de género, ya que algunas formas usualmente utilizadas pueden contener aspectos que no necesariamente parten de acuerdos o conceptualizaciones claras, como es el caso, por ejemplo, de las llamadas *buenas prácticas* o la *calidad* de las prácticas.

Para reflexionar acerca de las prácticas es necesario comprender el contexto político institucional en el que se desarrollan. La clasificación que utiliza el PRIGEPP⁹ basada en los aportes de Naila Kabeer (Bonder, 2012) para definir a las políticas de género puede ser una referencia para identificar el tipo de prácticas que se desarrollan en los centros.

Las políticas *ciegas al género* son aquellas que no identifican situaciones de desigualdad entre varones y mujeres y, por tanto, la reproducen. Por su parte, las *políticas conscientes* al género son las que sí reconocen necesidades diferentes entre varones y mujeres y una desigualdad de género presente. Dentro de estas últimas están las *políticas neutrales, específicas y redistributivas*. Las *neutrales* buscan beneficiar a ambos grupos en aspectos concretos sin cuestionar las desigualdades

de género, las *específicas* buscan beneficiar directamente a las mujeres reconociendo sus necesidades y, por último, las *redistributivas* son aquellas que intentan cambiar las relaciones de género a partir de un reparto más igualitario de poder y de recursos, haciéndolas más justas e igualitarias (Bonder, 2012). Podríamos utilizar estas categorías para pensar las prácticas: *prácticas ciegas* a o *conscientes de* la desigualdad de género, considerando la posición de sus actores al respecto.

Por otra parte, Fainstain y Pérez de Sierra (2018) proponen tres categorías para el análisis de las prácticas observadas en los centros: *prácticas conservadoras o desfavorables al cambio, prácticas neutras o contradictorias, y prácticas transformadoras o favorables a la transformación*.

Estos ejemplos de clasificación de políticas públicas y de prácticas institucionales con perspectiva de género nos permiten entender e identificar las distintas prácticas de educación y cuidado hacia niños y niñas que pueden encontrarse, que responden a las formas de entender el problema.

En lo que respecta a las acciones que se puedan desarrollar en el marco de los centros para la primera infancia, se plantean tres ejes de abordaje posibles: escenarios educativos favorecedores de experiencias de igualdad; familias, crianza y corresponsabilidad; y los centros ante las situaciones de violencia de género.

Escenarios educativos favorecedores de experiencias de igualdad

Considerando el marco de referencia presentado en relación a la especificidad y a la importancia de los aprendizajes en la primera infancia, importa ubicar la relevancia de la planificación de las propuestas de educación y cuidado como posibilitadora de las acciones hacia los niños y las niñas desde una perspectiva de género. Esta planificación deberá tener objetivos *favorecedores al cambio*, habilitando la *redistribución*, realizando acciones que específicamente impulsen a la niña al ámbito público. Siempre considerando la intervención bajo un análisis de interseccionalidad de las situaciones.

Teniendo como supuesto la importancia de las representaciones sociales en la construcción de la subjetividad, resulta relevante que las propuestas planificadas para la primera infancia contengan una perspectiva de género transversal. Esto implica necesariamente realizar

⁹ Programa Regional de Formación en Género y Políticas Públicas. Área Género, Sociedad y Políticas creada en 2001 en Flacso Argentina. Ver: Prigepp.org

acciones específicas e intencionadas para que las representaciones de género permitan aprendizajes desde las posibilidades, no desde mandatos y prohibiciones de acuerdo a «normas de género».

Las prácticas deben poder promover aprendizajes a partir de experiencias de cómo ser niño o niña, habilitando que el proceso esperado de diferenciación sexual, necesario y propio en estas edades, no esté cargado de mandatos que generen desigualdad. En esta etapa, lo que se puede hacer o no, a lo que se puede jugar o no, cómo se puede vestir o no, qué objeto-juguete se pone a disposición o no, son los parámetros bajo los que las infancias aprenden a ser niño y niña. Estas habilitaciones o prohibiciones/inhibiciones son precisamente las lógicas donde ocurre la socialización de género, son la cultura que el mundo adulto elige legar o heredar a la infancia.

Por otra parte, la educación y los cuidados en la primera infancia deberían contrarrestar los efectos de las diversas prácticas de crianza del mundo adulto alejadas de una perspectiva crítica de las relaciones de género actuales. Para ello será necesario *planificar escenarios educativos* donde niños y niñas conozcan, reconozcan y accedan a diversas formas de expresar y construir su identidad de género. Propuestas que permitan conocer y representar diversas formas de ser niño y niña que no impliquen la creación de estereotipos desde lo opuesto, sino presentando una diversidad que cuestione el mandato social que ocupan varones y mujeres que provoca el deseo de confirmarlo y ocuparlo (Área Género, Sociedad y Políticas, 2013).

Partiendo de la existencia de un recorrido realizado por los centros de primera infancia en la temática, importa que los equipos de los centros problematicen aquellas acciones sutiles que contienen sesgos de género, reforzando así representaciones rígidas desde los estereotipos.

Familias, crianza y corresponsabilidad

En el marco de la educación y cuidados de la primera infancia los equipos de los centros comparten con las familias, como se desarrolló anteriormente, la crianza de los niños y las niñas. Durante el proceso es posible que los equipos puedan encontrarse con una serie de tensiones

a la hora de trabajar desde la perspectiva de género y hacia la alteración de la desigualdad.

Durante el acompañamiento a las familias los equipos han evidenciado que no es fácil instalar concepciones que dialoguen o problematicen diversos asuntos, entre ellos, la socialización de género. Esto se puede visualizar tanto en las prácticas de crianza hacia los niños y las niñas llevadas adelante por los referentes familiares, como en la forma de vivir la maternidad, la paternidad y la corresponsabilidad en los cuidados.

Una de las líneas indiscutibles a trabajar en los centros es el lugar de los referentes masculinos en la crianza de niños y niñas en términos de corresponsabilidad. Esto implica necesariamente poner en cuestión modelos de masculinidad hegemónicos que se naturalizan provocando paternidades distantes (Campero, Quesada y Pérez de Sierra, 2016).

Sin embargo, la tensión no solo está ubicada en las diferencias que puedan existir con las familias, sino que los mismos equipos se ven en situación de contradicción cuando se encuentran reforzando los estereotipos que pretenden cuestionar. Convocan, invitan, llaman, fundamentalmente a la mujer —madre, abuela, tía, hermana— a las diferentes actividades que desarrollan. La presencia de la referente femenina es la más frecuente en los centros, provocando que las intervenciones de los equipos recaigan o se centren en ellas, porque son claramente quienes tienen a su cargo los cuidados y constituyen la referencia de crianza también en sus configuraciones familiares. De esta manera se naturaliza que el referente masculino, en muchos de los casos, no esté presente de forma protagónica en el cuidado de los niños y niñas y se refuerza la distribución desigual de las responsabilidades sobre la crianza, tanto a nivel familiar como comunitario.

Dada esta situación, resulta necesario que los equipos de trabajo continúen preguntándose sobre las formas en las que establecen los vínculos con los referentes familiares, tanto para el diálogo como para el contacto cotidiano y la apertura del centro en las actividades compartidas.

Los centros ante las situaciones de violencia de género

A partir de demandas y movilizaciones sociales se ha transitado un proceso de cambios sociales, políticos y culturales hacia la igualdad de género; sin embargo, aún no se han transformado las estructuras sociales más arraigadas. Estas sostienen las bases de las desigualdades que se expresan en violencias, concretamente hacia la niñas, adolescentes y mujeres (Área Género, Sociedad y Políticas, 2019), siendo el femicidio la expresión más radical de esa violencia.

Sin desconocer que la violencia de todo orden está dirigida tanto a mujeres como a varones, los equipos trabajan cotidianamente en los centros con las violencias de género hacia las mujeres, tanto a nivel de las referentes familiares como de las niñas.

Esto no solo implica un trabajo profesional de acompañamiento con la familia sino también la coordinación y desarrollo de estrategias con otros actores comunitarios e institucionales, con el objetivo de disminuir las situaciones de violencia y la garantía de derechos.

Las características de funcionamiento de estos centros (abiertos cinco días a la semana durante ocho horas diarias), junto a la modalidad de trabajo comunitario, los convierte en espacios de referencia para las mujeres; siendo uno de los primeros lugares donde se identifican episodios de violencia, a través de la observación de indicadores específicos, así como del relato de las víctimas en busca de ayuda.

Esto implica un despliegue de acciones para valorar el riesgo y acompañar a las mujeres de diversas formas, dentro de las posibilidades de cada equipo de trabajo: contener emocionalmente, desnaturalizar el o los episodios de violencia, acompañar en la búsqueda de estrategias de protección, coordinar con las instituciones específicas en el área, acompañar a realizar la denuncia policial o judicial, etc.

Una de las más difíciles y dolorosas situaciones por la que han atravesado los equipos son los episodios de femicidios de referentes familiares del centro. La violencia extrema que termina con la vida de las mujeres comporta el desarrollo de una serie de acciones en el marco de una compleja estrategia. La misma implica acompañar, asesorar, contener frente a la emergencia del hecho, así como abordar interinstitucionalmente las consecuencias directas de este radical cambio en la vida de niños y niñas.

Por tanto, resulta relevante explicitar que los equipos no pueden solos con estas complejidades y que la interinstitucionalidad se vuelve indispensable e indiscutible para abordar estas vulneraciones, que son muchas en cada situación de violencia de género. El acompañamiento de otros dispositivos institucionales —por ejemplo, la supervisión y los referentes en la temática— son necesarios para identificar un plan de intervención adecuado y posible de implementar.

Finalmente, otro aspecto a considerar refiere a que en este escenario de respuesta a las situaciones de violencia es clave identificar cómo no actuar de forma autorreferencial, desde las propias vivencias ante situaciones similares: la forma en que impacta o es leída una situación de violencia requiere su revisión en términos de afectación e implicación.

Acciones institucionales en clave de género: formación, supervisión y evaluación

Para abordar las perspectivas planteadas en el capítulo anterior se requiere pensar en otras estrategias que generen condiciones de implementación de las mismas, así como garanticen que, en su proceso, no se vulneren nuevos derechos de los niños y las niñas, de trabajadoras y trabajadores.

Distintos enfoques de la gestión pública prevén que las políticas incluyan, en su implementación, dispositivos para dar cierta homogeneidad a las mismas. Desde algunas perspectivas, incluso, dicha homogeneidad implica un reconocimiento del tratamiento a la diversidad. El paradigma de la evaluación de la calidad en las políticas de educación y/o de cuidado ha sido el estandarte desde el cual se ha buscado lograr esos mínimos establecidos e identificar las zonas o fronteras de necesaria diversidad. Entre 2013 y 2020 el Estado uruguayo ha realizado grandes esfuerzos por generar instrumentos de evaluación de la calidad, así como posibles mejoras de la misma (en especial en infraestructura y formación). Existen distintos enfoques de evaluación de la calidad; en Uruguay se ha optado por adherir al planteado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (López-Boo, Araujo y Tomé, 2016),

el cual identifica seis ejes para su valoración.¹⁰ Desde este enfoque, y sin adentrarnos en la situación del país en general sobre el tema, nos detendremos en la formación, la supervisión de proyectos y el trabajo en equipo como estrategias claves para generar mejores propuestas y garantizar los mínimos de calidad establecidos.

Las *propuestas de formación* y capacitación de los distintos actores de la política pública de primera infancia, así como la producción de conocimiento en conjunto con la academia a partir de las prácticas en los centros, podrían conformar una estrategia sistemática e integral para los avances que se pretenden seguir alcanzando.

En cuanto a la formación, la misma debe ir precedida de un acompañamiento tanto de la supervisión programática institucional correspondiente como de otros actores expertos que puedan aportar conocimiento específico.

La *supervisión programática*, en el marco del acompañamiento y monitoreo del Proyecto de cada uno de los centros, requiere contar con indicadores cualitativos específicos que le permitan realizar un seguimiento de las prácticas en clave de perspectiva de género. Estos indicadores complementarán los ya existentes en el marco de las evaluaciones de las prácticas hacia la primera infancia.

Lo planteado anteriormente respecto a prácticas conservadoras o desfavorables al cambio, neutras o contradictorias y transformadoras o favorables a la transformación (Fainstain y Pérez de Sierra, 2018), es un aporte clave para, desde allí, desplegar indicadores específicos de *evaluación de las propuestas de educación y cuidados* hacia los niños y niñas y del trabajo con las familias y la comunidad. Si bien existe un disposi-

tivo específico de evaluación y mejora de prácticas (el Sello Cuidando con Igualdad, que veremos luego), tal vez sea necesario contemplar la posibilidad de ir incorporando sus aprendizajes a los dispositivos de supervisión y de evaluación de calidad ya existentes y al proceso de autoevaluación llevado adelante por los equipos de trabajo.

Construir indicadores permitirá valorar la perspectiva de la temática en los documentos de cada centro: en los proyectos anuales, planificaciones y registros de los equipos. Asimismo, serán necesarios otros que orienten y brinden herramientas para la observación de las prácticas en los centros (elección de materiales, literatura disponible, organización de los espacios, tipo de actividades ofertadas, escenarios creados, lenguaje utilizado por los adultos, tipo de juegos, etc.).

Sin desconocer iniciativas anteriores, entre 2016 a 2020 el INAU, en conjunto con otras instituciones y actores, generó una batería de acciones planificadas en el marco del proceso de transversalización de la perspectiva de género en el Instituto, directamente relacionadas con la primera infancia. Es así que se generaron acciones de difusión, evaluación, formación y diseño de estrategias que buscaban incorporar la variable *género* a la mirada sobre las prácticas en sus distintos niveles (centros, estructura central, decisores políticos). Si bien son muchas las acciones que se han desarrollado, además de apertura de servicios nuevos y creación de otros dispositivos (como se dijo anteriormente), se plantean a continuación algunas acciones específicas que se consideran antecedentes directos de lo que se presenta en este libro y, en particular, en este artículo. Cabe destacar que Uruguay es pionero en el desarrollo de algunas de estas acciones, en especial de las que derivan en protocolos de actuación (como el Sello Cuidando con Igualdad) y de valoración de prácticas educativas.

Convenio entre el INAU y el Inmujeres. El Sello Cuidando con Igualdad

Desde el año 2016 se instala un espacio permanente de articulación entre ambas instituciones para definir acciones específicas para la primera infancia. En ese marco se realiza una primera aproximación al tema y se detecta la necesidad de contar con un sistema de evaluación de las prácticas de los centros que permita identificar acciones en pro de la igualdad de género. Se diseña, entonces, el Sello Cuidando con

¹⁰ «1. La provisión de una alimentación nutritiva, en condiciones óptimas de higiene, saneamiento y seguridad.

2. La cantidad de niños a cargo de cada cuidador, que no debería ser mayor a seis niños por adulto en el grupo de edad de 12-36 meses y que debería ser aún menor para los bebés.

3. La calidad de las interacciones entre los cuidadores y los niños, su frecuencia e intensidad.

4. La existencia de un sistema que monitorea la calidad con regularidad en todos los centros.

5. Los esfuerzos de capacitación y desarrollo profesional para los cuidadores y maestros.

6. Actividades, materiales de juego y espacios estimulantes» (López-Boo, Araujo y Tomé, 2016).

Igualdad,¹¹ a partir de un convenio entre INAU, Inmujeres y Flacso para la realización de una propuesta piloto que posibilitara identificar «buenas» prácticas en seis centros de primera infancia. De esta experiencia piloto, la cual incluyó una propuesta formativa para los equipos de trabajo de los centros, surgió la primera versión del Sello, como dispositivo que incluye formación de equipos, y un proceso de planificación de acciones promotoras de prácticas igualitarias en género, así como la aplicación del Sello y su posterior certificación.

Como parte de este proceso, en 2018 se firma un convenio de cooperación entre ambas instituciones, que ampara y genera condiciones de implementación al Sello Cuidando con Igualdad como experiencia innovadora en el campo de las políticas sociales y, en especial, de las políticas de primera infancia del Uruguay.

Convenio INAU-Flacso

En febrero de 2020 se firma un convenio entre el INAU y Flacso con el objetivo de formar, mediante el curso Educación, cuidados y género en la primera infancia, a trabajadores y trabajadoras de distintos niveles del Sistema INAU. En el marco del convenio se acuerdan acciones que permitan promover y fortalecer el acceso a esta formación, ya sea a través de acciones de difusión, financiación (pago del curso con fondos públicos y descuento del 20 %), apoyo a la implementación, seguimiento y evaluación de las distintas cohortes del mismo. Si bien el curso comienza a realizarse en 2019, el convenio formaliza y legitima acciones de fortalecimiento de uno de los aspectos centrales para esta transversalización, como es la formación. A la fecha de la publicación de este libro se han realizado seis ediciones del curso.

¹¹ Instituto Nacional de las Mujeres (Inmujeres)-Ministerio de Desarrollo Social (Mides); Ministerio de Educación y Cultura (MEC); Uruguay Crece Contigo (UCC-Mides); Secretaría de Cuidados: Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU); Sistema Integral de Protección a la Infancia y la Adolescencia (Sipiav), s. f.

Género, primera infancia y trabajo

Las relaciones entre género y primera infancia se cruzan nuevamente en cuestiones vinculadas con el espacio laboral de las y los trabajadores de los centros de primera infancia. Los cuidados son una actividad altamente feminizada, tanto en lo que refiere a cuidados familiares como extrafamiliares, como actividad remunerada o no, lo que hace necesario reflexionar al respecto. En el año 2019 un 94 %¹² de quienes trabajaban en los centros de primera infancia del Sistema INAU eran mujeres. Esto coincide con las tendencias históricas y globales de la prevalencia femenina en los trabajos de cuidados, remunerados o no (Batthyány, 2004; Rodríguez y Marzonetto, 2015). Además, si bien no se cuenta con datos actualizados, los varones suelen ocupar roles jerarquizados y/o diferenciados dentro de los equipos de trabajo: técnicos (psicólogo, trabajador social) o «manuales» (sereno, mantenimiento). Las funciones educativas y de cuidados cotidianos son encargadas y asumidas en su amplia mayoría por mujeres.

En este cruce género-trabajo-primera infancia las distintas naturalizaciones requieren revisarse para poder repensar, también, las naturalizaciones de las prácticas. Se repasarán algunas implicaciones.

En primer lugar, el hecho de que los equipos estén mayoritariamente constituidos por mujeres, y en especial en las funciones de cuidados y educación, aporta a la naturalización de que son las mujeres quienes (mejor) cuidan, priorizando su contratación para que asuman las funciones de cuidado remunerado de niños y niñas, en especial en la primera infancia. En este escenario, desde la ausencia de varones en la cotidianeidad de los centros, se refuerzan material y simbólicamente los estereotipos de la división sexual del trabajo.

La naturalización social de que esta es una tarea que debe ser realizada por mujeres y que ellas serán quienes mejor la hagan, restringe la inclusión de varones, siendo una alternativa excepcional y, en algunos casos, nula. Muchas veces se evita contratar educadores varones para el cuidado de niños y niñas pues se generan temores y fantasías en las familias, poco explicitados pero sí muchas veces actuados.

¹² Ver: <https://www.youtube.com/watch?v=ogOpXLDdAns>

Nos enfrentamos aquí a un tema tabú, asociado a los temores del trato inadecuado desde varones hacia niños y niñas, en relación a una imagen masculina menos afectuosa, más sexualizada, e incluso torpe en el vínculo con la infancia. Esa noción del varón en la esfera productiva y la mujer en la reproductiva aún prevalece con enorme fuerza a la hora de valorar a quién contratar para estas tareas.

Esto atraviesa asimismo otros aspectos que hacen a la cotidianidad de los centros, por ejemplo, en relación a la conformación de los equipos de trabajo y el lugar de los varones en ellos. Las dinámicas de trabajo, sus formas de relación y vínculos, la distribución del poder, los roles y las funciones asignadas y ocupadas, así como las tomas de decisiones, están atravesadas por las relaciones de género y su naturalización. Cabe destacar el desafío que implica problematizar estas cuestiones cuando es alta la implicación interna, sumada al escenario social que tiende a la reproducción más que a la transformación.

Otro aspecto remite a la ausencia de políticas de recursos humanos específicas, teniendo en cuenta esta composición de los equipos y el reconocimiento de la sobrecarga de trabajo de cuidados de estas trabajadoras. Se suma a esto que es común encontrarse en los centros a trabajadoras jóvenes en el comienzo de su vida profesional y reproductiva. ¿Cuáles son las afectaciones que se generan en las mujeres, y en los equipos de trabajo, cuando no existe una política específica que contemple el hecho de que son las principales responsables de cuidados intrafamiliares?

Día a día las mujeres se exponen a la tensión de desarrollar sus tareas en los centros de primera infancia intentando compatibilizar la maternidad (o su proyección) con la vida laboral. Bajos salarios, horarios extensos y pocas estrategias de corresponsabilidad hacen que sean las mujeres, de forma individualizada, quienes deban resolver los déficits de cuidados que ellas mismas viven. ¿Acaso no es esto paradójico? En una política que busca (entre otras cosas) resolver el déficit de cuidados, aún no se ha avanzado en identificar y resolver el de las propias trabajadoras.

Cabe preguntarse si no deberían pensarse estrategias, acciones o dispositivos intencionales que contemplen el hecho del altísimo porcentaje de mujeres que sostiene el funcionamiento diario de los CPI; ¿no sería necesario contar con estrategias y una política centralizada

que, reconociendo esta situación, genere condiciones adecuadas de despliegue de los proyectos de vida —profesionales y personales— de las mujeres trabajadoras?

Sin dudas se reconocen los esfuerzos de proyectos y equipos de trabajo en la búsqueda solidaria de soluciones, lo cual no debe sustituir la definición de políticas laborales para el campo.

Cabe explicitar que esto también genera cierta afectación personal que la mayoría de las trabajadoras viven cuando dedican muchas horas a sus trabajos, sintiendo que les «roban» esas horas a sus hijos e hijas. Frases como «estoy más tiempo cuidando a los hijos de otras mujeres que a los míos» suelen oírse en los centros de primera infancia, naturalizando una suerte de oposición o competencia entre ambos cuidados, e invisibilizando la proyección profesional que en muchos casos lleva a asumir estas tareas.

La existencia de una política explícita que permita a las mujeres trabajadoras de este campo —así como en otros campos feminizados— definir con mayores alternativas su trayectoria laboral y personal, permitiría mejorar muchas acciones de los CPI desde un enfoque de derecho.

Esto haría posible avanzar hacia una flexibilización de los CPI que fortalezca las estrategias de corresponsabilidad Estado-familias en la crianza de niños y niñas, habilitando participaciones más igualitarias y en conciliación con la vida familiar y profesional de madres y padres. Suele identificarse desde los equipos la dificultad para que padres y/o madres puedan participar de dichos espacios debido al horario, pero suele ser de difícil implementación alternativas de horarios por esta doble responsabilidad que se menciona: madres y trabajadoras.

El multiempleo, los bajos salarios (en especial de algunas funciones: educadora, cocinera, auxiliar de limpieza, gestora administrativa) y la falta de políticas laborales para las trabajadoras de los centros de primera infancia afectan profundamente la posibilidad de flexibilizar las propuestas de los centros y, por ende, las formas del trabajo y cómo se perciben los equipos en relación a las posibilidades de revisión y transformación de las propuestas. Obviamente, incidir en esto requeriría una alta inversión presupuestal.

Finalmente, se propone introducir como variable de análisis la categoría generación para la reflexión de este escenario. Quienes trabaja-

mos con la primera infancia como generación distinta a la actual, que construimos nuestra subjetividad en un marco cultural de naturalización machista, nos enfrentamos a la paradoja de formar parte de lo que pretendemos transformar. Intentar mejorar las prácticas de socialización, educación, cuidados y crianza con niños y niñas implica revisar la desigual distribución de las relaciones del mundo del trabajo a la luz de distintas dimensiones-categorías de análisis como por ejemplo género, generación y clase social.

Consideraciones finales

El artículo intentó proponer tres ideas centrales: este es un tema de alta complejidad, por lo cual no admite lecturas simples ni simplistas; niños y niñas desde su nacimiento tienen derecho a transitar por escenarios de socialización desde una perspectiva de igualdad de género; el Estado, las familias, los centros y los equipos de trabajo tienen responsabilidades centrales para dar respuesta a este ejercicio. Habiendo identificado aquello que se considera más relevante del artículo, se avanzará en los nudos o temas que quedan pendientes y requieren, indudablemente, nuevas discusiones, lecturas, escrituras.

Respecto a las prácticas en los centros con los niños, niñas y familias, es un asunto que presenta múltiples complejidades. Pareciera que no es posible desarrollar **prácticas favorecedoras** al cambio en los centros para la primera infancia sin partir del hecho de que las **instituciones**, por su condición, tenderán a reproducir prácticas naturalizadas, estereotipos y la desigualdad de género.

Es por eso que, para que la política pública llevada adelante corresponda a una política redistributiva y se desarrollen prácticas favorecedoras, se requiere una **estrategia que sea fiel a la complejidad de la temática** y a la altura de esa exigencia. En este sentido, cabe explicitar y enunciar claramente que no se le puede pedir a los centros que sean los responsables de terminar con la desigualdad de género; sí se puede pensar qué acciones realizar y cómo posicionarse en cada ámbito, reivindicando la revisión de las formas de vida de todas y todos, **en tanto sujetos políticos y sociales**, protagonistas de nuestro tiempo. Pero no es posible pensar cambios en las prácticas sin considerar y generar cambios en los otros niveles de las políticas.

En este sentido, las políticas de primera infancia necesitan profundizar en la **revisión de sus instrumentos y dispositivos en clave de igualdad de género**: el género como variable para diseñar, implementar y evaluar las políticas, los diseños institucionales, las propuestas de los centros.

En relación a este tema, resulta imprescindible introducir la **dimensión presupuestal** si realmente se pretende incidir en una transformación de las prácticas: los cambios en las vidas cotidianas de los sujetos, cuando se asumen como responsabilidad de los gobiernos y del Estado, requieren del diseño de distintas estrategias y su correlato de inversión y priorización presupuestal. Existe acuerdo en la literatura especializada acerca del necesario rol del Estado en este sentido (Blofield y Martínez, 2014).

Otras discusiones que se deben seguir problematizando se refieren a la tensión derechos de niños y niñas-derechos de la mujer, en relación a la oferta de educación y cuidados, la edad de ingreso y la extensión horaria. En este tema se requiere revisar algunas preguntas recurrentes que presentan nuevas implicaciones si se las mira desde la perspectiva de género: ¿cuál es la edad adecuada para que un niño o niña ingrese a un centro de primera infancia?, ¿cuáles son las razones que «justifican» un ingreso a temprana edad, por ejemplo, siendo bebés? Estas preguntas deberían revisarse dándoles una mirada más compleja. Es imprescindible hacerlo incorporando **el derecho a la educación y al cuidado**, a la vez que se piensan como claves en la estrategia para la corresponsabilidad, en cómo reproducen o sobrecargan la división sexual del trabajo y de alguna manera, profundizan los **enfoques familiaristas** de las políticas, por ende, **maternalistas de los cuidados** (Blofield y Martínez, 2014).

Otro tema que ronda estas reflexiones refiere a la **dimensión intergeneracional** y a las características propias que como generación de mujeres-madres-cuidadoras-educadoras de alguna manera se portan. El reconocimiento de esta situación, en tanto parte del análisis del contexto sociohistórico, lleva a pensar en torno a qué lugar le damos a las «nuevas» generaciones: ¿se los y las entiende como protagonistas? ¿Qué propuesta de protagonismo en tanto actores sociales se les ofrece a niños y niñas en la primera infancia en este (y otros) temas?

Finalmente, se quiere remarcar el atravesamiento de otras variables de desigualdad también presentes en este tema, en especial el de la pobreza: todos los problemas identificados se profundizan cuando consideramos la variable socioeconómica. Son las madres, tías, abuelas, hermanas, vecinas, niñas, educadoras pobres las que más sufren la desigual división del trabajo, la desigual participación y acceso a la vida pública, la desigual apropiación del mundo, de su legado. Este reconocimiento no puede más que invitar a **profundizar los esfuerzos del Estado y de todos y todas** en tanto actores políticos/as, dando continuidad y potenciando las iniciativas que generen algún tipo de movimiento instituyente.

Para terminar, importa ubicar que estas ideas son producto de las reflexiones de quien escribe y, como tales, se contextualizan sociohistóricamente, pero, sobre todo, son transitorias. Surgen del intercambio con otras y otros en los distintos ámbitos laborales y profesionales y se espera que se alimenten de nuevas discusiones y producciones. Buscan aportar al debate y a continuar pensando mejoras de las acciones educativas y políticas. Es responsabilidad de todos y todas mantener el tema en la agenda y en la discusión pública para seguir avanzando en la generación de mejores y más justos escenarios de crianza para las infancias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguirre, R. y Fassler, C. (1997). La mujer en la familia como protagonista del bienestar social. En Fassler, C.; Hauser, P. e lens, I. (comps.). *Género, familia y políticas sociales, modelos para armar*. Montevideo: Trilce-Red Género y Familia.

Área Género, Sociedad y Políticas de Flacso Argentina (comp.). (2013). Educar con/para la igualdad de género: aprendizajes y propuestas transformadoras. *Cuadernos del Área Género, Sociedad y Políticas*, 2. Ediciones Sinergias-Flacso Argentina. Recuperado de: https://www.prigepp.org/media/documentos/sinergias/Vol2_sinergias_educacion.pdf

Área Género, Sociedad y Políticas de Flacso Argentina (comp.). (2019). Géneros y violencias: sobre manifestaciones y respuestas desde los planos político, legal y cultural. *Cuadernos del Área Género, Sociedad y Políticas*, 4. Ediciones Sinergias-Flacso Argentina. Recuperado de: <https://www.prigepp.org/media/documentos/sinergias/Sinergias%20OK%20OK25.11.pdf>

Asociación para los Derechos de la Mujer y el Desarrollo (AWID) (agosto de 2004). Interseccionalidad: una herramienta para la justicia de género y la justicia económica. *Derechos de las Mujeres y Cambio Económico*, 9. Recuperado de: https://www.awid.org/sites/default/files/atoms/files/nterseccionalidad_-_una_herramienta_para_la_justicia_de_genero_y_la_justicia_economica.pdf

Batthyány, K. (2000). Estado, familia y políticas sociales. ¿Quién se hace cargo de los cuidados y las responsabilidades familiares? *Revista de Ciencias Sociales*, 18, 83-96. Recuperado de: <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/27754>

Batthyány, K. (2004). Cuidado infantil y trabajo: ¿un desafío exclusivamente femenino? Una mirada desde el género y la ciudadanía social. *Trazos de la Formación*, 20. Cinterfor. Recuperado de: https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/trazos_20.pdf

Batthyány, K. (2021). *Políticas de cuidado*. Buenos Aires: Clacso; México DF: Casa Abierta al Tiempo. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20210406022442/Politicacuidado.pdf>

Blofield, M. y Martínez, J. (diciembre de 2014). Trabajo, familia y cambios en la política pública en América Latina: equidad, maternalismo y corresponsabilidad. *Revista Cepal*, 114, 107-125. Recuperado de: https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/37439/RVE114BlofieldMartinez_es.pdf

Bonder, G. (2012). *Fundamentos y orientaciones para la integración del enfoque de género en políticas, programas y proyectos*. Buenos Aires: Cátedra Regional. Unesco-Flacso. Recuperado de: http://www.prigepp.org/media/documentos/Manual_OEA-Cuadernos.pdf

Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. España: Paidós Ibérica SA.

Campero, R.; Quesada, S. y Pérez de Sierra, I. (2016). *Género y masculinidades. Miradas y herramientas para la intervención*. Montevideo: Flacso-Mides-UCC-INJU-Inmujeres. Recuperado de: <https://uruguay.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/MASCULINIDADES.pdf>

De Martino, M. (2010). Ocho notas críticas sobre políticas de protección a niños y adolescentes en América Latina. *Revista Cultura, Hombre, Sociedad (Cuhso)*, 20(2), 31-48. Recuperado de: <http://repositoriodigital.uct.cl/handle/10925/486>

Fainstain, L. y Pérez de Sierra, I. (2018). La incorporación de la perspectiva de género en centros de educación y cuidado a la primera infancia: una aproximación a su evaluación. *Revista Miriada*, 14, año X, ISSN: 1851-9431.

Fernández, A. M. (2009). *Las lógicas sexuales. Amor, política y violencias*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Frabboni, F. (1987). *Educación del niño de cero a 6 años*. Bogotá: Cincel.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

Guerra, V. (2014). Indicadores de intersubjetividad 0-12 meses: del encuentro de miradas al placer de jugar juntos (Parte I). *Revista Psicanálise*, 16, 209-235. Sociedade Brasileira de Psicanálise de Porto Alegre. Recuperado de: <http://sbpdepa.org.br/site/wp-content/uploads/2017/03/Indicadores-de-Intersubjetividad-o-12-Meses-del-encuentro-de-miradas-al.pdf>

Huberman, H. (2009). Primera infancia. Crianzas y cuidados desde una perspectiva de género. Seminario Internacional «La infancia es capital».

Instituto Nacional de Estadística (INE) del Uruguay. (2020). *Estimación de la pobreza por el método de ingreso*. Recuperado de: <https://www.ine.gub.uy/documents/10181/30913/Pobreza0321/c18681f1-7aa9-4doa-bd6b-265049f3e26e>

Instituto Nacional de las Mujeres (Inmujeres)-Ministerio de Desarrollo Social (Mides); Ministerio de Educación y Cultura (MEC); Uruguay Crece Contigo (UCC-Mides); Secretaría de Cuidados: Instituto del Niño y del Adolescente del Uruguay (INAU); Sistema Integral de Protección a la Infancia y la Adolescencia (Sipiv) (s. f.). *Guía de certificación de prácticas de igualdad de género en centros de educación y cuidados de primera infancia. Cuidando con Igualdad*. Montevideo: Inmujeres-Mides.

López-Boo, F.; Araujo, M. C. y Tomé, R. (2016). *¿Cómo se mide la calidad de los servicios de cuidado infantil?: guía de herramientas*. Recuperado de: <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/%C2%BFC%C3%B3mo-se-mide-la-calidad-de-los-servicios-de-cuidado-infantil-Gu%C3%A1da-de-herramientas.pdf>

Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro SL.

Madrid, R. (2008). Hacia una ética de la responsabilidad: Derrida y el otro «por venir». *Lévinas Sapientia*, (223), LXIII.

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2006). *Observación General n.º 7. Realización de los Derechos del Niño en la primera infancia*. Comité de los Derechos del Niño. Recuperado de: <https://plataformadeinfancia.org/derechos-de-infancia/observaciones-generales-comite-derechos-del-nino/>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2010). *Conferencia Mundial sobre Atención y Educación a la Primera Infancia (AEPI): construir la riqueza de las naciones*. WCECCE/3. Documento conceptual. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000187376_spa

Red Pro Cuidados-Flacso (14 de junio de 2017). Mesa de diálogo «Cuidados en la primera infancia y género». Montevideo: Red Pro Cuidados. Recuperado de: <http://www.redprocuidados.org.uy/wp-content/uploads/2017/07/Relatori%CC%81a-Cuidados-en-la-primera-infancia-y-ge%CC%81nero.pdf>

Rodríguez, C. y Marzonetto, G. (2015). El trabajo de cuidado remunerado: estudio de las condiciones de empleo en la educación básica y en el trabajo en casas particulares. *Documentos de Trabajo. Políticas públicas y derecho al cuidado*, 4. Recuperado de: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/56796>

Rubin, G. (noviembre de 1986). El tráfico de mujeres: notas sobre la «economía política» del sexo. *Nueva Antropología*, VIII(30), 95-145. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/159/15903007.pdf>

Sistema Nacional Integrado de Cuidados (SNIC) del Uruguay. (2020). *La construcción del cuarto pilar de la protección social en Uruguay. Balance y desafíos 2015-2020. Memoria quinquenal 2015-2020*. Montevideo: Imprenta Rojo SRL. Recuperado de: <https://www.gub.uy/sistema-cuidados/comunicacion/publicaciones/memoria-quinquenal-2015-2020>

Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. S. c.: Noveduc-Perfiles.

Skliar, C. y Frigerio, G. (comp.). (2006). *Huellas de Derrida*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.

Soto, C. y Violante, R. (2008). *Pedagogía de la crianza: un campo teórico en construcción*. Buenos Aires: Paidós.

Staab, S. (2015). Igualdad de género, desarrollo infantil y creación de empleo: cómo obtener el «triple dividendo» de los servicios de educación preescolar y cuidado infantil. *Serie de Informes sobre políticas de ONU Mujeres*. ONU Mujeres. Recuperado de: <https://www.unwomen.org/en/digital-library/publications/2015/12/gender-equality-child-development-job-creation>

Ubasart-González, G. y Minteguiaga, A. (2017). Esping-Andersen en América Latina: el estudio de los regímenes de bienestar. *Política y Gobierno*, 24(1), 213-236.

Vallés, J. (2000). *Ciencia Política. Una introducción*. Barcelona: Ariel.

Un caso paradigmático: programa de apoyo estatal a la continuidad educativa de estudiantes de enseñanza media con hijos e hijas en la primera infancia

María Gabriela Casotti Zengotita

Resumen

En el presente artículo se examinan los factores que inciden en la continuidad de las trayectorias educativas de las estudiantes de enseñanza media que requieren apoyo institucional de cuidado para sus hijos e hijas de 0 a 5 años. Se parte de la base de que las mujeres jóvenes presentan mayores dificultades de conciliación entre formación y cuidados que sus pares varones, dada la asignación en forma casi exclusiva del trabajo no remunerado de cuidados, en el marco de la división sexual del trabajo. El artículo se origina en la investigación realizada para obtener el título de la Maestría en Género y Políticas de Igualdad en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso) en Uruguay. La tesis se centra en el análisis, desde la perspectiva de género, de un Programa de apoyo a la continuidad educativa de madres y padres de enseñanza media, en el que confluyen políticas educativas, de atención a la primera infancia y de cuidados. La investigación se focaliza en el departamento de Montevideo durante el período 2017-2018 y, si bien examina las fases de diseño e implementación, el presente artículo se centra únicamente en la última de esas etapas. Se emplea una estrategia metodológica de carácter cualitativo, basada en entrevistas a informantes calificados/as que participan en distintos momentos y niveles organizacionales; y se complementa la producción de información con el análisis de documentación institucional disponible sobre la temática.

Palabras clave: género, cuidados, primera infancia, trayectorias educativas, programas de conciliación.

Estudiar y cuidar en Uruguay

La asunción de tareas relacionadas con la crianza de un niño o una niña requiere destinar tiempo y recursos materiales, así como contar con disponibilidad física y emocional para proveer los cuidados. Suele modificar las rutinas y restringir las posibilidades de continuar transitando el trayecto educativo de quienes asumen esa responsabilidad, lo que afecta mayoritariamente a las mujeres, dada su asignación cultural casi exclusiva de los cuidados y del mantenimiento de los hogares.

La quinta parte de los adolescentes y jóvenes de nuestro país interrumpen su formación e inserción laboral ante la asunción de trabajos de cuidados. En su mayoría se trata de una labor no remunerada, de cuidado de niños y niñas de 0 a 12 años y ejercida por mujeres; quienes destinan un promedio de 77 % de horas semanales más que sus pares varones (Ministerio de Desarrollo Social [Mides], *Encuesta nacional de adolescencia y juventud* [ENA], 2018). Las mujeres en situación de pobreza se ven particularmente afectadas, dado que la madre de uno de cada tres niños/as de 0 a 6 años, en el quintil de menores ingresos, no cuenta con enseñanza media (Instituto Nacional de Estadística [INE], *Encuesta nacional de salud, nutrición y desarrollo infantil* [Endis], 2018). Cabe acotar que Montevideo concentra los mayores índices de pobreza y desigualdad del país (Aires y Di Landri, 2018).

La interrupción o abandono de la formación por parte de las mujeres tiende a reforzar las dificultades de acceso al mercado de trabajo y la asignación de peores condiciones laborales en relación a los varones. Del 65 % de las madres de niños y niñas de primera infancia que se encuentran ocupadas, el 26 % no aporta a la seguridad social por su empleo principal, dato que aparece asociado al menor nivel educativo y a la pobreza de las mujeres (INE, *Endis*, 2018). Es así que se ven obturados sus procesos de emancipación y autonomía económica, además de limitar su participación en actividades sociales, culturales, políticas y recreativas.

La mayor ausencia o fragilidad de redes de cuidado está vinculada a la pobreza mediante las limitaciones de acceso al cuidado pago y la insuficiencia de centros de cuidado público gratuito. También se relaciona con el escaso o nulo contacto con la figura paterna cuando la pareja está separada, situación en la que se encuentra casi un 14 % de los niños y las niñas de primera infancia. Así como con el acceso a cen-

tros de atención de este grupo etario por sector socioeconómico, pues se registra un 16 % menos de asistencia en el quintil de menores ingresos respecto del de mayores ingresos. En este contexto, cabe destacar que el 15 % de las mujeres con hijos e hijas de primera infancia presenta alteraciones psicoemocionales en vinculación con factores laborales, socioeconómicos y del desarrollo infantil (INE, *Endis*, 2018).

Asimismo, dada la relación entre embarazo en la adolescencia, perpetuación de la pobreza, exclusión social y violencia sexual y de género (Caffe, 2016), debemos señalar que uno de cada cinco adolescentes uruguayas con dos o más necesidades básicas insatisfechas fue madre entre 2011 y 2015 (Mides, 2018).

Por otra parte, a pesar del aumento del ingreso y la participación de las mujeres en el mundo del trabajo en América Latina, todavía persisten brechas salariales y de condiciones laborales y un acceso estratificado a la protección social y a la carga de trabajo doméstico y de cuidados (Martínez, Filgueira y Staab, 2017). Las mujeres uruguayas presentan mayor nivel educativo promedio que los varones, pero participan casi un 30 % menos en el mercado laboral (Batthyány, Aguirre, Genta y Perrota, 2013).

En Uruguay prevalecen las políticas de cuidado con perspectiva familiarista y maternalista; y aun con avances en las políticas con orientación desfamiliarista, se sigue asociando el rol de cuidados con el estereotipo tradicional femenino. Estos factores, junto con los altos índices de niños y niñas que no acceden a la pensión alimenticia y la violencia basada en género, obturan el empoderamiento económico de las mujeres (Batthyány, Aguirre, Genta y Perrota, 2014).

En este contexto surge en 2017 un acuerdo interinstitucional entre la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), el Instituto del Niño y del Adolescente del Uruguay (INAU) y el Mides mediante el Sistema Nacional Integrado de Cuidados (SNIC). En él confluyen la política educativa en relación a las estrategias de acompañamiento de las trayectorias en enseñanza media (ANEP), con las políticas de primera infancia (INAU) y la política de cuidados con perspectiva de género y generaciones (Mides-SNIC). El Acuerdo de Apoyo a la Continuidad Educativa de Madres y Padres de Enseñanza Media (2019), presenta un conjunto de estrategias complementarias entre sí, donde los Espacios de Cuidado y Educación (ECE) brindan una respuesta a la ausencia

de redes de apoyo. De esta manera, el Estado uruguayo visibiliza por primera vez el problema de la discontinuidad educativa vinculada a la desigualdad de género y del reparto de las responsabilidades de la provisión de los cuidados.

Las referencias teóricas

El enfoque teórico del presente artículo se corresponde con el modelo sociocrítico. Se incorporan las perspectivas feministas que revelan las formas en que las experiencias individuales están formateadas por los cambios y contextos políticos, mediadas por factores tales como el lenguaje, las instituciones, la cultura, la clase social y el género. Se incluye la mirada marxista y su lectura dialéctica sobre los hechos sociales; así como las perspectivas teóricas posestructuralistas que analizan el poder y los sistemas de significado dominante en la producción de subjetividad, con el fin último de conocer para transformar la realidad (Lenz y Parker, 2008).

En tanto se analiza un programa de acompañamiento de las trayectorias educativas, corresponde explicitar que este concepto refiere a los recorridos que realizan las personas en el sistema educativo, en comparación con la expectativa de cómo deberían ser realizadas. Esas expectativas son establecidas por el propio sistema desde su diseño y se definen como trayectorias teóricas o ideales que siguen una progresión lineal con niveles, un currículum gradual, períodos anuales de instrucción y edades de educación obligatoria. Se evalúan frecuentemente en base a asistencias, logros en el aprendizaje y egresos, dejando de lado diversos factores sociales que atraviesan las trayectorias reales, tales como la cobertura educativa, la calidad de los aprendizajes y la valoración social de la educación en el contexto local. Los conocimientos, la formación docente y las propuestas pedagógicas se basan en supuestos de cumplimiento de las trayectorias ideales, que, cuando no se materializan, se suelen interrumpir temporal o definitivamente (Terigi, 2013).

Es así que el concepto de *riesgo o fracaso escolar* tiende a asociarse con características personales, familiares y sociales del alumnado, cuestionando escasamente estructuras y prácticas institucionales que refuerzan escenarios de exclusión, muchas veces también potenciadas desde disciplinas psicológicas y sociales vinculadas al ámbito educativo

(Baquero, 2000), en el marco de políticas públicas denominadas «ciegas al género» (Kabeer, 2006, 1994).

Las trayectorias educativas muestran claras diferencias a nivel de clase social y de género que impactan en su continuidad. Por un lado, se detecta mayor distancia social y cultural entre los sectores con menores recursos económicos y los centros educativos; relacionada con expectativas estereotipadas, diversidad de códigos sociolingüísticos, identidades de estudiantes y prácticas pedagógicas que reproducen desigualdades. El riesgo de discontinuidad aumenta con la precariedad de las condiciones familiares, su desborde y ausencia en los centros de enseñanza, así como con la conducta expulsiva de estos (Currán, 2017).

Por otro lado, dada la incidencia de los vínculos familiares y docentes en la configuración de las expectativas educativas del alumnado, se destaca que suelen encontrarse discursos docentes de mayor sujeción de las jóvenes a las expectativas tradicionales de género y de clase media; así como otros que asocian el éxito al esfuerzo en las mujeres y al talento en los varones. A su vez, las jóvenes tienden a subestimar sus capacidades y valorar más la formación que los varones, y las expectativas de estudiantes de menores recursos son mediadas por lo posible más que por el deseo (Currán, 2017).

Si bien la cultura es esencialmente cambiante desde su dimensión histórica, los sectores de poder obturan las transformaciones de tradiciones que afectan sus intereses, argumentando sobre los peligros que representan para mantener la integridad cultural. Sus proyectos políticos niegan o idealizan la diferencia entre mujeres desde perspectivas colonizantes e invisibilizan la circunscripción de las luchas locales en procesos globales capitalistas (Hernández, 2008).

En otro orden, las exigencias de acreditación educativa para incorporarse y permanecer en el mundo del trabajo son cada vez mayores en la actualidad (Montaruti, Gutiérrez y Zajac, 2014), lo que lleva a inferir que los avances en educación supondrán el consecuente acceso a una mejor situación económica. Sin embargo, para las mujeres estas mejoras están ligadas al empoderamiento económico como proceso que les permite aumentar la capacidad de tomar decisiones sobre su vida, su hogar y su comunidad, avanzar en competencias para competir en los mercados y acceder en forma equitativa a las instituciones económicas, así como al control de recursos y beneficios (Espino y Salvador, 2016).

Para analizar los procesos de empoderamiento de las mujeres en Latinoamérica, Martínez, Filgueira y Staab (2017) proponen una tipología de tres escenarios que da cuenta de la desigualdad de género en forma estratificada. Los denominan «Pisos pegajosos», «Escaleras rotas» y «Techos de cristal», y contemplan factores de orden laboral y socioeconómico, visibilizando las responsabilidades familiares diferenciadas por género. Es en el escenario denominado «Pisos pegajosos» donde se detectan mayores limitaciones educativas, de ingresos y de participación laboral de las mujeres; las más altas brechas de ingresos y trabajo no remunerado de tareas domésticas y cuidado, y los mayores índices de maternidad adolescente, pobreza y exclusión social. Las autoras consideran que es inviable introducir cambios sin políticas públicas acordadas.

Cabe agregar que se parte de un concepto de *política pública* como conjunto de acciones estructuradas para lograr objetivos o resolver problemas de interés público. Implica la definición de un hecho social como problema público, priorizado y colocado en la agenda de gobierno; para el cual se construye una respuesta mediante acciones y decisiones concretas y coherentes, tomadas por actores públicos (y a veces no públicos) con intereses y recursos variados. Ello da lugar a actos formales colectivos con el fin de favorecer a grupos sociales que padecen el problema (Subirats, Knoepfel, Corinne y Varone, 2008). También las opciones excluidas en el diseño forman parte de las políticas públicas (Vallés, 2000).

La medida estatal de conciliación entre estudio y cuidados a la que refiere el presente análisis no constituye en sí misma una política pública, dado que el problema social que se pretende resolver presenta dimensiones amplias aún invisibilizadas, la solución que se concibe es muy específica y está atravesada por una diversidad de miradas e interpretaciones que dan lugar a decisiones y acciones instrumentadas aún sin suficiente coherencia global. Sin embargo, es posible identificar que cuenta con características propias de un programa, en tanto conjunto organizado y coherente de actividades mediante acciones diversas integradas para alcanzar metas y objetivos específicos (Ander Egg y Aguilar, 2005).

El referido programa parte del supuesto de que quienes no terminaron sus estudios antes del nacimiento de sus hijos/as, tienen mayo-

res dificultades para continuar su educación; lo que afecta en mayor medida a las mujeres jóvenes, particularmente en situación de pobreza, ante la fragilidad o ausencia de redes de corresponsabilidad. Se diseña una respuesta estatal que incluye proveer de cuidados a dichos niños y niñas hasta los 5 años de edad, para facilitar la continuidad, reinserción o finalización de los estudios en la enseñanza media. Lo que se considera ligado a la mejora de las posibilidades y condiciones de inserción laboral de las mujeres y, por ello, al bienestar y calidad de vida de sus hijos e hijas.

La mayor incidencia del problema en las mujeres está vinculada a la desigual distribución de las tareas y tiempos dedicados a los cuidados respecto de los varones en el marco de la división sexual del trabajo (Kergoat, 2003). Esta organización social y política reproduce desigualdades de género en el acceso a la formación, la cultura, la participación social, el trabajo remunerado y los ingresos. Desde esta óptica, el programa tiene el potencial de promover la corresponsabilidad de los cuidados entre Estado, sociedad civil y familia y también entre los géneros. A su vez, es previsible que también reproduzca estereotipos de género en su diseño e implementación, en función de los supuestos y creencias que se manejan en la definición del problema que se aborda y en las estrategias seleccionadas para ello.

El Programa de Apoyo a las Trayectorias Educativas de Madres y Padres de Enseñanza Media tiene la particularidad de formar parte de varias políticas públicas de manera simultánea, involucra actores públicos/as, actos formales y naturaleza en parte obligatoria y en parte de incentivo, de diversos organismos que rigen distintas políticas a nivel sectorial (Subirats, Knoepfel, Corinne y Varone, 2008). Esta característica complejiza la asignación de recursos y oportunidades en tanto operan diversos intereses en conflicto, así como valores, creencias, paradigmas y concepciones que se expresarán en decisiones y acciones públicas (Subirats y Gomá, 1998).

En concordancia con el hecho de que las políticas públicas suelen ser examinadas mediante la identificación de sus etapas en un orden cíclico con fines heurísticos, se analiza la fase de implementación del programa mencionado. La misma supone la aplicación de medidas concretas para lograr el cumplimiento de los objetivos y presenta ajustes de diseño, particularmente relacionados con la génesis del progra-

ma y el contexto sociopolítico en el que se desarrolla (Subirats, Knoepfel, Corinne y Varone, 2008).

La adjudicación del rol de cuidados en forma exclusiva o preponderante a las mujeres, por su parte, se analiza en vinculación con una imagen de mujer que se sacrifica por su entorno como parte de la construcción de su identidad. La vida social donde se gesta la opresión de las mujeres respecto de los hombres, denominada «sistema sexo-género» (Rubin, 1986), da lugar a la construcción de los géneros femenino y masculino con características excluyentes entre sí. Asimismo, las disciplinas que abordan la cuestión familiar muestran la influencia del psicoanálisis en Occidente y su fusión con la moral patriarcal, por lo que se han convertido en una herramienta de reproducción de la normativa tradicional de género (1986).

La tradición marxista, por otro lado, ha planteado la división entre trabajos de reproducción para las mujeres y para los hombres como una de las formas más extendidas de explotación humana, enraizada en estructuras económicas y políticas y en instituciones sociales elementales como la familia. Aun cuando solo la reproducción biológica está vinculada a las funciones reproductivas específicas de las mujeres, la mayoría de las sociedades les han asignado el cuidado de los hijos e hijas y las actividades relacionadas con el hogar y la familia. La reducción de la movilidad al ámbito doméstico expresa el control sobre su sexualidad y las actividades reproductivas. En el ámbito productivo no doméstico se reproducen estas estructuras, creando mecanismos de subordinación de las mujeres mediante la división sexual del trabajo, reforzada por una estructura de producción basada en la jerarquía y la explotación, propia del capitalismo (Benería, 2019).

Desde esta perspectiva, la explotación en el trabajo asalariado y la opresión de género no pueden dissociarse; y se mantiene vigente, aunque se desplacen las fronteras entre lo femenino y lo masculino y aun cuando las condiciones de trabajo cambien para ambos géneros. La atribución de los cuidados remunerados a las mujeres es un ejemplo de reconocimiento de cualidades tradicionalmente asignadas a las trabajadoras, sin que ello se refleje en las calificaciones, salario, condiciones laborales y posiciones de toma de decisiones (Hirata, 1995). En este escenario, el trabajo doméstico refiere a un modo de producción

que implica una disposición permanente del tiempo de las mujeres al servicio de la familia (Kergoat, 2003).

La importancia del mundo laboral radica en su dimensión económica y de inclusión social, pero también en su dimensión subjetiva de autotransformación (Dejours [1998] citado por Kergoat, 2003, p. 846). La construcción social de la división entre mundo público y privado invisibiliza la relación complementaria entre ambos y sostiene el sistema de dominación de los hombres a las mujeres. Para los varones, el trabajo asalariado es transmitido como parte de la masculinidad y su calificación está vinculada a los aprendizajes sociales. Para las mujeres, no se transmite en relación con su identidad y su calificación está mediada por la consideración de que los trabajos asignados responden a la naturaleza femenina; invisibilizando su condición de aprendizaje social en tanto se adquiere en la esfera privada. Esto determina su escasa valoración social, baja calificación y desventajas en la relación con los empleadores. También se determinan cualidades por sexo, valorando más las asignadas a los varones (fuerza física, agresividad, competitividad) que las otorgadas a las mujeres (dulzura, abnegación, cuidado y afectos) (Kergoat, 2003).

Por otra parte, el trabajo no remunerado asignado a las mujeres les impide responder en iguales condiciones que los hombres, a la demanda permanente de formación, alta dedicación y amplia disponibilidad horaria, limitando la construcción de proyectos profesionales con éxito. Los estereotipos de género transmitidos mediante los procesos de socialización dan lugar a las «profecías autocumplidas», limitando la llegada de las mujeres a contextos tradicionalmente masculinizados o que implican altos grados de autogestión difíciles de conciliar con la vida personal de las mujeres (Quiñones y Van Rompaey, 2017).

Partiendo de la premisa de que los efectos de las políticas públicas son diferentes para mujeres que para hombres, se han introducido medidas compensatorias para garantizar el logro de la igualdad efectiva (Cobo, De la Cruz, Volio y Zambrano, 2009). La transversalización o *mainstreaming* de género es una estrategia de integración del principio de igualdad de género en la corriente principal de la política pública, para que impregne todas sus fases, niveles y áreas, así como todo el orden institucional y organizacional que le da soporte (García Prince, 2008). Mientras la *interseccionalidad* como herramienta analítica per-

mite entender la unicidad del fenómeno que ocurre donde se cruzan diferentes factores de discriminación (Crenshaw, 1991), dando lugar a una estrategia vinculante de las bases de la discriminación con el entorno social, económico, político y legal que estructura las vivencias de opresión y privilegio (Symington, 2004); las políticas de *conciliación* promueven la integración de la vida laboral y familiar, entendiendo que las mujeres «subsistan» a empresas, Estado y sociedad al asumir las tareas de reproducción biológica. Finalmente, las políticas de *corresponsabilidad* apuntan a distribuir igualitariamente el trabajo no remunerado entre los géneros, erradicar la discriminación hacia las mujeres por falta de «disponibilidad total» para el trabajo remunerado y habilitar nuevas concepciones de masculinidad no hegemónica.

Aspectos metodológicos

La metodología de la investigación en la cual se basa el presente artículo se enmarca en el paradigma interpretativo, mediante el que se busca comprender el problema de forma integral (González, 2001). Se emplea una estrategia básicamente de corte cualitativo, para conocer un aspecto de la realidad mediante la interpretación y el reconocimiento de las valoraciones y apreciaciones de las personas involucradas (Vallés, 1999). Las hipótesis se van generando y enriqueciendo durante el proceso de investigación con el fin de profundizar el conocimiento de la realidad sin pretender generalizar las conclusiones. Finalmente, se busca efectuar aportes a una política pública que responda eficientemente al problema planteado (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

El método escogido se basa en la técnica de entrevistas semiestructuradas dirigidas a informantes calificados/as y en el análisis de documentos que brindan información sobre el marco institucional en que se produce el fenómeno investigado.

La unidad de análisis es lo que se ha denominado, a los efectos de la investigación, el Programa de apoyo a la continuidad educativa de madres y padres de enseñanza media en Uruguay, durante el período 2017-2018.

La selección de la muestra tiene un criterio teórico e intencional, basado en aquellas características que facilitarían el acceso al conocimiento del tema que se investiga (Hernández, Fernández y Baptista,

2006). Se entrevista a 13 informantes clave que se destacan por su conocimiento en profundidad del contexto estudiado (Rodríguez, Gil y García, 1999), empleando criterios de competencia narrativa atribuida, al seleccionar informantes con características heterogéneas.

Las dimensiones de análisis consisten en: las características del programa que favorecen u obturan la conciliación; la fase de implementación del mismo (si bien la investigación que da origen también contempla la fase de diseño); y las tres instituciones que lo integran. La selección de informantes clave tiene en cuenta diversos niveles organizacionales, a saber: autoridades de las tres instituciones, equipos de trabajo en territorio de un Espacio de Cuidado y Educación (ECE) y de dos liceos vinculados, y cinco usuarias de los centros.

La unidad de observación está compuesta por el ECE y los dos liceos vinculados, ubicados en el barrio Cerro de Montevideo. La selección se basa en tres criterios: la zona comporta uno de los índices más elevados de pobreza a nivel nacional y, por lo tanto, concentra población potencialmente usuaria; uno de los liceos presenta la primera demanda formal de espacios de cuidado, por lo que se infiere podrá aportar datos de los orígenes de la experiencia en condiciones de heterogeneidad con su par de la zona; y, también, se toma el criterio de oportunidad. Se entrevistan solamente usuarias, dada la mínima participación de varones en el programa y partiendo de que se emplea el criterio de casos típico-ideal, contemplando tres estudiantes que continúan y otras dos que interrumpieron el trayecto educativo, nuevamente como criterio de heterogeneidad, con posibilidad de indagar sobre nuevas discontinuidades. Asimismo se sigue el criterio de muestra por cadena y por accesibilidad.

En otro orden, se analizan los siguientes documentos que definen y enmarcan las condiciones y características de la política en cuestión: la circular del Consejo Directivo Central (Codicen) donde se dispone que la ANEP suscriba al acuerdo de cooperación interinstitucional con el INAU y el SNIC-Mides (2017); el expediente donde consta el perfil de los ECE diseñado en la órbita del INAU; y el Acuerdo Interinstitucional de apoyo a la continuidad educativa de madres y padres en enseñanza media (2019), elaborado entre los tres organismos actuantes. También se analizan las sistematizaciones del SNIC de los años 2017 y 2018, ade-

más del proyecto institucional de uno de los tres primeros centros inaugurados (2018).

El método que se emplea para examinar los datos es el análisis de contenido, siendo que es posible aplicarlo a discursos muy diversos. Se toman las entrevistas y los documentos como unidades de análisis de base gramatical y se aplica la inferencia para interpretar con rigor científico contenidos ocultos de los mensajes (Bardin, 1991). Los documentos también aportan datos cuantitativos. Se clasifican los elementos encontrados según un sistema de categorías teóricas. La codificación de los datos se realiza en forma inductiva, identificando temas y dimensiones de relevancia en las unidades de análisis (Andréu, 1998).

Análisis de la implementación del programa

En el presente apartado se analizan las características y mecanismos materiales y simbólicos de la fase de implementación del programa que favorecen u obturan la conciliación entre cuidados y continuidad de las trayectorias educativas, y se identifican supuestos políticos, normativos y técnicos sobre los que se fundamenta esta etapa, que reproducen y/o cuestionan estereotipos de género promotores de la desigualdad.

Los mecanismos que facilitan la conciliación entre formación y cuidados

En primer lugar, se destaca como mecanismo que promueve la conciliación en la fase de implementación del programa las experiencias fructíferas de coordinación entre el equipo del ECE y el liceo que ha demandado el servicio de cuidados. Señalándose como uno de los primeros hallazgos que si bien los equipos no se vivencian como formando parte de un mismo programa, se percibe en las entrevistas el diseño de estrategias personalizadas y una fuerte actitud de colaboración entre las organizaciones.

Teniendo presente que desde la fase de diseño se ha definido que los ECE tengan un horario de cierre general anterior al de los liceos nocturnos, por protección a la primera infancia, se observa como mecanismo facilitador de la conciliación en el ámbito de la ANEP la instrumentación de alternativas de seguimiento de las asignaturas a las que las usuarias deben ausentarse cuando no cuentan con otras redes

para compartir los cuidados. Una de las entrevistadas del ECE manifiesta:

Nos hemos sentado a coordinar... han movido horarios de clase, profes que buscan la forma de hacer semipresencial alguna materia para el estudiante que no puede llegar a buscar a su hijo a las diez, para que pueda salir nueve y media, eh... con trabajos con... bueno, le buscan como la vuelta (Referente del ECE).

Lo interesante de estas experiencias puntuales es que presentan efectos positivos visibles, son fácilmente reproducibles y no insumen costos adicionales a los previstos en el programa.

En el ámbito del INAU se destaca como mecanismo facilitador la capacitación en igualdad de género en los cuidados de la primera infancia de los equipos de los ECE y de supervisión, así como la participación de Inmujeres en la implementación, como aspecto que imprime solidez al proceso de transversalización de la política pública con perspectiva de igualdad de género.

Específicamente, en el ECE que participa en la investigación, se observan prácticas cotidianas e intervenciones familiares sobre pautas de crianza que cuestionan estereotipos de género referidos a la identificación exclusiva de la figura materna con los cuidados y, a la vez, generan condiciones materiales para facilitar la continuidad educativa. Una de las entrevistadas señala:

Si hay que llamar a la casa no llamar siempre a la madre solo [...] llamar tanto al papá como a la mamá [...] si hacemos una actividad el día de la madre hacemos una actividad el día del padre. [...] tratamos de comprometer, incluir tanto a los papás como a las mamás y de trabajar contenidos que tengan esta perspectiva por igual (Integrante del equipo de un ECE).

En la misma línea, se respeta y refuerza el rol de la estudiante al contar con otro referente del niño o niña durante el horario de clase, siempre que sea viable.

En lo que respecta a la perspectiva de las usuarias, la calidad con que se implementan las prácticas lúdico-pedagógicas en los ECE parece

constituir un aspecto facilitador para la conciliación entre formación y cuidados, en tanto les genera confianza e incentiva a permanecer en el programa. Esta característica no solo se registra en las evaluaciones del 2017 y 2018 realizadas por el SNIC, sino que también se recoge en las entrevistas al equipo del ECE y a las usuarias.

Por último, se ha flexibilizado, en los hechos, la franja etaria asignada al ECE, aceptando la permanencia de niños y niñas de 6 años y más, a fin de facilitar la culminación de un proceso educativo iniciado dentro de las condiciones establecidas.

Los mecanismos que obturan la conciliación entre formación y cuidados

Un factor relevante que dificulta la conciliación entre formación y cuidados está relacionado con la diversidad de interpretación de las necesidades y sus satisfactores, entre las organizaciones participantes y a la interna de ellas.

Aun cuando la atención inicial se enfocó hacia estudiantes adolescentes, la fase de implementación arroja un mayor número de solicitudes de ingreso de mujeres jóvenes; aspecto que es visibilizado claramente en la entrevista con el referente del SNIC. Es decir, la interrupción de la trayectoria educativa de la enseñanza media se produce durante la adolescencia y es frecuente que su regreso al sistema se dé durante la juventud en el caso de mujeres con hijos e hijas.

En las entrevistas realizadas se detectan tres enfoques diferentes sobre lo que se considera necesario tener en cuenta en un programa que acompaña y promueve la continuidad de las trayectorias educativas. Una informante de la ANEP considera que la adolescencia retoma el trayecto educativo en horario nocturno debido a que la propuesta se ajusta más a sus intereses, focalizando su análisis en factores de integración grupal y social. Una entrevistada perteneciente al INAU hace énfasis en que el horario nocturno ofrece un escenario promotor del uso del tiempo demasiado exigente para estudiantes adolescentes, en tanto supone compatibilizar trabajo remunerado y no remunerado de cuidados y estudio. Otra entrevistada de la misma institución hace hincapié en los tiempos personales de regreso al sistema educativo formal luego del nacimiento del hijo o la hija y lo expresa de la siguiente manera:

Nació como una propuesta para madres adolescentes de niños chiquitos y no es real que las madres adolescentes de niños chiquitos quieran estudiar [...] La realidad lo que muestra es que el niño se cría de alguna manera, un poco, cuando está un poquito más grande la mamá asume, se va dando cuenta y reconoce, qué sé yo, y retoma su tiempo para ella, para lo que quiere hacer... y vuelve a estudiar (Referente de Primera Infancia del INAU).

Es de destacar que esta perspectiva se encuentra también en discursos de referentes del liceo y del ECE.

Estos diferentes énfasis en factores que debería contemplar el programa reflejan la coexistencia de distintos paradigmas entre las organizaciones y a la interna de ellas. Es posible inferir que la insuficiencia de acuerdos para priorizar o combinar enfoques incide en la comunicación intra e interinstitucional, el diseño de estrategias y objetivos y en las proyecciones, dada su condición de programa piloto.

Otra de las dificultades que se observa son las tensiones interinstitucionales vinculadas al desfasaje en el ejercicio de los roles de acompañamiento educativo, tal como se evidencia en el aporte de una informante clave:

El objetivo del centro [ECE] es la oferta educativa del cuidado del niño... que eso genere un efecto hacia que la adolescente vaya al liceo, ¡bien! Ahora, no es el centro el que tiene que generar esa garantía porque, además, es hasta simplificar que el único factor por el que una adolescente no estudia es porque no tiene quién le cuide al hijo. Ta, eso es una mirada simplista de lo que es la vida adolescente (Referente de Primera Infancia del INAU).

Subyace a esta afirmación una concepción diferente a la que vierte la referente de la ANEP sobre el acompañamiento educativo, quien enfatiza en la articulación interinstitucional y la flexibilización de las propuestas. Pero, además, permite identificar una sobrecarga de tareas en los equipos de los ECE, dada la asunción de roles no asignados.

Del mismo modo, se han detectado otras tensiones interinstitucionales vinculadas a fricciones entre docentes y estudiantes que han requerido mayor flexibilidad durante el período de iniciación de con-

currencia del niño o niña al ECE, lo que en algún caso generó nuevas interrupciones en el trayecto educativo.

Además de las diferencias de paradigmas que caracterizan a las organizaciones que confluyen en el programa, se detectan fuertes estructuras que son desconocidas para los equipos de trabajo de todos los niveles jerárquicos entre sí. Aspecto que dificulta los avances hacia niveles de integración interinstitucional, evidenciado en entrevistas a equipos del INAU y de la ANEP.

Por otra parte, se observa que la difusión del programa se limita exclusivamente a los centros de estudio de la zona, mediante cartelería, información en la página web del centro educativo y un formulario de relevamiento de la demanda al momento de la inscripción; además de la presencia del equipo del ECE en los liceos una vez iniciado el año lectivo. La ausencia de difusión en otras instituciones donde se esté acompañando el proceso de jóvenes o adolescentes con hijos e hijas (Centros de Atención a la Infancia y la Familia [CAIF], Policlínicas, Centros Comunes Zonales [CCZ], etc.), limita el acceso a la información, tanto como a la posibilidad de reforzar redes de apoyo a la población más vulnerada.

Se destaca asimismo la insuficiencia de becas y subsidios previstos en el acuerdo interinstitucional como parte de la propuesta de atención integral. Los apoyos económicos podrían constituir una herramienta capaz de facilitar el acceso a recursos pagos de cuidado en domicilio, así como de traslado o de reducción de jornadas laborales de las estudiantes; dado que el trabajo figura como uno de los factores que obturan la continuidad de las trayectorias una vez que las estudiantes han ingresado al programa, teniendo en cuenta la vulnerabilidad económica que las caracteriza.

En lo que respecta al ámbito de la ANEP, la ausencia de orientaciones específicas para implementar la adaptación y flexibilización de la propuesta curricular que consta en el documento del acuerdo interinstitucional limita la conciliación entre formación y cuidados. Ya que la misma genera en el estudiantado la vivencia de estar accediendo a experiencias de inferior calidad educativa, según lo expresa una informante calificada:

Esto de limitar el horario está un poco en función de que el liceo pueda generar una propuesta acorde y no que sea una integración de menor calidad de las estudiantes. Que es lo que ellas sienten a veces, ¿no? (Referente del equipo de diseño de los ECE).

En la práctica, la flexibilización curricular se traduce en una contabilización parcial de las inasistencias establecidas por reglamento y la presentación de trabajos domiciliarios como modalidad de evaluación y seguimiento de las asignaturas que se brindan fuera del horario de cuidados. Ambas prácticas se basan en acuerdos personalizados que se establecen entre docentes y estudiantes, en función de la voluntad de cada profesor o profesora y sin base en reglamentaciones preestablecidas. Estas condiciones pueden favorecer decisiones injustas y arbitrarias en el marco de las relaciones desiguales de poder entre alumnado y equipo docente, al tiempo que profundizar brechas de género.

La condición voluntaria del trabajo de acompañamiento pedagógico está vinculada a la insuficiencia de programas que contemplan horas de tutorías o de coordinación. Se infiere que la presencia mayoritaria de mujeres en los equipos docentes, como observa la referente de un liceo en la entrevista, facilita la naturalización de la flexibilidad de los tiempos de trabajo de dichos equipos para sostener una estructura de atención dentro de la política pública (Aguirre y Fassler, 1997).

A estas características se agrega que la ANEP, tanto desde la centralidad como desde el territorio, reconoce que cuenta con insuficiencia de cupos en los centros de enseñanza media como para permitirle al estudiantado la elección de orientaciones y programas de su conveniencia, o facilitar la continuidad de los ciclos, ya que la habilitación de horas docentes se confirma cada año. Una de las entrevistadas señala:

Siempre queda gente afuera ¡Siempre! [...] Yo ahora tengo preinscriptos para el programa PUE [Programa Uruguay Estudia] [...] unos... ciento cincuenta. Si nos dan los grupos, porque se confirman año a año, nos dan dos grupos que rondan las treinta personas [en total] (Referente del liceo).

La ausencia de formación en igualdad de género de los equipos docentes de la ANEP constituye una característica que también obtura

la conciliación en la fase de implementación. En las entrevistas efectuadas a referentes de centros educativos se identifica una tendencia a priorizar los factores socioeconómicos en el análisis de la interrupción de las trayectorias educativas de estudiantes con hijos e hijas y a invisibilizar los factores de género. Cuando se indaga sobre posibles motivaciones de las usuarias para discontinuar los estudios, una de ellas expresa:

Yo también estudié con hijos chicos y a veces uno lo toma como de excusa para decir «no puedo» [...] En realidad, cuando uno se lo propone, ta. Es cierto que hay momentos que necesitás un acompañamiento de otro tipo, ¿no? porque, ¿dónde los dejás? ¿Quién te los cuida? Eso es un poco... pero yo creo que nosotros hemos tenido más inconvenientes con un aspecto económico de repente, que con un aspecto de niños, en realidad (Referente del liceo).

La asignación de responsabilidades individuales a las mujeres en detrimento de la visibilización de los factores de género en la explicación del fenómeno de la interrupción del trayecto educativo, como se observa en la cita, se reitera en las entrevistas a las estudiantes. Lo que permite inferir que se refuerzan mutuamente en las prácticas y dinámicas cotidianas del centro.

En el ámbito específico del INAU se observan obstáculos en la implementación del programa que se expresan en el acotado número de cupos, de centros y de subsidios para el funcionamiento de los ECE. Corresponde tener presente que la asignación de recursos insuficientes para la implementación del programa no solo refuerza las condiciones de inequidad, sino también la invisibilización de las desigualdades de género (Bundlender y Sharp, 1998).

En la misma línea, la escasa carga horaria técnica reduce las posibilidades de articular con otras instituciones, realizar abordaje familiar grupal y efectuar intervenciones en domicilio. Estrategias particularmente valiosas para incidir en el fortalecimiento de las redes de corresponsabilidad de género y generaciones.

Por otra parte, los equipos de los ECE, integrados exclusivamente por mujeres, constituyen una característica que reproduce estereotipos de género en la implementación del programa. La división sexual

del trabajo muestra aquí su clara expresión (Kergoat, 2003) y se materializa en las condiciones laborales, salariales y de calificación. Sus jornadas laborales suelen ser agotadoras, en tanto trabajan durante el día en otros centros, y la incertidumbre respecto a la continuidad del programa dificulta sus posibilidades de optar por reducir la carga horaria. Una entrevistada expresa:

También que las educadoras llegan a esa hora cansadas. [...] Trabajan en otros lugares y [...] durante el año yo he visto cómo eso ha debilitado la propuesta. [...] Hay niños que vienen con una polenta bárbara porque es un espacio lúdico que capaz que no lo tuvieron en todo el día. Entonces ahí es como que hay distintos niveles de la energía que vos ves, entre los adultos y los niños (Supervisora del INAU).

La formación de calidad que se les exige (bachillerato completo y 2 años de formación en primera infancia) no se ve reflejada en las condiciones salariales, ya que sus ingresos son significativamente menores que los de educadores/as de primera infancia del INAU, ni en posibilidades de ascenso, ya que no existen escalafones. A su vez, los grupos de niños y niñas están formados por diversas edades, con necesidades específicas que exigen capacitación, tiempo de planificación y disponibilidad física y emocional para desplegar la creatividad.

Por otra parte, la mayoría de los niños y las niñas participantes superan los 3 años de edad, e inclusive hay quienes sobrepasan el límite de los 5 años. Una de las entrevistadas analiza este fenómeno como producto de una interpretación inadecuada del problema. Al respecto expresa:

Terminan yendo a algunos lugares los más grandes, de 5 para arriba. Algún centro termina atendiendo gurises de 8: «no, no tengo ómnibus para moverme a esa hora y no lo voy a sacar a las once de la noche en invierno». [...] Hay un desfasaje entre la oferta y lo que realmente están necesitando las familias. [...] creo que no hubo una buena interpretación del problema (Referente de Primera Infancia del INAU).

Aun cuando en el inicio de la implementación del programa se constató mayor presencia de bebés, se interpreta el aumento de edad de niños y niñas en los ECE como consecuencia del deseo materno generalizado de postergar su formación por cuidar a sus hijos e hijas a tiempo completo, durante su primera etapa de vida. La referente de uno de los ECE lo expresa de la siguiente manera:

[A la estudiante con hijos/as] le vuelven las ganas de querer retomar cuando el niño ya cumplió los 3, 4, 5 años. Entonces, hablamos de otra franja de edades (Integrante del equipo de un ECE).

Al seguir indagando, se identifica la incidencia del sentimiento de culpa en la referida elección, según se aprecia a continuación:

Las que logran sostener más son las madres de niños más grandecitos. [...] La madre está más tranquila [...] el niño pide para venir, habla, disfruta [...] no les da culpa [...] Les da culpa cuando son chiquitos sí (Integrante del equipo de un ECE).

El sentimiento de culpa fomentado por el entorno puede tener un peso significativo en la interrupción del proceso educativo. A veces se constatan recomendaciones del ámbito pediátrico. En otras ocasiones, puede ser estimulado por el entorno familiar de la estudiante.

De manera que se detectan estereotipos de género, por los cuales se naturaliza el aumento de horas de trabajo no remunerado de cuidado de las mujeres cuanto menor es la edad de su hijo o hija. Ello responde a una construcción cultural basada en la dependencia biológica propia del embarazo y la lactancia, a partir de la cual se da lugar a un ideal de mujer que sacrifica su propio proceso de desarrollo personal en pos de brindar cuidados, por considerarse que ella «es para otros y de otros» (Basaglia [1983, p. 35] citado por Lagarde, 1990).

En las entrevistas con las usuarias se encuentran afirmaciones en el mismo sentido, donde relacionan los motivos de las interrupciones de sus trayectos educativos con decisiones exclusivamente personales realizadas en la adolescencia, sin registrar factores de género, clase social, edad, familia o salud en los que se contextualizan. Por lo tanto, asumen una responsabilidad que las excede, en un proceso reforzado

por sentimientos de culpa, considerando que exponen a sus hijos e hijas a esfuerzos extra para beneficio de ellas. Así lo señala una de las entrevistadas:

Yo tuve la oportunidad de chica y no la aproveché y ahora de grande hacer pasar a los niños todo eso, este... porque, ta, yo no tengo por ejemplo un auto que... ¿entendés? Y no me puedo estar tomando todos los días un taxi para, ta, para traerlos porque está lloviendo (Usuaría, 24 años).

Cabe agregar que se encuentran frecuentes respuestas entre las usuarias que naturalizan la mayor responsabilidad de las mujeres en el cuidado de la infancia, reservando para los varones un rol subsidiario. No aparecen reclamos de contar con escenarios más equitativos de género ante la sobrecarga de la doble jornada laboral y el proceso educativo, aun en los casos de mayor inequidad, como los hogares monoparentales de referencia femenina, tal como consta en la referencia que sigue:

Como soy mamá soltera, tengo dos nenas, me pasó que tuve que dejar el estudio de un lado y seguir con el trabajo. Pero el año pasado con el cuarto [año educativo] logré mantener un trabajo, conseguir otro y terminar el curso. Este año el cuerpo me dijo basta. No me dio el cuerpo, el tiempo ni la cabeza. [...] Me parece que tengo que seguir, porque lo hago por ellos [...] pero a veces no es vida. No disfrutás... (Usuaría, 24 años).

Estos discursos expresan la invisibilización de la relación de las condiciones laborales, la pobreza y la educación con las alteraciones psicoemocionales detectadas en las mujeres, a las que referimos en la introducción a este artículo (INE, 2018).

En lo relacionado con el plano educativo, las estudiantes expresan en las entrevistas su necesidad de contar con referentes a nivel pedagógico en forma presencial, mostrando frecuentemente resistencia a integrarse a la modalidad de cursada a distancia o semipresencial. En general, las referentes de las organizaciones visibilizan su relación con la desconexión temporal del sistema educativo y las desigualdades de

clase social vinculadas a la ausencia o mala calidad de conectividad a internet y/o habilidades digitales insuficientes. Pero cabe agregar que el sistema semipresencial exige un alto grado de autogestión, que expone a las mujeres a combinar, en el ámbito privado, formación, cuidados, organización y realización de tareas domésticas (Quiñones y Van Rompaey, 2017).

Finalmente, se señala que las estudiantes tienden a asociar el uso del servicio de cuidados exclusivamente con la concurrencia al centro educativo, descartando otros motivos, tales como realizar tareas en domicilio, preparar exámenes o reunirse en grupos de estudio, aun cuando se les ofrece explícitamente. Aspecto que muestra una respuesta de sumisión de las mujeres al control social de su sexualidad, de su cuerpo y del uso del espacio público, como expresión del sistema de opresión patriarcal (Benería, 2019).

Conclusiones, reflexiones y algunas líneas para continuar

La investigación que da origen al presente artículo muestra que el Programa de apoyo a la continuidad educativa de madres y padres de enseñanza media contribuyó a crear escenarios más equitativos de género y clase social, en tanto las solicitudes de ingreso fueron efectuadas casi en su totalidad por mujeres jóvenes y de menores recursos.

Sin embargo, se observa también que no logran acceder a estos apoyos las mujeres con mayores niveles de pobreza y carentes de redes de corresponsabilidad; es decir, para participar del programa se requiere que cuenten con ciertas necesidades básicas satisfechas y algún grado de sostén de sus respectivos entornos. Por lo que se realizan, en dicha investigación, algunas recomendaciones de política pública que respondan a estas y otras necesidades.

Estas primeras conclusiones se vinculan en parte al análisis de la fase de diseño, no obstante, es necesario mencionarlas en tanto permiten enmarcar los hallazgos que se expresan a continuación.

En síntesis, las características del programa que favorecen la conciliación entre formación y cuidados durante su implementación refieren a la calidad de las acciones coordinadas entre organizaciones del territorio, la voluntad docente de acompañar los procesos educativos no presenciales, la capacitación en perspectiva de igualdad en el INAU

y ciertas prácticas cotidianas en el ECE que cuestionan estereotipos de género en su intervención con familias, niños y niñas.

Los mecanismos que obturan la conciliación durante dicha fase refieren a la diversidad de perspectivas de análisis de las necesidades y los satisfactores a nivel intra e interinstitucional, así como a las tensiones entre instituciones vinculadas tanto al ejercicio de los roles y prácticas cotidianas como al desconocimiento mutuo entre las dinámicas respectivas. También se detectan limitaciones en la difusión del programa y en el acceso a becas de estudio, condiciones que dificultan la implementación de la flexibilidad curricular (ausencia de reglamentación y orientaciones específicas, insuficientes programas con horas de tutoría) y ausencia de capacitación de los equipos docentes en perspectiva de género. En los ECE se constata su reducido número, cupos, subsidios estatales y carga horaria técnica, además de condiciones salariales y laborales de los equipos incongruentes con las exigencias pedagógicas y de formación. Los sentimientos de culpa de las estudiantes con bebés, promovidos por el entorno, no son abordados como factor clave en la discontinuidad educativa por el programa, si bien existen cuestionamientos individuales dentro de los equipos de trabajo, sobre todo desde los ECE. Las usuarias entrevistadas tienden a naturalizar las desigualdades de género y sus consecuencias tanto a nivel educativo como de distribución de los cuidados, de acceso al mundo laboral remunerado y de salud. Ellas no presentan reclamos de igualdad en los cuidados con respecto a los varones, ni hacia escenarios más equitativos en el sistema educativo; y se infiere que subyace, a la preferencia manifiesta de la modalidad presencial para su formación, la intersección de factores de discriminación de clase y género.

Es de destacar que los equipos de trabajo presentan dos aspectos característicos de los espacios laborales con predominancia de mujeres, a saber: la flexibilización de tiempos laborales para sostener estructuras de atención (es el caso de la asignación y evaluación de tareas domiciliarias sin que el equipo docente de enseñanza media cuente con carga horaria asignada para ello) y las condiciones laborales, cuya desvalorización refleja la validación de los aprendizajes sobre cuidados como condiciones naturales de las mujeres (como se refleja en la inequidad entre salarios magros y capacitación elevada del equipo de los ECE).

En este escenario aparece claramente identificado, en discursos de todos los niveles institucionales, el objetivo de que las estudiantes continúen su trayecto educativo como medio de lograr avances en sus condiciones laborales, económicas y sociales. Las usuarias, profundizando en dichos conceptos, valoran el programa como herramienta de ascenso social, vinculado tanto al mundo laboral remunerado como al empoderamiento, la integración en ámbitos colectivos, el disfrute personal fuera del círculo familiar, el acompañamiento calificado de los procesos educativos de sus hijos e hijas y, particularmente, como espacio impulsor de un modelo adulto mejor instrumentado que el recibido desde sus referentes familiares durante su propia infancia.

Sin embargo, tanto autoridades como equipos de trabajo en territorio no expresan la necesidad de plasmar en el diseño y la implementación características que permitan construir escenarios más equitativos para estudiantes varones y mujeres que cuidan. Por otra parte, la promoción de corresponsabilidad de género en los cuidados aparece en la fase de implementación en forma muy incipiente aún y solamente a nivel de los ECE.

Vincular este fenómeno con los sentimientos de culpa generados por la cultura y el entorno permite redefinir la necesidad de cuidados y de acceso a la educación desde una perspectiva liberadora, en términos de derechos, visibilizando la dimensión política del problema. Desde este enfoque, el empoderamiento de las mujeres es a la vez parte del proceso y de los objetivos. Promoverlo supone escuchar sus voces y reinterpretar sus acciones. Cuando se toma la desmotivación personal en forma aislada del contexto, como explicación a la interrupción del trayecto educativo, se despolitiza tanto la necesidad como la respuesta. En cambio, si se vincula al cuestionamiento de los roles tradicionales de género y la división sexual del trabajo, se da lugar a otras cadenas de relaciones condicionales en la interpretación de las necesidades, potenciando los espacios educativos y de cuidado en su dimensión reflexiva hacia la toma de conciencia para ejercer los derechos individual y colectivamente (Fraser, 1991).

Estos aspectos del problema dan cuenta de cuán necesario es redefinir el programa en función de la dimensión relacional de la categoría *género* como paradigma analítico, que permite interpretar las desigualdades como construcciones históricas, sobre las que se fun-

da la relación de subordinación de las mujeres a los hombres, transmitida en valores, paradigmas y prácticas culturales discriminatorias (García Prince, 2008). Así como trascender objetivos del programa que promuevan el acceso de las mujeres a la educación formal con el fin de habilitar el acceso al mundo del trabajo en mejores condiciones laborales y de remuneración (enfoque de Mujeres en Desarrollo) hacia objetivos de igualdad entre los géneros, a partir de la creación de escenarios equitativos que promuevan el empoderamiento de las mujeres (enfoque de Género en Desarrollo) (Moser, 1998).

La naturalización de la desigualdad de género en los cuidados y sus efectos a nivel de la educación y por consiguiente en el acceso al trabajo remunerado, la integración social y la autonomía de las mujeres, afectan directamente las modalidades en que las estudiantes transitan sus respectivos procesos educativos, así como el reconocimiento de sus capacidades para demandar o exigir al Estado condiciones para facilitar ese proceso, dado su rol de garante de derechos. De manera que es importante visibilizar las desigualdades de género en términos de vulneración de derechos de las mujeres a adquirir condiciones para construir su proyecto de vida autónomo. Así como también hacer visible el derecho de los varones a cuidar e identificar, en términos de privilegios, las mayores oportunidades de desarrollo personal, integración social y autonomía económica que les reserva la estructura patriarcal, también de forma naturalizada.

Es imprescindible que el programa recoja y dé respuestas a las tensiones entre agendas de derechos de infancias y de mujeres identificadas en el presente estudio. Ello supone confrontar los argumentos subyacentes, basados en la etiquetación selectiva que designa desde el poder, en términos de pérdida cultural, la opción de descentrar a las mujeres de la tarea de cuidados. Además de reconocer la diversidad dentro de las diferencias locales, circunscritas a procesos capitalistas globales (Hernández, 2008).

Finalmente, cabe preguntarse respecto de las nuevas masculinidades y el lugar de los varones en los cuidados (Parrini, 2000; Campero, Quesada y Pérez de Sierra, 2016). El tema no fue incluido en la investigación debido a limitaciones materiales de tiempo y extensión formal de la tesis. Sin embargo, se considera de particular interés en el estudio de un programa de apoyo a la conciliación entre cuidados y formación.

Primero, porque contribuye a ilustrar cómo puede incidir en un escenario específico una política pública promotora de corresponsabilidad de género. Segundo, porque la política de primera infancia cuenta con una serie de avances y experiencias enriquecedores en nuestro país respecto del tema. En tercer lugar, porque la misma constituye un espacio privilegiado de abordaje del tema ante el mayor involucramiento de varones en los cuidados cuanto menor es la edad de sus hijos e hijas. Si bien la investigación recoge algunos aspectos vinculados a la constitución de los equipos de trabajo, es un tema relevante para integrar a nuevas investigaciones, sobre todo en lo que respecta a la corresponsabilidad en el ámbito familiar y el abordaje de los equipos en ese aspecto específico, desde el diseño y la implementación del programa; teniendo presente el rol de las instituciones en la producción de subjetividad y en la constitución del sistema sexo-género (Rubin, 1986).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguirre, R. y Fassler, C. (1997). La mujer en la familia como protagonista del bienestar social. En *Género, familia y políticas sociales, modelos para armar*. Montevideo: Trilce-Red de Género y Familia.

Aires, O. y Di Landri, F. (2018). *Estimación de la pobreza por el método del ingreso. Año 2017*. Montevideo: INE.

Andréu, J. (1998). *Las técnicas de análisis de contenido. Una revisión actualizada*. Recuperado de: www.scribd.com/document/366054025/Andreu-Abella-1998-Las-Tecnicas-de-Analisis-de-Contenido-Una-Revision-Actualizada.

Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) del Uruguay. (2019). La ANEP analizó experiencias de protección de trayectorias educativas en educación media. Recuperado de: www.anep.edu.uy.

Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)-Consejo de Educación Secundaria (CSE) del Uruguay. (2017). *Monitor educativo liceal*. Recuperado de: servicios.ces.edu.uy

Baquero, R. (2000). Lo habitual del fracaso y el fracaso de lo habitual. En Avendaño, N. y Boggino, F. (comps.). *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar* (pp. 11-24). Rosario: Homo Sapiens.

Bardin, L. (1991). *El análisis de contenido* (1977). Madrid: Akal.

Batthyány, K.; Aguirre, R.; Genta, N. y Perrota, V. (2013). *El cuidado de calidad desde el saber experto y su impacto de género. Análisis comparativo sobre cuidado infantil y de adultos y adultas mayores en el Uruguay*. Santiago de Chile: ONU.

Batthyány, K.; Aguirre, R.; Genta, N. y Perrota, V. (setiembre de 2014). Los cuidados en la agenda de investigación y en las políticas públicas en Uruguay. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, 50, 43-60. Ecuador: Flacso, ISSN: 1390-1249.

Benería, L. (2019). Reproducción, producción y división sexual del trabajo (1979). *Revista Economía Crítica*, 28, 129-152, ISSN 2013-5254. Recuperado de: <http://revistaeconomiacritica.org/sites/default/files/>

Bundlender, D. y Sharp, R. Con la colaboración de Allen, K. (1998). *Cómo realizar un análisis de presupuesto sensible al género: investigaciones y prácticas contemporáneas*. Australia: Ed. Universidad del Sur.

Caffe, S.; Chandra-Mouli, V.; Camacho, A.; Brumana, L.; Abdool, S.; Gómez, R. y Menard-Freeman, L. (2016). *Acelerar el progreso hacia la reducción del embarazo en la adolescencia en América Latina y el Caribe*. Washington DC: OPS-OMS-UNFPA-Unicef.

Campero, R.; Quesada, S. y Pérez de Sierra, I. (2016). *Género y masculinidades. Miradas y herramientas para la intervención*. Uruguay: UNFPA.

Carrasco, F. (2018). Crean plataforma gratuita para preparar y terminar la enseñanza media. Recuperado de: <https://www.tecnoeducacion.cl/2018/04/12/>.

Cerutti, A. (2008). *20 años del Plan CAIF*. Montevideo: Plan CAIF.

Cobo, R.; De la Cruz, C.; Volio, R. y Zambrano, A. (2009). Políticas y acciones de género. *Cuadernos de género. Materiales de formación*. Madrid: Universidad Complutense.

Comité para la Eliminación de la Discriminación Contra la Mujer (Cedaw) de la ONU. (2016). *Observaciones finales para Uruguay*. Recuperado de: www.refworld.org.es

Crenshaw, K. (1991). Cartografiando los márgenes. Interseccionalidad, políticas identitarias y violencia contra las mujeres de color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299. Recuperado de: www.uncuyo.edu.ar

Currán, M. (2017). *Qué lleva a los jóvenes a dejar los estudios. Explorando los procesos de (des)vinculación escolar desde una perspectiva de clase y género*.

Tesis de Doctorado. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10803/405662>.

Da Silva, M. y Mesa, P. (2019). Las mujeres en la economía uruguaya: logros y brechas que persisten. Recuperado de: <https://www.elpais.com.uy/negocios/noticias/mujeres-economia-uruguaya-logros-brechas-persisten.html>

De Lauretis, T. (1989). *Technologies of Gender. Essays on Theory, Film and Fiction*. Londres: Macmillan Press. Recuperado de: file:///D:/Diploma%20Género/Genealogía%20de%20los%20estudios%20de%20género,%20feministas%20y%20queer/Obligatoria%202/La_tech_del_genero_Delauretis.pdf

Espino, A. y Salvador, S. (2016). *El semáforo de género de las políticas públicas que promueven el empoderamiento económico de las mujeres*. Montevideo: IDRC-ONU Mujeres-Ciedur-Cedlas de la Universidad de La Plata.

Fraser, N. (1991). La lucha por las necesidades: esbozo de una teoría crítica socialista-feminista de la cultura política del capitalismo tardío. Debate feminista, marzo de 1991. *Unruly Practices* (1989). Universidad de Minnesota.

García Prince, E. (2008). *Políticas de igualdad, equidad y gender mainstreaming. ¿De qué estamos hablando? Marco conceptual*. El Salvador: PNUD. Recuperado de: <https://docplayer.es/7384925-Policas-de-igualdad-equidad-y-gender-mainstreaming-de-que-estamos-hablando-marco-conceptual.html>

González Monteagudo, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones Pedagógicas*, 15, 227-246. Recuperado de: www.idus.us.es.

Grupo de Investigación y Estudios Psicosociales (GIEP). (1996). *Cuidando el potencial del futuro. El desarrollo de niños preescolares en familias pobres del Uruguay*. Montevideo: Universidad de la República.

Güida, C. (2006). *Desafíos para la integración de la perspectiva de género e involucramiento de los varones en los CAIF*. Montevideo: INAU-Plan CAIF-Mi-des-Infamilia.

Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2006) *Metodología de la investigación 2006, 2003, 1998, 1991*. México DF: McGraw-Hill-Interamericana Editores SA.

Hernández, R. (2008). Feminismos poscoloniales: reflexiones desde el sur del Río Bravo. En *Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes*. (pp. 68-111). Madrid: Ed. Universidad de Madrid, SN 978-84-376-2469-3.

Hirata, H. (1995). *La Crise du Travail*. Bidet, J. y Texier, J. (coords.). Paris: Presses Universitaires de France (PUF). Colección Actuel Marx Confrontation.

Instituto Nacional de Estadística (INE) y Ministerio de Desarrollo Social (Mides) del Uruguay (2013). *Uso del tiempo y trabajo no remunerado 2013*. Montevideo: Sistema de Información de Género-Inmujeres-Mides, en base a Módulo EUT.

Instituto Nacional de Estadística (INE), Ministerio de Desarrollo Social (Mides), Instituto Nacional de la Juventud (INJU) y UNFPA (2020). *Encuesta nacional de adolescencia y juventud 2018*. Montevideo: INE.

Junta Nacional de Cuidados (JNC). (2018). *Informe anual del Sistema Nacional Integrado de Cuidados 2017*. Montevideo.

Kabeer, N. (1994). *Realidades invertidas: jerarquías de género en el pensamiento del desarrollo*. México: Paidós.

Kabeer, N. (2006). *El lugar preponderante del género en la erradicación de la pobreza y las metas de desarrollo del milenio*. México: Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo.

Kergoat, D. (2003). De la relación social de sexo al sujeto sexuado. *Revista Mexicana de Sociología*, 4, año 65, 841-861. Instituto de Investigaciones Sociales. Recuperado de: www.mexicanadesociologia.unam.mx

Lagarde, M. (1990). *Identidad femenina*. México: Comunicación, Intercambio y Desarrollo Humano en América Latina (Cidhal). Recuperado de: <http://www.laneta.apc.org/cidhal/lectura/identidad/texto3.htm>.

Lagarde, M. (2015). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. México DF: Siglo XXI.

Lenz, C. y Parker, I. (2008). Modelos y métodos socio-críticos de la investigación cualitativa: cuatro casos psicoanalíticos y estrategias para su superación. En Gordo, A. y Serrano, A. (coords.). *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. Madrid: Pearson Educación.

Martínez, J. y Filgueira, F. (2016). *Informe regional sobre el empoderamiento económico de las mujeres en América Latina*. Montevideo: ONU Mujeres.

Martínez, J.; Filgueira, F. y Staab, S. (2017). *El progreso de las mujeres en América Latina y el Caribe 2017. Transformar las economías para realizar los derechos*. Panamá: ONU Mujeres.

Ministerio de Desarrollo Social (Mides) del Uruguay. (2015). *Plan nacional de cuidados 2016-2020*. Montevideo: Sistema Nacional Integrado de Cuidados (SNIC)-Junta Nacional de Cuidados (JNC). Recuperado de: <http://www.sistemanacionaldecuidados.gub.uy/61181/plan-nacional-decuidados-2016-2020>

Ministerio de Educación y Cultura (MEC) de Argentina. *Programa Alumnas madres* (2014). Recuperado de: <https://programadealumnamadresypadres.blogspot.com/search/label/Sobre%20el%20Programa%20de%20Retenci%C3%B3n%20Escolar> 2014. Y en <https://www.buenosaires.gob.ar/noticias/alumnas-madres>.

Ministerio de Salud Pública (MSP) del Uruguay. (2018). Baja embarazo adolescente y mortalidad infantil alcanza mínimo histórico. Recuperado de: <https://presidencia.gub.uy/comunicacion/comunicacionnoticias/salud-quian-embarazo-adolescente-msp-coloquio-mortalidad-infantil-fecundidad-natalidad>

Ministerio de Salud Pública (MSP) del Uruguay. (2019). *Presentación sobre natalidad, fecundidad y mortalidad infantil en Uruguay 2018*. Recuperado de: <https://www.gub.uy/ministerio-salud-publica/comunicacion/publicaciones/presentacion-sobre-natalidad-fecundidad-y-mortalidad-infantil-en-uruguay>

Montaruti, E.; Gutiérrez, M. I. y Zajac, J. (2014). Estudio y trabajo: ¿cuál es la relación posible? VII Jornadas de Sociología de la IUNLP. Departamento de Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. La Plata.

Moser, C. (1998). Planificación de género. Objetivos y obstáculos. *Ediciones de las Mujeres*, 27. Santiago: Isis internacional.

Parrini, R. (2000). Los poderes del padre: paternidad y subjetividad masculina. En Olavarría, J. y Parrini, R. *Masculinidad/es. Identidad, sexualidad y familia. Primer encuentro de estudios de masculinidad* (pp. 69-78). Santiago de Chile: Flacso Chile-Universidad Academia de Humanismo Cristiano-Red de Masculinidad.

Quiñones, M. y Van Rompaey, E. (2015). Las relaciones de género en la producción de software: los límites de la autonomía en el trabajo. *Revista Punto Género*, 5, 25-40. Departamento de Sociología de la Universidad de Chile. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/3122243982>

Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Rubin, G. (1986). El tráfico de mujeres: notas sobre la «economía política» del sexo (1975). *Revista Nueva Antropología*, VIII(30), 95-145.

Sistema Nacional Integrado de Cuidados (SNIC). (2017). *Informe de sistematización. Espacios de cuidado y educación para hijos e hijas de madres y padres estudiantes de enseñanza media*. Montevideo.

Sistema Nacional Integrado de Cuidados (SNIC). (2018). *Informe de sistematización. Espacios de cuidado y educación para hijos e hijas de madres y padres estudiantes de enseñanza media*. Montevideo.

Sistema Nacional Integrado de Cuidados (SNIC), Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Instituto del Niño y del Adolescente del Uruguay (INAU) y Ministerio de Desarrollo Social (Mides) del Uruguay (marzo de 2019). *Acuerdo interinstitucional de apoyo a la continuidad educativa de madres y padres de enseñanza media para estudiantes con hijos e hijas hasta 5 años*. Hoja de ruta. Recuperado de: www.sistemadecuidados.gub.uy.

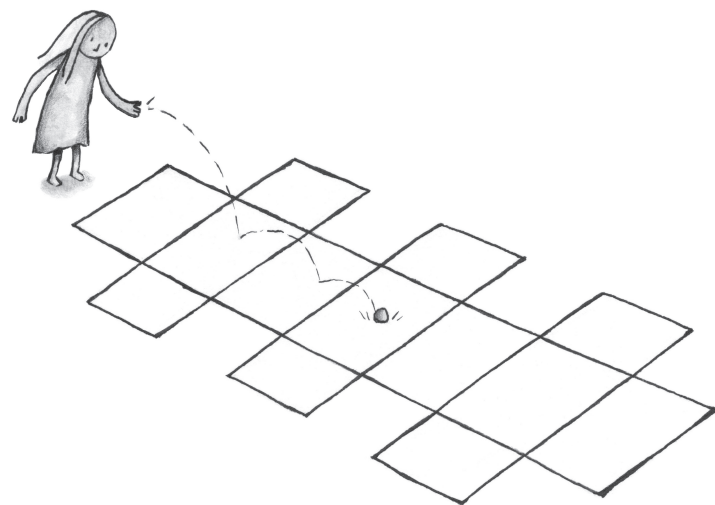
Subirats, J.; Knoepfel, P.; Larrue, C. y Varone, F. (2008). Análisis y gestión de política públicas. En *Las políticas públicas* (pp. 34-50). España: Ariel.

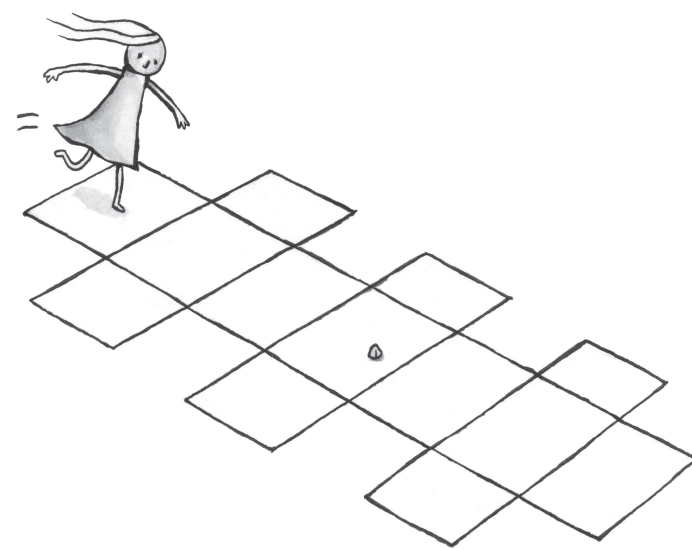
Symington, A. (2004). *Interseccionalidad: una herramienta para la justicia de género y la justicia económica*. Canadá: Asociación para el Derecho de la Mujer y el Desarrollo (AWID).

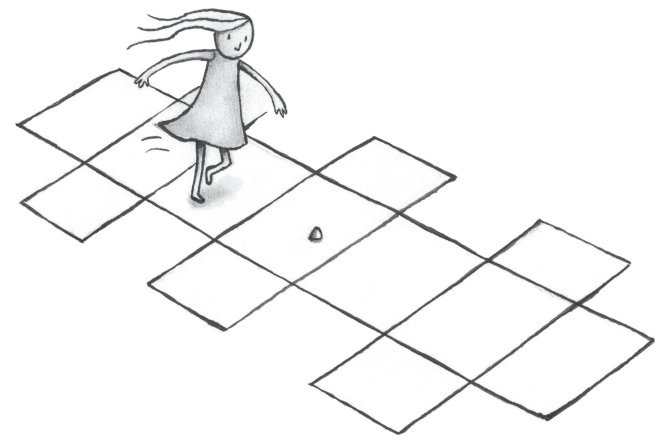
Terigi, F. (2013). En la perspectiva de las trayectorias escolares. Lecturas posibles. Comentario al capítulo La asistencia escolar en la actualidad. Trayectorias educativas en 8 países de América Latina del *Atlas de las desigualdades educativas en América Latina*. Santiago de Chile: SITEAL-IIEP-Unesco-OEI. Recuperado de: <http://www.siteal.iipe-oei.org>

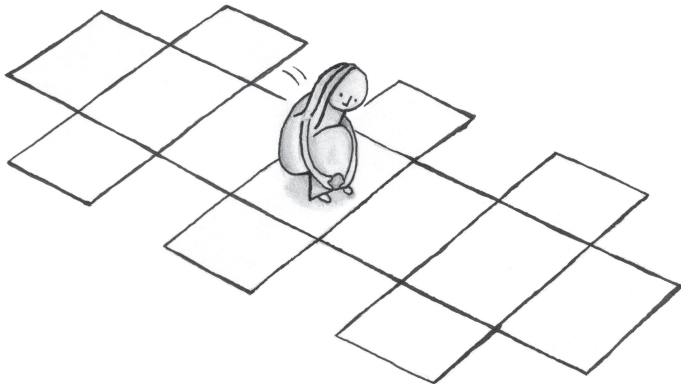
Vallés, J. (2000). *Ciencia Política. Una introducción*. Madrid: Ariel.

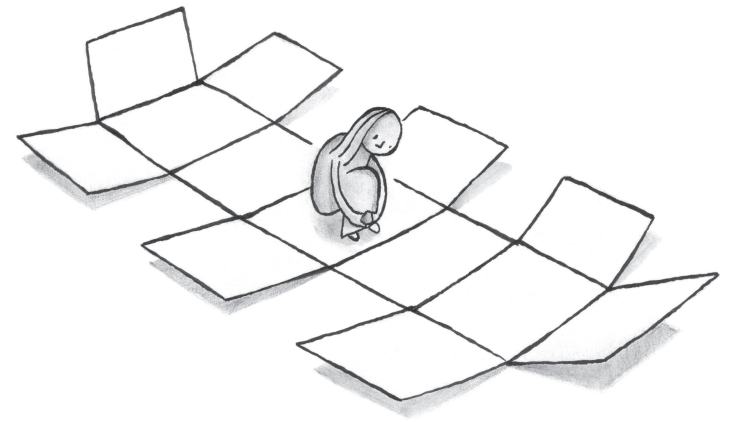
Vallés, M. (2002). *Entrevistas cualitativas. Cuadernos metodológicos*. Madrid: CIS.

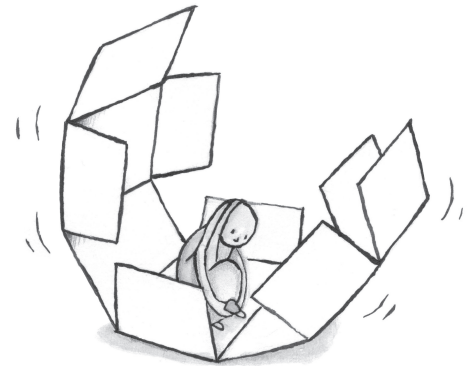


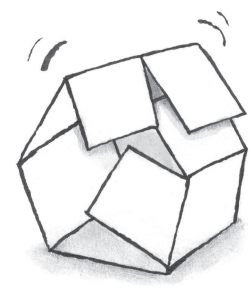


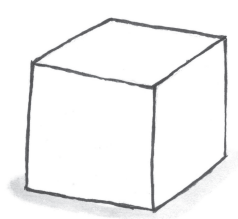


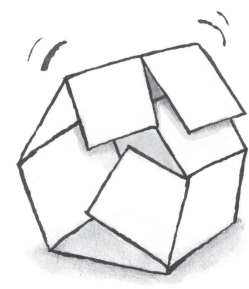


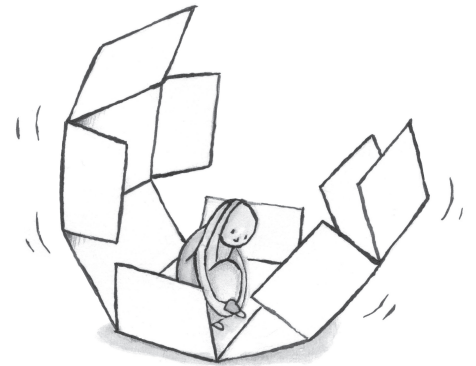


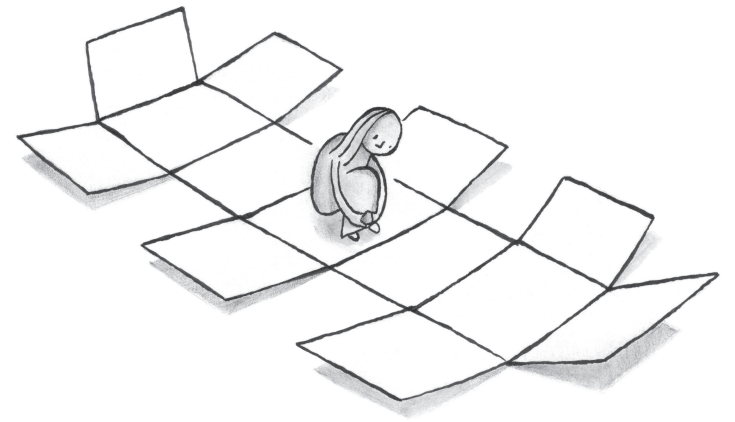


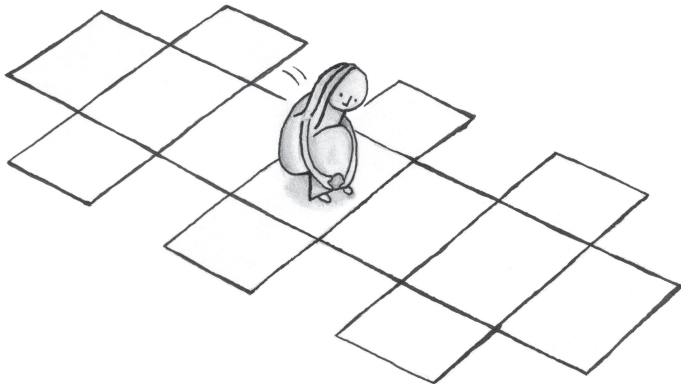


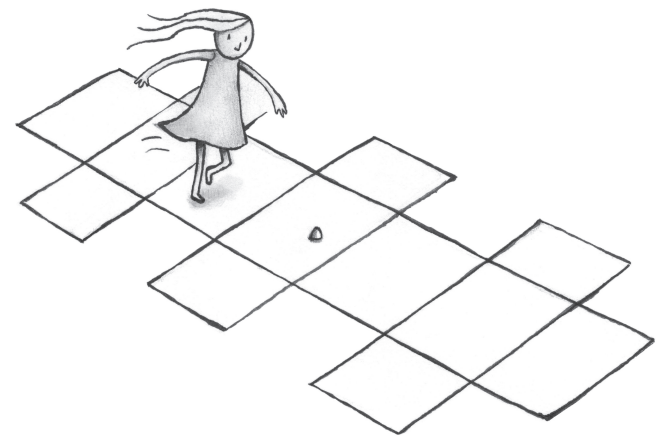


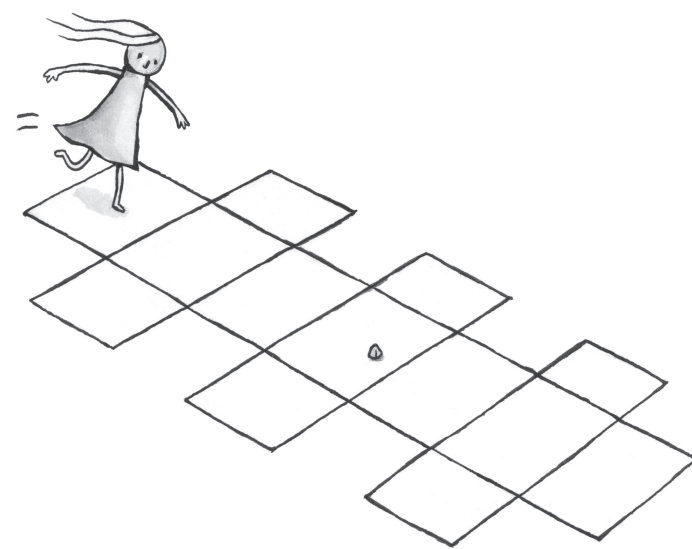


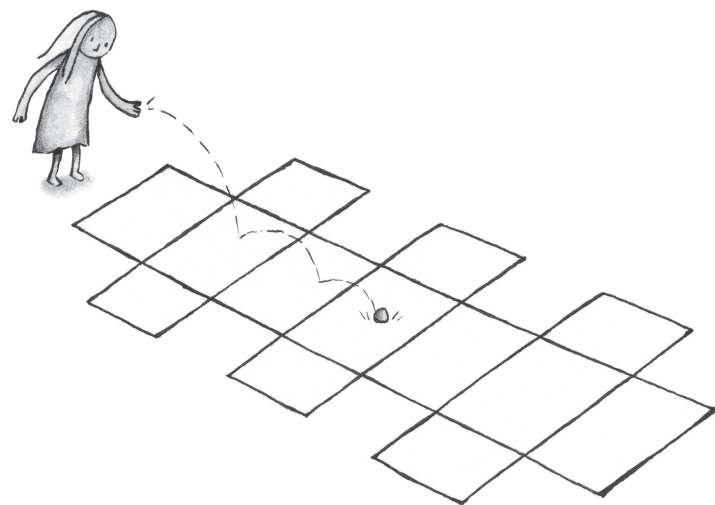






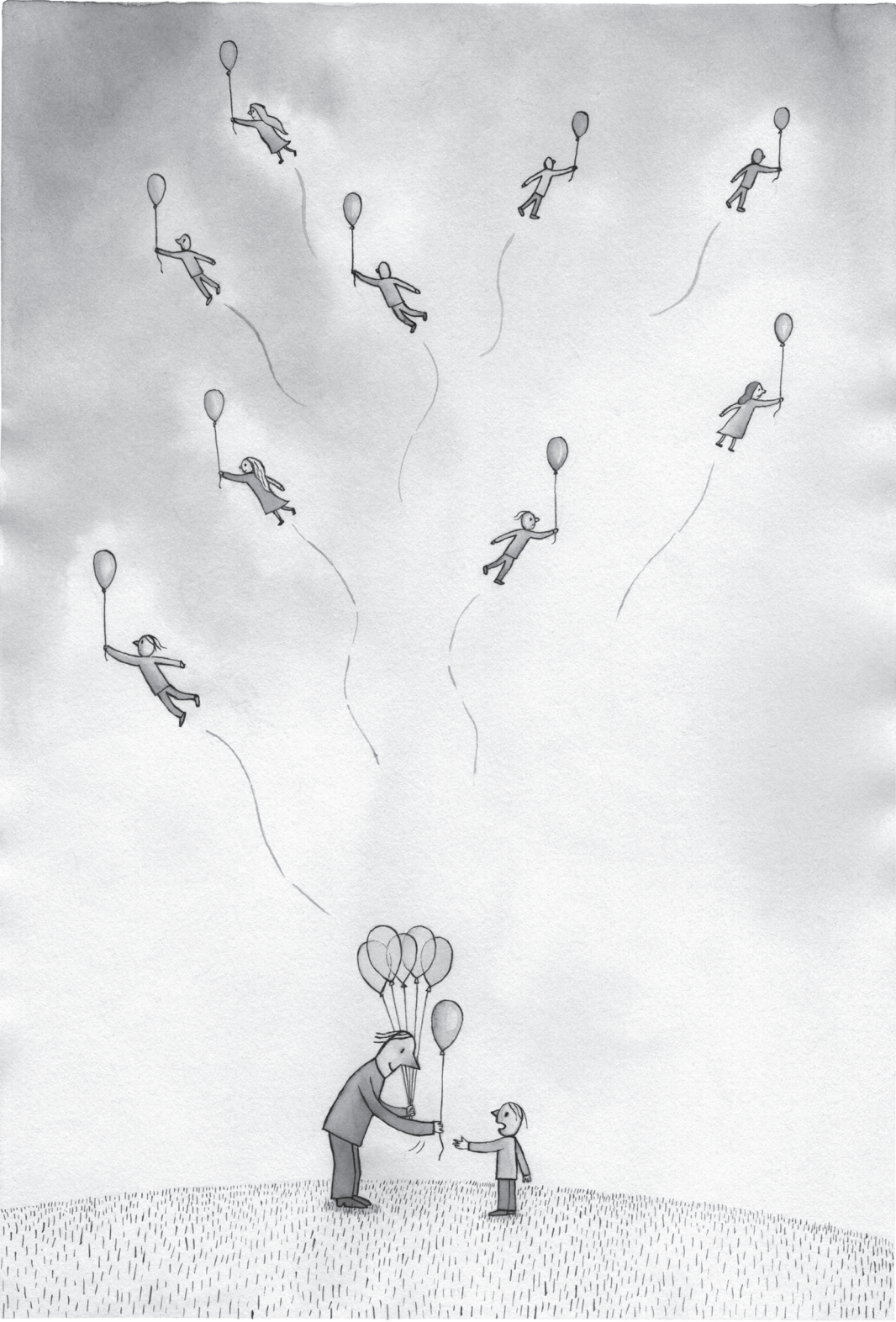






PARTE II

**TEORÍA Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS
Y DE CUIDADOS.
UNA CONVERSACIÓN EN
CONSTRUCCIÓN**



Deconstruirse, preguntarse y revisar... Una mirada a nuestro rol como agentes educativos y de cuidado de la primera infancia. Construyendo nuevas formas

Lucía Alonso, Alfonsina Elhordoy, Lía Sosa
CAIF Adelante. Mercedes, Soriano, Uruguay
Asociación Civil Pro Viviendas Aparicio Saravia (Provias)

Resumen

El siguiente artículo es una invitación a repensar en relación al siguiente problema identificado: las prácticas educativas en los Centros de Atención a la Infancia y la Familia (CAIF) tienden a reproducir sesgos y estereotipos de género, que repercuten en la construcción subjetiva de niños y niñas que participan de manera activa de esta política pública enfocada a la primera infancia. El propósito es reflexionar, deconstruir y construir juntos/as prácticas educativas y de cuidado de carácter transformador, que les brinden a los/as niños/as una atención integral desde una perspectiva de género y derechos, a la vez que promuevan infancias más libres en términos de equidad e igualdad. Para lograrlo valoramos que es clave generar el involucramiento de quienes trabajamos con la primera infancia, comenzando por deconstruir aquello que hemos venido internalizando a través de nuestra historia, que a su vez se encuentra determinada por el contexto histórico y cultural en el que como seres sociales desarrollamos nuestra vida.

En las siguientes páginas el/la lector/a encontrará el recorrido que hemos venido transitando como equipo técnico de trabajo en CAIF Adelante, el cual, sin dudas, se continuará construyendo en el repensarnos cotidianamente, nutriéndonos desde lo personal y profesional, valorando que la formación continua es sustancial para poder trabajar con las familias y los/las niños/as desde un lugar de respeto, empatía y tecnicismo, logrando un acompañamiento afectuoso y cálido.

Palabras clave: género, primera infancia, prácticas educativas y de cuidado.

El problema identificado

Las prácticas educativas en los centros CAIF tienden a reproducir sesgos y estereotipos de género que repercuten en la construcción subjetiva de niños y niñas a quienes brindan cuidado.

¿Qué nos motivó a trabajar en base a este problema?

Las tres autoras de este artículo conformamos el equipo técnico de un centro CAIF ubicado en la ciudad de Mercedes, Soriano. Tomando en cuenta el árbol de problemas que realizó una de nosotras para la segunda actividad individual del curso Educación, cuidados y género en la primera infancia (brindado por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales [Flacso] en Uruguay), nos planteamos como objetivo problematizar acerca del mismo en relación a las individualidades de cada integrante de nuestro equipo y generar insumos para potenciar estrategias que nos lleven a modificar las prácticas en el trabajo cotidiano.

Entendemos que no es posible proyectar el abordaje de la planificación con perspectiva de género sin previamente adentrarnos en una reflexión sobre nuestras prácticas, ni evaluar qué nos moviliza de la temática, ya que en la vida cotidiana del centro confluyen simultáneamente dos aspectos: el plano profesional/laboral y el personal (incluyendo subjetividades, construcciones individuales y lo no explicitado que sustenta el «currículo oculto» de cada una). A su vez, los roles estereotipados y los sesgos irrumpen permanentemente en ambos planos.

El equipo de trabajo del cual formamos parte se caracteriza principalmente, desde el área técnica, por apuntar a la formación, reflexión y problematización de las prácticas educativas, de cuidado y de intervención para con niños, niñas y sus familias. Sin embargo, no siempre resulta exitosa la apertura a modificar ciertas prácticas.

Tal es así que, por más esfuerzo que se realice, al analizar nuestras prácticas con «lentes de género», inevitablemente se evidencian construcciones subjetivas rígidas, propias de las individualidades del equipo, ya que se trata de una temática que interpela y moviliza a nivel personal.

La oportunidad de realizar este trabajo en conjunto nos invita a pensar en qué situación nos encontramos como equipo y, a partir de allí, a proyectar líneas de acción abordando estrategias que abarquen al

equipo, a niños y niñas, así como también a referentes familiares y de cuidado. Confiamos en que una lectura y problematización constante de nuestras prácticas derivará en propuestas que promuevan formas de relacionarse y vincularse desde marcos más igualitarios.

Asimismo, valoramos importante dejar plasmado el camino que como equipo hemos venido transitando en relación al problema planteado. Se participó a nivel grupal de dos espacios de capacitación brindados por el Instituto Nacional de las Mujeres (Inmujeres) del Ministerio de Desarrollo Social (Mides), además de una instancia con el equipo del Servicio de Atención a Mujeres Víctimas de Violencia Basada en Género, otro espacio que transcurrió en el mes de febrero 2021 orientado por la referente de departamental de Inmujeres, sumado la formación personal que se ha realizado a la interna del equipo técnico (a través del curso realizado en Flacso Uruguay y otros).

¿Por qué es considerado un problema?

Caracterizando el problema entendemos que la formación en el área debería transversalizar la totalidad de los equipos, surgiendo a partir del interés de quienes lo conforman pero también por impulso de lineamientos institucionales. Para que las capacitaciones puedan ser productivas y generar apropiación del contenido se necesita de cierta permeabilidad por parte de quien las transita, siendo necesario también pensar en instancias de formación obligatorias, cuyos espacios potencien al menos la sensibilización en la temática.

La carencia de formación deriva en la reproducción de sesgos y estereotipos en los espacios de cuidado y pedagógicos, impactando ampliamente en los procesos de construcción identitarios, en un momento trascendental como lo es la primera infancia, y generando la reafirmación e internalización de modelos estereotipados de «ser niña» y «ser niño».

Se desempeña así una práctica educativa que muchas veces restringe la experimentación libre del cuerpo, la diversidad de estilos de funcionamiento, el respeto a las necesidades, gustos e intereses individuales. Y, más profundo aún, la implementación de abordajes que no contemplan la perspectiva de derechos, naturalizan relaciones jerár-

quicas de poder y reproducen desigualdades de género, o bien refuerzan modelos hegemónicos de masculinidad y feminidad.

Se intentó que en tanto problema reflejara su carácter problemático y evidenciara una realidad que requiere de intervención para ser modificada y de formulación para hacerse visible (Pérez de Sierra, 2014). Se presentó, además, un encuadre de hacia dónde iría su solución y las responsabilidades y el rol de cada uno de los actores involucrados para integrar posibles líneas de acción para su abordaje. Este problema requiere de estrategias que involucren la intervención de varios actores y su resolución contribuirá a crear prácticas educativas y de cuidado transformadoras. Finalmente, en tanto problema de desigualdad de género apunta a incorporar en su definición y elaboración la perspectiva de género.

Marco teórico

Para abordar el marco referencial y contenido teórico a partir del cual damos sustento al presente artículo, nos basamos en las categorías de género, la importancia de la perspectiva en la primera infancia y su incorporación en las prácticas educativas y de cuidado que llevan adelante los equipos de trabajo.

Al pensar en la categoría *género* es importante diferenciarla del sexo. Este último identifica las «diferencias biológicas entre mujeres y varones. Alude a características biológicas que diferencian al macho de la hembra [...] mientras que el género alude al conjunto de atribuciones sociales y culturales que dan significado a lo que “es” ser mujer y hombre» (Campero, Quesada y Pérez de Sierra, 2016, p. 9). Partimos, entonces, de la base de que el género es una construcción social que responde a un momento histórico y social puntual, enmarcado en una cultura. Y que, como tal, remite a un proceso por medio del cual se han naturalizado diversos significados que corresponden al «ser varón» y «ser mujer», configurándose representaciones *propias* de «lo masculino» y «lo femenino».

Es un «elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y [...] una forma primaria de relaciones significantes de poder» (Scott, 1990, p. 23). Reflexionar en perspectiva de género implica visualizar los vínculos entre los géneros

como relaciones de poder, en las que se pone en juego la estructura del sistema patriarcal, en el cual la masculinidad hegemónica se encuentra en una posición jerárquica superior, siendo dominante con relación a lo femenino. A partir de este sistema, a lo largo de la historia se fueron construyendo y reproduciendo desigualdades de género.

Analizando la categoría de género con relación a la primera infancia, a partir de los cuatro componentes que plantea Joan Scott (1990) y retoman Campero, Quesada y Pérez de Sierra (2016) y Lamas (1996), es posible afirmar que nuestra cultura nos ofrece imágenes y símbolos acerca de lo que representa a varones y mujeres y nos muestra «modelos» imperantes vinculados a cada uno. Por ejemplo, se pueden reproducir nociones que favorezcan que niñas/os interioricen que ser varón resulta sinónimo de fortaleza (y, por tanto, que exteriorizar sentimientos de tristeza, miedo, ternura son signos de debilidad) y valentía y de que deben proveer y participar activamente de la esfera productiva y del trabajo remunerado. Y en contraparte, que a las mujeres les sean asignadas representaciones tales como vulnerabilidad, sensibilidad, debilidad, o que les es inherente maternar, cuidar y estar meramente ligadas a la esfera reproductiva.

El tercer componente que establece Scott (1990) refiere a cómo esta categoría se construye sobre la base de las relaciones sociales y la interacción que los seres humanos tenemos con otros/as (no solamente a nivel familiar, sino también en el mercado de trabajo, la educación y la política). Vinculado a la primera infancia, desde que nacemos los individuos interactuamos con el mundo exterior de forma constante. Si bien el género se constituye a través del parentesco y el rol que ocupa la familia en el proceso de socialización es en cierta forma protagónico, también juegan un papel fundamental las instituciones educativas por las que transitamos. Así, desde los primeros años de vida, aprendemos a desempeñar los roles asignados en nuestra cultura en función de nuestro sexo biológico. Se realiza una permanente construcción, conformándose las bases y aprendizajes más significativos que se reforzarán durante la adultez.

Surge aquí el cuarto componente, vinculado a la apropiación singular que hacemos los sujetos. Como agentes socializadores, con un rol importante en la atención a la primera infancia, debemos implicarnos en una reflexión constante sobre nuestras prácticas, analizar

qué construcciones nos atraviesan, qué estereotipos reproducimos o transformamos y por qué estos inciden en el proceso de construcción de identidad de los individuos con los que trabajamos, en un momento trascendental de la vida.

AHORA BIEN, ¿POR QUÉ SOSTENEMOS QUE RESULTA IMPORTANTE EL TRABAJO DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN PRIMERA INFANCIA Y LA NECESIDAD DE INCORPORAR ESTE ENFOQUE EN LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y DE CUIDADO?

El CAIF como política educativa y de cuidado a la primera infancia y su transversalización de la perspectiva de género

El Plan CAIF constituye la principal política pública que ofrece el Estado uruguayo para responder a la temática de la atención y educación en la primera infancia. Es una política de derechos y oportunidades dirigida a niños/as de 0 a 3 años, embarazadas y a sus familias (Instituto del Niño y del Adolescente del Uruguay [INAU], 2021). Es una política participativa, intersectorial e histórica que nace como respuesta a problemas de la sociedad, por lo cual también es producto de atravesamientos sociales y culturales, los cuales le otorgan identidad. Las intervenciones que se realizan desde el plan buscan contribuir a la superación de las desigualdades e inequidades en pro de una sociedad más justa, por esto apunta a trabajar desde la gestación hasta los 3 años.

La perspectiva de género como marco de análisis permite identificar y comprender las desigualdades entre hombres y mujeres, existentes en todos los ámbitos de la sociedad en general y de la primera infancia en particular, que es donde comienzan su reproducción y reforzamiento. Por ello, detectarlas es el primer paso para abordarlas y buscar herramientas para su transformación.

La incorporación de la perspectiva de género en una política pública requiere tiempo de trabajo, movilizarnos, cuestionarnos, repensar nuestras propuestas e intervenciones. Tal como establecen Campero, Quesada y Pérez de Sierra (2016), introducir nuevas miradas y preguntas es un elemento decisivo que ayuda a mejorar las intervenciones ge-

nerando políticas promotoras de igualdad, a la vez que contribuye al cumplimiento de los derechos de los sujetos con quienes trabajamos y de esta manera a promover infancias más libres.

Del mismo modo, entendemos que continúa siendo un desafío en la integración de políticas de igualdad de género y primera infancia la puesta en práctica y verdadera transversalización de esta perspectiva a nivel del Estado. Esto implica rever su estructura, incluidos los programas, proyectos, instituciones que lo conforman y las políticas que diseña, ejecuta y evalúa. Conlleva, en palabras de Rodríguez (2008), incluir al Estado en una lógica de género tras haber sido culturalmente edificado a partir de jerarquías de género. Y ligado a ese primer desafío es posible visibilizar otro, relacionado al problema abordado en el presente artículo, que se vincula con la formación de quienes trabajamos con la primera infancia, ya que estos espacios son precisamente donde se «materializa» aquello que desde el Estado se diseñó con objetivos y proyecciones y se pretende ejecutar en territorio.

Formarse en estos espacios es clave, en tanto los equipos de trabajo se configuran como grandes agentes de cambio, y desplegar prácticas que transformen lógicas y estructuras que afectan la igualdad de género en los procesos de socialización de niñas y niños continúa siendo un desafío. La forma como se «haga cuerpo» este desafío variará según cómo se inscriba cada política en el territorio, siendo a su vez diferenciado en función del abordaje que realice cada equipo de trabajo. Entonces, resulta preciso tender hacia un horizonte que impulse instancias que habiliten a la formación y sensibilización en género de todas y todos quienes trabajamos con primera infancia.

El poder «trabajar desde la perspectiva de género posibilita describir, analizar y actuar para transformar las relaciones entre mujeres y hombres. Asimismo, nos habilita a repensar nuestras propias representaciones sobre la masculinidad, que sustentan nuestros modos de mirar, comprender y actuar en los distintos espacios donde intervenimos profesionalmente» (Campero, Quesada y Pérez de Sierra, 2016, p. 10).

Por otro lado, evaluamos que en el trabajo con primera infancia esta perspectiva nos permite reflexionar sobre la construcción de la maternidad y la paternidad, en conjunto con las familias y/o referentes de cuidado, así como hacer visibles aquellos mandatos y estereotipos que históricamente han sido validados y reforzados, presentes muchas

veces en las prácticas de crianza y procesos de socialización de la población que cuidamos y acompañamos.

En consecuencia, como referentes activos de educación y cuidado nos debemos ver interpeladas a ir más allá, a abrir la mirada para retroalimentarnos y enriquecer el análisis a la interna, de manera de potenciar las intervenciones que llevamos adelante.

La incorporación de la perspectiva de género en las prácticas educativas y de cuidado

Pensar las prácticas educativas y de cuidados desde la perspectiva de género resulta clave en la primera infancia, por tratarse del momento de la vida en el cual se asientan las bases y aprendizajes más significativos que se reforzarán más adelante siendo adultos y adultas. Es por esto que se considera a la primera infancia como una ventana de oportunidad, ya que es el tiempo durante el cual niñas y niños se encuentran en pleno proceso de construcción tanto subjetiva como corporal.

Tomando ideas de Leticia González (2009), el cuerpo de cada sujeto se construye siempre a partir de otros cuerpos que a través de sus manifestaciones corporales (contacto, voz, rostro, gestos expresivos, actitudes, etc.) transmiten un conjunto de significados y valoraciones en un determinado momento histórico y social. A pesar de las transformaciones que poco a poco vamos conquistando como sociedad, aún en la actualidad se continúa atribuyendo a lo femenino y a lo masculino representaciones sociales, psíquicas y corporales que nos impulsan desde que nacemos para desarrollar ciertas potencialidades e inhibir otras.

Si bien la posmodernidad impone a cada género nuevos valores y pautas culturales, desde muy temprana edad la construcción del cuerpo femenino frecuentemente tiende a diferenciarse de los modos de funcionamiento del masculino. Con relación a la crianza, de forma inconsciente solemos reconocer gestos, movimientos, acciones, actos que son «típicamente» femeninos o masculinos, los cuales generan prácticas de crianza y juegos corporales estereotipados por parte de los/las referentes que van acompañando a niños y niñas en todas sus dimensiones (psicológica, emocional, corporal).

Todas estas representaciones y escenificaciones sustentan y reproducen el modelo hegemónico de varón y mujer que tiende a sesgar y limitar las posibilidades de desarrollo psicomotor pleno de niños y niñas, no permitiéndoles exhibir habilidades, emociones, proyecciones en su máxima expresión. El proceso de constructividad corporal (González, 2009) no se da con cualquiera, de cualquier manera, ni en cualquier lugar. Tanto el cuerpo como el género representan un modo de relación. Ambos develan una posición dentro de un sistema de relaciones que en cierta forma pone en escena la desigualdad social.

Las construcciones que se generen en torno al «ser varón» y «ser mujer» durante la primera infancia (y a lo largo de toda la misma), y en función de hacia dónde se orienten las prácticas educativas y de cuidado, serán determinantes para reafirmar o transformar estereotipos y desigualdades de género. Los diversos espacios en los que se interviene con la primera infancia se conforman como escenarios clave en tanto se promueve el trabajo desde un enfoque de derechos, lo cual demanda estar atentos y atentas a sus necesidades, deseos, intereses, habilitar a experimentar y a manifestar sus emociones, influyendo en el proceso de socialización y construcción de su identidad.

En este sentido, «los mensajes que en tal vínculo se transmiten, lo que estimulen o desestimulen las y los referentes educativos y de cuidado, es sustantivo para promover o no prácticas de crianza igualitarias desde la perspectiva de género» (Fainstain y Pérez de Sierra, 2018, p. 245). Seguimos reafirmando la importancia de lo dicho y lo no dicho a la hora de generar espacios libres de estereotipos de género, desde pensar la ubicación de la sala, trabajar la relevancia de posicionarse a la altura de los/as niños/as con las propuestas educativas que se brindan, hasta la problematización de esta idea estática en la que el/la educador/a enseña y el/la niño/a aprende, son cuestiones que venimos reflexionando de forma constante.

Líneas de acción: ¿de dónde venimos y hacia dónde queremos ir?

Evaluamos que **dar continuidad al trabajo que hacemos mensualmente en las coordinaciones de equipo es sustancial**. Habilitar espacios de reflexión donde se profundicen cuestiones relevantes que

caracterizan a cada realidad familiar para abordar la integralidad de cada niño/a; convocar siempre a repensar comentarios reproductores de modelos estereotipados masculinos o femeninos, apostando a institucionalizar el cambio; e identificar qué de eso hace eco en nosotras y en nuestras historias de vida, es un primer paso.

Sumado a lo anteriormente expuesto, muchas veces resulta que las formas en que se gestionan y llevan adelante las prácticas pedagógicas y de cuidado en los centros son producto, también, de la falta de formación y eso lleva en consecuencia a la planificación de actividades, objetivos y evaluaciones que no contemplan la perspectiva de género. Nos parece sustancial que desde los lineamientos institucionales **puedan promoverse mayores instancias de formación que apunten a sensibilizar en el área**, contemplándose incluso que las mismas sean de carácter obligatorio. La implementación de abordajes que integran la perspectiva de género y el enfoque de derechos inciden en el desarrollo integral de los niños y las niñas que atendemos.

A partir de lo trabajado en Flacso se han planificado y ejecutado **nuevas estrategias para el funcionamiento diario**, por ejemplo: problematizar junto al equipo con relación a la cantidad de niños y niñas en una sala, las formas de jugar, la incorporación del contacto con otros referentes y no depositar exclusiva responsabilidad en la figura femenina. Asimismo, hemos incluido en el diagnóstico situacional la identificación de redes de cuidado y el cómo se desarrolla la corresponsabilidad en cada familia, así como también hay un camino avanzado con relación a las convocatorias, carteleras que realizamos, entre otras. Se trata de pequeños pasos que, sumados a los que veníamos transitando, buscan generar poco a poco cambios y movilizaciones y una transformación a largo plazo.

Entendemos que planificar y trabajar desde la perspectiva de igualdad de género implica también salir de nuestra zona de confort, dejar de lado aquellas «verdades» y construcciones que nos guiaron durante nuestra vida. Sabemos que es sumamente complejo y que atraviesa las individualidades, de tal forma que hay cuestiones estáticas que requieren un trabajo interno muy profundo para que se logren modificar.

Desde el área técnica hemos previsto **la planificación de instancias de encuentro con el equipo**, en donde a través de dinámicas vivenciales podamos abordar el trabajo acerca de la temática. A su vez, en

virtud de los cambios que atravesamos a la interna del equipo debido a la movilidad del personal, consideramos importante poder facilitar mensualmente material de lectura y profundización que contribuya a una práctica educativa y de cuidado consciente y reflexiva, que promueva una mirada abierta y empática.

En este sentido, durante la coordinación mensual de equipo del presente año ya se logró generar un espacio de intercambio a través de un juego propuesto desde el equipo técnico, presentando situaciones que reflejan desigualdades, sesgos y estereotipos que hemos vivenciado desde la experiencia colectiva. Se invitó a reflexionar sobre cómo la resolveríamos introduciendo la perspectiva de género. Tal como se mencionó, se apuesta a dar continuidad a estas instancias, compartiendo material reflexivo, sensibilizador y que brinde herramientas para el abordaje de actividades. Por otro lado, estamos culminando la elaboración del Proyecto institucional anual, en el cual apostamos a incluir la perspectiva de género de forma transversal.

Para el acompañamiento a referentes familiares

Una de las líneas para el trabajo con los/las referentes que abordamos a diario se relaciona a **problematizar juntos/as** respecto al lugar que ocupa cada integrante en la familia, apostando a visibilizar y problematizar desigualdades existentes. Generalmente, en poblaciones que presentan cierta vulnerabilidad socioeconómica, el rol de la mujer queda exclusivamente ligado al reproductivo, siendo a su vez desvalorizada la tarea de crianza de integrantes dependientes y la realización de quehaceres domésticos, con la sobrecarga que ello conlleva. Además, teniendo en cuenta el perfil de nuestra población, en oportunidades se hacen visibles los estereotipos que sitúan a las mujeres como las principales responsables de cuidado, y suelen ser ellas quienes deben organizarse para cumplir con responsabilidades propias de su trabajo remunerado (rol productivo) y de lo reproductivo. De acuerdo a cómo **problematemos nuestras prácticas y cuestionemos los roles históricamente asignados**, estaremos reafirmando o no este triple rol asignado a las mujeres y cuestionando o no la distribución desigual de roles de género.

En esta línea se viene trabajando en el involucramiento activo de varones y mujeres en el desarrollo integral de los niños y las niñas, pro-

moviendo la responsabilidad compartida en la crianza y la corresponsabilidad de los cuidados desde una perspectiva de derechos y equidad de género.

Hemos venido incorporando también, a la interna del equipo, la posibilidad de cuestionarnos de manera permanente en nuestra cotidianidad: ¿hacia qué adulto/a responsable acudimos para plantear algo sobre el/la niño/a?, ¿a quién dirigimos las convocatorias a las actividades?, ¿cómo reaccionamos frente al «de eso se encarga la madre» o «el padre me ayuda»?; ¿cómo acompañamos las maternidades y paternidades respecto a la implementación de prácticas de crianza saludables?, ¿cómo apoyamos la desnaturalización de mandatos y roles históricamente asignados a unos/as y otros/as?

Resulta clave también **establecer un vínculo de confianza y reciprocidad** con los/las adultos/as referentes, ya que acompañar las individualidades en la primera infancia requiere contemplarlos/as como principales agentes de socialización. Se han generado **espacios de pensamiento *in situ*** ante la emergencia de discursos que reproducen estereotipos de forma naturalizada. Movilizar y pensar juntos/as para visibilizar las construcciones que atraviesan a las familias e individualidades, habilitarán a transformar cuestiones latentes también en nuestras prácticas.

Principalmente en el programa de Experiencias Oportunas (debido a que la continuidad de encuentros presenciales con los/las referentes es semanal) se continuarán fomentando a corto plazo **espacios que inviten a la deconstrucción** con relación a la temática, promoviendo a través del diálogo y el intercambio reflexivo la focalización en las relaciones de poder y las desigualdades que muchas veces van en detrimento de la mujer.

Apostamos también, en el correr del año, a recuperar espacios de reflexión con referentes del Programa de Educación Inicial suspendidos debido a la situación de emergencia sanitaria, habiendo realizado ya un relevamiento sobre el interés de participar activamente de los mismos, con buena respuesta por parte de los/las adultos/as.

Destinadas al trabajo cotidiano con niñas y niños

Partiendo de la base de que tanto discursos como maneras de ser y estar rígidos y estereotipados sobre los géneros fomentan relaciones

de poder asimétricas entre varones y mujeres, entendemos que problematizar los discursos sexistas desde el inicio de la formación de las subjetividades (en este caso la primera infancia como primer espacio socializador fuera del hogar) significa abrir nuevos horizontes de posibilidades en las subjetividades de niños y niñas, ofreciéndoles otras oportunidades más allá de su género y posibilitando una lectura de la realidad más igualitaria en cuanto a los derechos y las oportunidades de todos y todas.

Como política de prevención y promoción que es el CAIF, podemos pensar en la oportunidad que este encuadre nos brinda para accionar de manera anticipada, evitar o minimizar impactos y fomentar, originar o dar impulso a nuevas miradas en las que la planificación desde la perspectiva de igualdad de género nos brinde herramientas significativas, a efectos de habilitar nuevas formas de ser y estar en el mundo, y una apertura a nuevas realidades de las cuales niños y niñas participen de manera activa.

En la vida diaria del centro, **la ambientación y el uso del espacio y de los recursos materiales**, desde los cuales se piensan las prácticas pedagógicas y de cuidado, son parámetros a partir de los cuales pensamos y analizamos la expresividad psicomotriz (desarrollo) de niños y niñas. Para poder hacerlo de manera óptima nos vimos interpeladas a pensar desde la perspectiva de género para deconstruir conceptos que tenemos incorporados y que condicionan un modo particular de ser niña, niño, adulto, varón, mujer, y los modelos hegemónicos asociados.

A su vez, nos hemos nutrido como equipo de otras líneas de acción como por ejemplo la teoría pikleriana y la Montessori, que buscan acompañar el desarrollo libre de niños y niñas. A partir de esta perspectiva, y de esta área puntual, intentamos «brindar a los niños y a las niñas la más amplia gama de posibilidades de vivir experiencias diferentes con los objetos, las personas y ambientes que les rodean sin límites en función de su sexo» (Cal, Cuadro y Quesada, 2008, p. 32). De esta manera se genera la oportunidad de transformación cuando se presentan diferenciaciones conservadoras en el transcurso del juego, interviniendo oportunamente cuando ocurren de manera espontánea estas prácticas estereotipadas.

¿Qué devolución se brinda como educador/a cuando escuchamos «los varones son malos», «las nenas no jugamos a eso», «yo solo uso

el rosado», y numerosas frases que surgen en los discursos de los niños y las niñas diariamente? Pensar en las implicancias que tiene esto en la construcción de su identidad como niños y niñas y actuar para transformarlas es tarea necesaria para acompañar cualquier práctica que apunte a la igualdad de género.

Se intenta, además, **romper con las expectativas acerca de lo que se considera apropiado para las niñas y los niños** en cuanto a los estilos de funcionamiento psicomotrices, preferencias, tipos de juegos, colores de los materiales, contenidos, etc., habilitando nuevas formas de ser y hacer. Identificar y poder realizar de manera consciente la compra o reciclaje de mobiliario, juguetes, materiales varios, libros, poder pensar en la especialización de las salas, lo que buscamos transmitir con las carteleras que diseñamos, el manejo de información en las mismas fue y es parte del proceso que continuamente se va enriqueciendo. Con relación a esto, como equipo nos venimos fortaleciendo cada vez más a lo largo del tiempo, participando activamente al momento de **pensar y diseñar de manera consciente qué materiales adquirimos en el centro para el trabajo con niños y niñas**.

Se apuesta a romper con aquellos juguetes tradicionales sexistas para poco a poco ir incorporando otros que habilitan un sinfín de oportunidades. Tal es así que buscamos e intentamos contactar con emprendedores y emprendedoras nacionales que incursionan en la elaboración y creación de materiales que favorecen el libre desarrollo de niños y niñas, aspecto que continuaremos sosteniendo.

Por otra parte, comenzamos en este tiempo a trabajar con todo el equipo con relación a la necesidad de cambiar los libros de cuentos utilizados en educación inicial, obteniendo gran apertura por parte de maestras y educadoras para poder llevar adelante la transición hacia libros que muestren diversas formas de ser niños y niñas, conformaciones de pareja o familias que no reproduzcan el modelo heteronormativo, estereotipos o refuercen desigualdades. De hecho, al inicio del presente año el equipo se tomó un tiempo para leerlos, seleccionarlos y comprarlos, habiéndose efectuado la renovación de nuestra biblioteca.

Sumado a esto, se visualiza mayor apertura para proponerles a los niños y niñas **otro tipo de actividades pedagógicas**, y en la medida en que podamos avanzar en espacios de coordinación para compartir

herramientas teóricas en función de los aprendizajes incorporados, los iremos aplicando en la atención diaria de forma gradual.

Aprendizajes y reflexiones emergentes...

Autoevaluar-nos como equipo respecto a en qué medida atendemos a la construcción de subjetividades de niños y niñas; cuánto habilitamos o limitamos las prácticas educativas en la niñez, desde la libertad de elegir el juego al que desean jugar, hasta explorar libremente con su cuerpo y manifestar emociones independientemente de su sexo; y si respetamos sus singularidades, gustos, deseos, necesidades e intereses, es un ejercicio que debería transversalizar el trabajo desde la perspectiva de género en los distintos espacios donde intervenimos técnica o profesionalmente.

El abordaje del problema contribuye a la creación de condiciones para que las prácticas educativas y de cuidado tiendan a revisar sesgos y estereotipos evidenciados en la vida cotidiana del centro y puedan actuar para cambiarlas. Identificar en qué espacios y propuestas están presentes estos sesgos y generar cursos de acción que eviten reproducir mandatos sociales y modelos desiguales de ser varón o mujer, niño o niña, deben transversalizar nuestro accionar diario.

Deconstruir el sentido común, aquello que como sociedad hemos venido interiorizando como «natural» o «lo esperado» a lo largo de la historia puede ser controversial, pero sin duda nos habilita a ver otras formas y, ¿por qué no?, a ir construyendo poco a poco nuevos caminos. Nuestro lugar como agentes socializadores es clave para esta transformación.

Consideramos que en la actualidad se han comenzado a evidenciar algunas modificaciones de los mandatos existentes en torno al deber ser de mujeres y varones que sostienen desigualdades, pero estamos convencidas de que las futuras generaciones podrán transitar por una sociedad más justa, apostando a que desplieguen con naturalidad las herramientas adquiridas en la primera infancia y generando el cambio desde las acciones más pequeñas. De allí la importancia del gran trabajo en la calidez humana de los equipos, el permitirse transitar interna e intelectualmente por diferentes formaciones y transformaciones que

habiliten, *a posteriori*, al desarrollo de nuevas prácticas que involucren la perspectiva de género.

El tránsito por esta experiencia de formación resultó movilizante y permitió la construcción de un nuevo desafío para poder compartir con el resto del equipo todo lo trabajado y que ello derive en un compromiso grupal real del que todas podamos apropiarnos y hacerlo cuerpo, en pos de educar y cuidar desde la convicción y el involucramiento pleno para disminuir brechas de género y actuar desde marcos más igualitarios.

En este sentido, afirmamos la necesidad de incorporar herramientas y generar respuestas que transversalicen las prácticas cotidianas y no sean ajenas a esta perspectiva. La formación nos habilitó, también, a realizar el ejercicio constante en los diferentes momentos en los que incurrimos en la reproducción de estereotipos y reforzamos desigualdades desde el discurso, en tanto nos constituimos como un escenario fundamental del aprendizaje psicosocial donde los niños y las niñas desarrollan su cotidianidad y se interrelacionan constantemente con el mundo exterior.

En resumen, esto para el equipo es una invitación a «afinar la mirada», en palabras de Fainstain y Pérez de Sierra (2018), implica un cuestionamiento constante a la práctica y a la vez un desafío que abre la posibilidad de incorporar la perspectiva de género en nuestro centro.

En la medida que actuemos para transformar las desigualdades de género naturalizadas, en tanto repensemos nuestras propias representaciones sobre la masculinidad y feminidad, estaremos permitiendo el aprendizaje desde la libertad, desplegando una práctica transformadora que rompa con las relaciones desiguales entre varones y mujeres, niños y niñas, y allane el camino hacia una sociedad más justa y equitativa.

Agradecemos enormemente a nuestro equipo de trabajo y a la Asociación Civil Pro Viviendas Aparicio Saravia (Provias), quienes impulsan y apuestan a la formación continua y a brindar atención de calidad para las familias. Sin ellos este recorrido no hubiese sido posible.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cal, E.; Cuadro, B. y Quesada, S. (2008). *Primeros pasos: inclusión del enfoque de género en educación inicial*. Montevideo: Cooperación Española. Recuperado de: <https://www.dgeip.edu.uy/IFS/documentos/2015/sexual/materiales/primeros-pasos-inclusion-del-enfoque-de-genero-en-educacion-inicial-INMUJERES/primeros-pasos-inclusion-del-enfoque-de-genero-en-educacion-inicial-INMUJERES.pdf>

Campero, R.; Quesada, S. y Pérez de Sierra, I. (2016). *Género y masculinidades. Miradas y herramientas para la intervención*. Montevideo: Flacso Uruguay-Mides-UCC-INJU-Inmujeres. Recuperado de: <https://uruguay.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/MASCULINIDADES.pdf>

Fainstain, L. y Pérez de Sierra, I. (2018). La incorporación de la perspectiva de género en centros de educación y cuidado a la primera infancia: aproximación a su evaluación. *Revista miríada. Investigación en Ciencias Sociales*, 14, año X. Recuperado de: <https://p3.usal.edu.ar/index.php/miriada/article/view/4631/5878>

González, L. (2009). *Pensar lo psicomotor: la constructividad corporal y otros textos*. Buenos Aires: Eduntref.

Instituto del Niño y del Adolescente del Uruguay (INAU). (2021). *Centros de Atención a la Infancia y la familia*. Recuperado de: <https://inau.gub.uy/primer-a-infancia/centros-de-atencion-a-la-infancia-y-la-familia-caif>

Pérez de Sierra, I. (2014). *El ingreso de los cuidados en la agenda de gobierno en Uruguay: diferentes interpelaciones, un mismo problema de desigualdad*. Tesis de Maestría. Recuperada de: http://201.163.9.165/exlibris/aleph/a23_1/apache_media/A8FXC8J4EBSKEKXMQGAF14JFA471RH.pdf

Scott, J. (1990). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En Lamas, M. (comp.). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 265-302). México: PUEG. Recuperado de: [phttp://fundacionhenrydunant.org/images/stories/biblioteca/derechos_economicos_sociales_culturales_genero/El%20Genero%20Una%20Categoria%20Util%20para%20el%20Analisis%20Historico.pdf](http://fundacionhenrydunant.org/images/stories/biblioteca/derechos_economicos_sociales_culturales_genero/El%20Genero%20Una%20Categoria%20Util%20para%20el%20Analisis%20Historico.pdf)

Socialización de género en la primera infancia. Desafíos y oportunidades de la actividad docente para la igualdad

Clarisa Azambuya Rocha
Consultora en Capacitación y Género

Resumen

En el presente artículo se propone indagar acerca de la importancia de los procesos de socialización de género durante los primeros años de vida. En este sentido, desde la mirada de la interseccionalidad, se analizan algunas nociones que sirven para entender la construcción subjetiva, el acceso a oportunidades, el ejercicio de derechos y el rol de quienes están a cargo de llevar adelante la educación y los cuidados durante la primera etapa institucional infantil. Particularmente se toma como eje de investigación el trato diferencial hacia las niñas por parte de equipos docentes en prácticas educativas y de cuidado en primera infancia, como un problema de desigualdad de género evidenciado en algunos espacios de intervención educativa.

Al respecto, se identifican y caracterizan los principales efectos o consecuencias del problema seleccionado y su impacto a corto y largo plazo en la construcción subjetiva de identidades binarias. Posteriormente, se proponen las causas en sus diferentes niveles, a partir de las cuales es posible describir líneas de acción e intervención, con especial énfasis en la sensibilización y formación de los equipos docentes en la perspectiva de género, como un elemento intrínseco a la socialización de género secundaria que tiene lugar a la interna de los centros educativos y de cuidado. Finalmente se presentan algunas reflexiones en clave de desafíos y oportunidades de la actividad docente como agente transformador y promotor de igualdad de género.

Palabras clave: socialización de género, construcción de subjetividades, formación docente.

Trato diferencial hacia les niñes, por parte de equipos docentes de primera infancia, en prácticas educativas y de cuidado. Un problema de desigualdad de género

La selección del presente problema de desigualdad de género toma como punto de partida la experiencia desarrollada en varios centros educativos, en los que he desempeñado mi tarea, y pone foco en la identificación de ciertas conductas diferenciales por parte del equipo docente, en las prácticas cotidianas, tanto educativas como de cuidado y de relacionamiento hacia les niñes.

Ahora bien, ¿por qué colocar la mirada sobre estas prácticas? Y, específicamente, ¿por qué resulta un problema de desigualdad de género?

Posicionar la primera infancia como campo de estudio-intervención desde la perspectiva de género supone, en primer lugar, reflexionar sobre el vínculo entre ambos conceptos. A tales efectos, se toma la noción de interseccionalidad como herramienta analítica que permite comprender la diversidad de identidades vivenciadas por las personas, según el contexto sociohistórico y económico al que pertenecen, y dar cuenta de los diferentes tipos de «opresiones y privilegios» que pueden experimentar como resultado de la conjunción de esas identidades (género, edad, diversidad sexual, clase social, etnia) (Asociación para el Derecho de la Mujer y el Desarrollo [AWID], 2004).

Desde esta mirada, se entiende primordial el abordaje de la primera infancia de forma integral, visibilizando la diversidad de experiencias (diferencias y similitudes) que transitan niños y niñas, sus familias y los equipos educativos, e identificando posibles estrategias para contextualizar y desnaturalizar las diferencias basadas en los géneros que se imponen desde la primera infancia y generan distintas experiencias de desigualdad.

Al respecto, nos interesa concentrar la atención en la socialización de género, con especial énfasis en la reproducción de estereotipos y sesgos en los procesos educativos como espacios de reafirmación de los roles de género predominantes en nuestra cultura y, por lo tanto, de situaciones en las que se vulnera el libre ejercicio de derechos.

La investigación realizada por Luciana Fainstain e Isabel Pérez de Sierra, sobre la incorporación de la perspectiva de género en centros de educación y cuidado a la primera infancia de Montevideo, aporta un antecedente sustancial sobre la temática. En este sentido, «la inserción

temprana en la institución educativa y de cuidado es una oportunidad para observar in vivo la asunción de género en marcos amplios y no sesgados en el proceso de construcción subjetiva» (2018, p. 240); por lo que pensar estas prácticas desde la perspectiva de género implica poner en cuestionamiento incluso aquellos aspectos que resultan, a simple vista, imperceptibles.

Por otro lado, las mismas autoras plantean que «las prácticas pedagógicas y de relacionamiento deben ser comprendidas como una poderosa matriz de construcción de subjetividades, identidades y cuerpos, en tanto sutiles, cotidianas, simples, y aparentemente inocuas» (2018, 240). Esta matriz, como un entramado, va posicionando a les niñes diferencialmente en el espacio escolar, resultando imprescindible distinguir entre prácticas que tienden a la reproducción y reafirmación de estereotipos de género y aquellas que apuntan a promover la deconstrucción de identidades de género binarias.

Las primeras van permeando desigualmente las identidades en desarrollo, bajo la habilitación de lo que la sociedad considera como propio para cada género; las segundas, por su parte, pretenden problematizar lo naturalizado y acercarnos a prácticas que promuevan condiciones de igualdad.

Retomando el problema identificado, en términos generales podemos examinarlo según dos componentes principales: en un nivel más explícito, las prácticas cotidianas de relacionamiento dentro del aula y del centro educativo en general y, en uno más implícito, el grado de sensibilización de género del equipo docente que allí trabaja.

Ambos componentes influyen directamente en la construcción de identidad de quienes van adquiriendo determinadas habilidades, intereses y necesidades, tanto cognitivas como sociales sobre cómo deben ser y qué se espera de ellos y ellas. En referencia a esta construcción, Schenck sostiene que «comienza en la infancia, cuando niñas y niños “aprenden” las características que se esperan para cada sexo, a través de un mecanismo que implica su “aleccionamiento” mediante modelos considerados como apropiados y también sanciones (tanto positivas como negativas)» (2013, p. 25). De esta manera se va moldeando la identidad de género, según determinados parámetros hegemónicos que allí se reproducen.

Parte del proceso educativo, propio de los centros de enseñanza, comprende esta instrucción como función de complementariedad respecto a los procesos de socialización que tienen lugar a la interna de las familias (Finco, 2015).

Resulta interesante preguntarse sobre el lugar que tienen las niñas en la construcción subjetiva propia. Investigaciones desde la antropología, como la realizada por Carmen Reybet sobre género, escuela y primera infancia, ponen en cuestionamiento la tradicional mirada adultocéntrica, y proponen, entre otros aspectos, revertir la idea de que las niñas son vistas como sujetos pasivos de la socialización, valorando las experiencias de los propios infantes e incorporando a la discusión a los «grupos de pares» como otro agente importante, específicamente en los procesos de socialización de género (Reybet, 2009).

Si examinamos en detalle la actividad docente desde la perspectiva de género seguramente no resulte extraño descubrir situaciones donde las preconcepciones adultocéntricas «ciegas al género»¹ (Fainstain y Pérez de Sierra, 2018) devienen en un trato diferencial hacia las niñas. Estas situaciones ocurren día a día en las prácticas que tienen lugar tanto en el salón de clase como en otros espacios de los centros educativos (patio, comedor, etc.). Ejemplo de estas situaciones son la planificación pedagógica y recreativa, la elección de materiales y recursos didácticos, los momentos de higiene, la disposición y habilitación del patio al momento de realizar actividades al aire libre y el recreo, entre otros.

En efecto, las conquistas de esos espacios también dan cuenta del poder que tiene la socialización de género en la primera infancia. Si-

¹ El término *ciegas al género* ha sido empleado por diferentes autoras en el estudio y análisis de las políticas públicas desde la perspectiva de género. Entre ellas, Naila Kabeer y Evangelina García Prince, quienes entienden que las políticas públicas «ciegas al género» no reconocen las desigualdades de género sino que están sesgadas, asumiendo que todas las personas tienen las mismas necesidades e intereses que los hombres. En la misma línea, caracterizan otras políticas como «neutrales al género» (no están dirigidas específicamente a mujeres ni a hombres y usan estrategias inclusivas en iguales proporciones suponiendo que afectan igualmente a ambos sexos) y «sensibles al género» (reconocen y usan estrategias que responden a necesidades diferenciadas de mujeres y hombres evaluando su impacto diferencial). Estas últimas se proponen como políticas de igualdad (García Prince, 2008; Kabeer, 2006).

tuaciones en las que el patio, casi en exclusividad, es utilizado por los niños que juegan a la pelota, relegando a las niñas a la zona de la «casita del árbol» o cerca de las educadoras.

En este sentido, el juego resulta una actividad importante a considerar en el análisis. Si bien en los primeros años de vida la expresión lúdica como espacio de exploración y descubrimiento se vivencia más «libremente» en clave de género, ya hacia los 2 o 3 años se percibe una reproducción de roles y comportamientos diferenciales entre niños y niñas.

Tanto su expresión individual y colectiva libre, como dirigido con fines didácticos, el juego no escapa a la construcción binaria de roles basados en género: «juegos que reproducen roles tradicionalmente asignados a las mujeres en las niñas (la comidita, la mamá, las muñecas), mientras que el juego de los varones es competitivo (a través de los deportes) y encarna personajes que realizan uso de la fuerza, son activos y agresivos, como los superhéroes o los caballeros» (Schenck, 2013, p. 26).

En referencia a esta actividad lúdica, Félix López analiza el imperativo que tiene el rótulo «niña» o «niño» en la autoclasificación o autoasignación que realizan de sí mismos, el cual «provoca una tendencia a valorar más positivamente, y sobretodo, más adecuado para sí, lo que la sociedad considera como propio del sexo» (López, 1988, p. 50).

En este caso resulta claro cuando evitan elegir ciertos juguetes, vestuarios y accesorios categorizados como «del otro sexo», aunque se les ofrezcan solo algunas alternativas (López, 1988). Esta particularidad demuestra cómo las construcciones subjetivas sexual y de género se conjugan siendo visiblemente preponderante el modelo que sustenta la diferenciación basada en características y roles de género binaria.

¿Por qué es un problema de desigualdad de género? Subniveles de efectos y causas

Regresando a los interrogantes iniciales, si bien se identifican prácticas pedagógicas y de relacionamiento, así como experiencias que desafían el orden heteronormativo imperante, también existen muchas otras que lo refuerzan de forma consciente o inconsciente (Fainstain y Pérez

de Sierra, 2018), por lo que revisarlas y analizarlas desde la perspectiva de género resulta tanto un desafío como una oportunidad a valorar.

Desde este marco, en primer lugar, indagaremos sobre los principales niveles de efectos y causas determinados para el problema que nos convoca. En este sentido, entre los primeros, encontramos las representaciones de *masculinidad y feminidad estereotipadas, y la construcción de identidades de género binarias*. Ambos efectos, se entiende, derivan directamente del trato y relacionamiento diferencial que reciben niños y niñas en el desarrollo de las prácticas pedagógicas que tienen lugar a la interna de los centros educativos.

Este comportamiento diferencial tiene la particularidad de que se manifiesta de forma tan sutil que puede resultar imperceptible a simple vista; lo tenemos incorporado y automatizado incluso en el lenguaje (oral y corporal) que empleamos cotidianamente, filtrándose también en la selección de contenidos y materiales a utilizar, las propuestas didácticas y el vínculo con la comunidad educativa en general.

A propósito, la noción de *performatividad*² permite acercarnos a una comprensión global del significado de construcción subjetiva de género. Según Kerry H. Robinson (2005), «es la repetición de la performatividad de las masculinidades y femineidades que construye y reconstruye al sujeto masculino y femenino» (2005, p. 20), es decir, por medio de este ejercicio de repetición, les niñas «actúan» su masculinidad y femineidad, buscando aprobación de sus pares y del mundo adulto, construyendo su identidad a través de este proceso (Schenck, 2013).

Así, el binomio hombre-mujer, masculino-femenino, producto de una caracterización sociocultural basada en la diferenciación biológica del sexo, sostiene dos paradigmas marcados por relaciones de poder: el modelo masculino y el modelo femenino (Campero, 2016; Graña, 2006; López, 1988; Robinson, 2005; Schenck, 2013).

El «modelo masculino» promueve la mirada sobre sí mismo, resaltando habilidades mayoritariamente corporales, como la fuerza y la competitividad, así como aquellos aspectos cognitivos que tienen que

ver con la racionalidad y la lógica. Ubica al hombre en un «rol productivo» y, por lo tanto, a nivel público como proveedor. Del mismo modo, reprime todo tipo de expresión socioemocional, ejerciendo vigilancia y auto-vigilancia sobre estas posibles conductas (Campero, 2016).

El «modelo femenino», por su parte, desde una mirada sobre el otro, pone el centro en habilidades asociadas al cuidado y la crianza, destacando la sensibilidad, la delicadeza y la «belleza»; sin embargo «encorseta» su cuerpo, restringiendo el desarrollo del mismo en cuanto a sus destrezas físico-motrices. De esta forma, la mujer limita su accionar al mundo privado y por lo tanto a un rol «reproductivo» de madre y ama de casa.

Las representaciones de masculinidad y feminidad se internalizan en actitudes, intereses y opiniones diferentes según la identidad de género que asumen las niñas: «las propias niñas tienden a atribuir sus fallos a la carencia de habilidad, que es una característica estable, y sus éxitos al esfuerzo que es más inestable y personal», demostrando tener «más bajas expectativas de éxito, nivel de aspiración y ansiedad ante el posible fracaso que sus compañeros varones» (López, 1988, p. 51). Las preferencias y elecciones son producto de esta construcción binaria que les acompañará a lo largo de toda su vida.

En este contexto, las prácticas pedagógicas y de relacionamiento que se eligen y ejercen, estimulando determinadas acciones y desestimando otras hacia las niñas que están bajo incidencia y cuidado, constituyen un elemento decisivo en el proceso performativo, en tanto la performatividad implica la reiteración. Al decir de Ruben Campero, «es posible verlo como un fenómeno que se expresa y se construye a través de performances: actos sociales, lingüísticos y corporales que evocan supuestas esencias masculino-femeninas binarias y dicotómicas» (2016, p. 10).

Esta naturalización de la matriz heterosexista (Schenck, 2013), en un nivel más profundo, tiene como efecto la *reproducción de estereotipos de género y la reproducción de desigualdades de género*.

² Categoría teórica del pensamiento atribuido y desarrollado por Judith Butler que a lo largo de su carrera ha evolucionado en articulación con otros conceptos como el de precariedad y *queerness*.

Para entender estas consecuencias nos paramos desde la concepción del sistema «sexo-género»³, que nos permite comprender el proceso a través del cual el hombre históricamente ha adquirido un lugar privilegiado (modelo androcéntrico⁴) y posiciona a las otras orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas, o disidentes, en un lugar de opresión y desigualdad. Es así como los cuerpos adoptan ciertos significados sociales haciendo del «dimorfismo sexual» (Martínez, 2011) el arquetipo a partir del cual hombres y mujeres se relacionan siguiendo y cumpliendo los modelos establecidos para cada sexo y, por lo tanto, comportándose según «su posición social como seres subordinados o seres con poder sobre los principales recursos» (Aguiar García, 2008, p. 4).

Es así como la transmisión temprana de estereotipos de género⁵ refuerza las relaciones de poder que se establecen desde que son niños, valorando el desarrollo de la masculinidad hegemónica por sobre cualquier otro tipo de identidad y, por lo tanto, potenciando la desigualdad entre futuros hombres y mujeres.

Con relación a las causas, comenzamos por el nivel más profundo, que posteriormente da sustento a las de primer nivel: *la naturalización del «currículum oculto» y el modelo heteronormativo* predominante en nuestro contexto sociohistórico.

Al respecto de la primera noción, la misma se ha empleado para dar cuenta del importante papel que cumplen las instituciones educativas como agentes socializadores secundarios a partir de las cuales,

³ Definido por primera vez en 1975, por Gayle Rubin en su artículo «El tráfico de mujeres: notas sobre la “economía política” del sexo», como «el conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas» (1986, p. 97).

⁴ Rubén Campero define como *androcentrismo* (del griego *andros*, hombre) al orden simbólico que determina una mirada masculina (particular) como la universal, como representación global de la humanidad. Es una cosmovisión que concede privilegio al punto de vista del hombre, tomando al hombre como medida de todas las cosas (2016, p. 17).

⁵ Entendido como el conjunto de ideas preconcebidas generalizadas utilizadas para dar cuenta de los atributos, características y/o funciones que poseen o deberían poseer y/o desempeñar las personas diferencialmente por ser hombres o mujeres.

según François Graña (2006), no solo «internalizamos normas, expectativas y modelos de comportamientos contenidos en currículos y actividades dirigidas» («currículo explícito»), sino también «pensamientos, creencias y valoraciones comunicados por vías no siempre verbales, deliberadas o conscientes por parte de quienes nos educan» (2006, p. 9).

Este último, el «currículum oculto», responde a una forma de entender y transmitir la cultura que, por medio de mensajes que se transfieren y aprenden de forma implícita, permea el nivel de lo consciente y se instala en la idiosincrasia, como «imposición o negociación de significaciones» (Schenck, 2013, p. 25) de cada centro educativo y de las personas que allí se vinculan: estudiantes, docentes, autoridades, familias, hombres, mujeres, niños.

Si bien cada institución desarrolla sus propias particularidades, el currículum oculto se establece como «normativa invisible» y proporciona determinada estructura con pautas de comportamientos y relacionamiento que permite, casi que sin inconvenientes, transitar por varios centros educativos y no reconocer grandes diferencias.

Entre otros aspectos, interesa resaltar la existencia de un «currículo oculto de género»⁶ bajo el cual se solapa una aparente igualdad entre las niñas. Nociones como rendimiento, habilidad, capacidad, competencia y expectativas se consideran supuestamente «neutrales», sin una connotación de género *a priori*, pero, si afinamos la mirada, encontramos subyacentes algunos principios que no son neutrales, sino que «presuponen, construyen y justifican un discurso sobre “aprovechamiento” y recompensas que obvia los impedimentos estructurales que afectan el progreso o igual desempeño de grupos oprimidos, [...] y reproduce la desigualdad» (Maceira Ochoa, 2005, p. 196).

Ante esta realidad, el espacio educativo cobra vital importancia, tanto para estudiantes como para docentes, quienes se vinculan en el

⁶ Según Luz Maceira Ochoa el currículum oculto de género es «una serie de valoraciones, códigos, normas, ideas, supuestos, mitos, discursos, conceptos, creencias, relaciones de poder, roles, en fin, de recursos textuales y simbólicos generizados y sexistas que se transmiten en la escuela y que refuerzan la discriminación femenina de manera poco visible» (2005, p. 196).

marco de las múltiples implicancias del currículo oculto y particularmente del currículo oculto de género. Aquí, lo que hacemos y decimos, o no, está profundamente permeado por el *modelo heteronormativo*.

En la misma línea causal, el modelo heteronormativo, según lo interpreta Alexis Gros,⁷ es entendido como «la matriz binaria según la cual se asignan, clasifican y regulan las identidades de género en las sociedades occidentales» (2015, p. 246). Así se construye y valida la sexualidad masculina hegemónica que da sustento al paradigma actual y para la cual solo existen dos identidades sexuales verdaderas y complementarias: «hombre» y «mujer».

Según Gros, «se trata de dos modelos morfológicos ideales en los que se constata una coherencia perfecta entre sexo biológico, género y deseo» (2015, p. 247). Bajo este régimen «ser hombre» implica un ser y un deber ser asociados a la conducta sexualmente activa, intensa y públicamente expresa y, por sobre todas las cosas, opuesta al «ser mujer», el cual significa ocupar un lugar de dependencia y subordinación respecto de los hombres. Cualquier comportamiento que no se inscriba dentro de esta norma está destinado a la marginación, siendo la «heterosexualidad obligatoria»⁸ el único modelo validado y «normal».

Analizando las prácticas educativas, de relacionamiento y de cuidado en primera infancia visualizamos varios estímulos heteronormativos incorporados en la cotidianeidad y que no suelen asociarse a la sexualidad. Aspectos como «la representación de casamientos y constitución de parejas entre niñas y varones en el marco del juego, la lectura de cuentos infantiles cuyo “final feliz” implica la concreción de la pareja heterosexual, la presunción de que las familias de las niñas están conformadas por personas heterosexuales, etc.» (Schenck, 2013, p. 27), son algunas formas en las que se expresa la interiorización del modelo heteronormativo.

Entre las causas de primer nivel identificamos las *prácticas pedagógicas y de relacionamiento con niñas sin perspectiva de género y el equipo*

⁷ Gros caracteriza el «modelo heteronormativo» en el estudio comparativo de dos modelos teóricos de construcción de la identidad de género según Judith Butler y Paul B. Preciado.

⁸ Término popularizado por Adrienne Rich a partir de su artículo «Heterosexualidad obligatoria y existencia lesbiana» (1980).

educativo no sensibilizado ni formado en perspectiva de género. Consideradas causas directas, por tratarse de acciones que condicionan el desempeño del equipo docente y se traducen en ese trato diferencial hacia las niñas que venimos describiendo. Estas prácticas indudablemente resultan «ciegas al género», porque valoran implícitamente lo masculino por sobre lo femenino (Kabeer, 1994). Al decir de Fainstain y Pérez de Sierra: «de no hacerse consciente, probablemente el sesgo se cuele de todos modos en la práctica, porque le da marco, la sostiene» (2018, p. 240). En otras palabras, el primer paso hacia la disminución de las desigualdades de género en contextos educativos implica el reconocimiento de la necesidad de sensibilizar y formar a los equipos en relación a la temática.

Hacia la igualdad de género desde las prácticas educativas y de cuidado en la primera infancia. Algunas líneas de acción

Pensando en posibles alternativas para abordar el problema de la desigualdad de género propuesto, ¿por qué sensibilizar y formar al equipo docente en perspectiva de género puede ser una estrategia de intervención?

Paulatinamente, la incorporación de la perspectiva de género ha ido ganando lugar en la planificación curricular. Sin embargo, llevarla a la práctica supone emprender un proceso no solo institucional sino también personal.

Para entender el significado de este proceso centramos la mirada en dos situaciones particulares: la utilización del género gramatical masculino como genérico y la actitud sobreprotectora hacia las niñas. Ambas conductas dan cuenta de un mismo formato de expresión y relacionamiento fuertemente marcado por el modelo heteronormativo y que involucra tanto a personas adultas como a las niñas.

Atender estas situaciones implica reconocer que el lenguaje que empleamos cotidianamente, justificado como «genérico» o «universal», no contempla por igual a niños y niñas. Cuando nos referimos al grupo como «los niños», «los compañeros» e incluso «los amigos», sin realizar una distinción de género, invisibilizamos completamente a «las niñas»; ellas también forman parte del colectivo, pero discursivamente centramos nuestra atención solamente en una parte del alum-

nado. El empleo del «femenino» se reduce a la representación de «sentimientos o imágenes asociadas con la fragilidad» que «contribuyen a reforzar las atribuciones estereotipadas de género» (Fainstain y Pérez de Sierra, 2018, p. 245).

Asimismo, el vínculo que se genera a través del uso de un lenguaje sexista y androcéntrico adopta, en el espacio educativo, características diferenciales que conducen a reforzar los modelos de femineidad y masculinidad. Suele referirse a los niños con adjetivos aumentativos, como «¡qué golazo hiciste!», «sos un campeón», exaltando su fuerza y superioridad, generando en ellos una sobrevaloración de su identidad. Mientras que para vincularse con niñas se prefieren adjetivos diminutivos, como «¡qué princesita!», «¿jugamos a la casita de muñecas?», reforzando la idea de debilidad e inferioridad, por lo que les resulta más difícil sentirse identificadas con otras representaciones (Cal, Cuadro y Quesada, 2008).

Este lugar de subordinación en el que se las ubica refuerza la falsa necesidad de sobreprotección que necesitan, por ese motivo se las suele tratar con mayor cuidado que a sus pares varones: «¡bajate de ahí, que te vas a caer y lastimar!», «¡cuidado! ¡es peligroso!», son algunas frases que suelen acompañar acciones coercitivas por parte del equipo docente particularmente hacia las niñas. No solo se las concibe como menos habilidosas, sino que a su vez se espera que cumplan con el «modelo femenino», a partir del cual trepar, correr, saltar, ensuciarse e incluso hacer travesuras no está bien visto.

La construcción simbólica de la realidad por medio del lenguaje oral y corporal incide directamente en la construcción de subjetividades durante la primera infancia. Por lo tanto, la atención sobre el lenguaje al momento de dirigirnos hacia las niñas es uno de los aspectos más relevantes para generar un campo fértil, a partir del cual comenzar a transformar los medios de transmisión de la cultura y los énfasis diferenciados según el género.

En clave de debate sobre las políticas de igualdad y la formación docente, Daniela Finco (2015) destaca la importancia de considerar «tanto los contenidos curriculares disciplinares, como aquellos innumerables contenidos necesarios para la construcción del ser, del saber y del hacer», concentrando la atención en «la promoción de procesos

emancipadores comprometidos con la ruptura de determinados modelos de sociedad y de educación» (2015, p. 94).

La formación docente a la que refiere Finco aspira, en primer lugar, a romper con la desinformación y las resistencias que encontramos diariamente en los equipos docentes y no docentes en torno a la temática de género; y, en segundo lugar, a desarrollar habilidades e incorporar herramientas de transversalización de género en primera infancia.

Las herramientas de género permitirán analizar los múltiples aspectos que supone el vínculo educativo en primera infancia, entre ellos el diseño y planificación curricular, así como el relacionamiento a la interna del centro y con la comunidad educativa.

Derribar las barreras que dificultan un acercamiento y trato igualitario hacia las niñas requiere la generación de acciones «sensibles al género» (Fainstain y Pérez de Sierra, 2018), siendo una de las principales actividades la creación de espacios de articulación, intercambio y formación colectiva en clave de perspectiva de género y derechos humanos.

El marco normativo internacional y nacional condiciona y respalda estas acciones. Ratificada por Uruguay en el año 1990, la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CDN), compromete a los estados a proteger y hacer cumplir los derechos de niños y niñas, según cuatro principios rectores: el interés superior de la niña y del niño, la no discriminación, el derecho a la supervivencia y desarrollo y el derecho a opinar y ser escuchado/a (Cal, Cuadro y Quesada, 2008, p. 18).

Por su parte, la Ley General de Educación n.º 18.437 declara, sobre la igualdad de oportunidades o equidad, que «el Estado brindará los apoyos específicos necesarios a aquellas personas y sectores en especial situación de vulnerabilidad, [...] a los efectos de que alcancen una real igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro de los aprendizajes. Asimismo, estimulará la transformación de los estereotipos discriminatorios por motivos de edad, género, raza, etnia u orientación sexual» (Cap. IV, Art. 18).

En este sentido, investigaciones locales⁹ describen experiencias que dan cuenta del estado de situación en referencia a los avances en la transversalización de género a la interna de instituciones de educación y cuidado de primera infancia.

Asumiendo este desafío, la propuesta se articula principalmente según el diseño y la implementación de una estrategia que incluya:

- a) el diagnóstico actualizado del problema de desigualdad, describiendo los diferentes grados de sensibilización y capacitación de género y diversidad de los equipos docentes; el conocimiento sobre la realidad de les niñas y la comunidad educativa; el nivel de incorporación de orientaciones de género en la planificación pedagógica y didáctica del centro educativo;
- b) la formación en herramientas para identificar y conceptualizar la problemática específica, que promueva una participación activa del personal docente en la generación y sistematización de experiencias de igualdad de género (desnaturalización del modelo heteronormativo, desmitificación de los estereotipos de género, detección de posibles situaciones de discriminación y violencia y promoción de relaciones equitativas y procesos emancipadores), que reconozca y habilite el lugar de les niñas como sujetos protagonistas del proceso de socialización;

⁹ Destacamos los trabajos realizados en torno a la experiencia de Plan CAIF como una de las principales políticas sociales destinadas a la infancia en Uruguay, en los cuales se hacen visibles los avances en relación a la discusión sobre la incorporación de la perspectiva de género en centros de educación en primera infancia: «Desafíos para la integración de la perspectiva de género e involucramiento de los varones en los CAIF» de Carlos Güida (2006); «Evaluación de resultados e impactos del Plan CAIF», llevada adelante por el Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU), a través de la Secretaría Ejecutiva del Plan CAIF, y por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2012); «Entre lo explícito y lo silenciado: un acercamiento a género y sexualidad en el Plan CAIF» de Marcela Schenck (2013); «25 años del Plan CAIF: una mirada en profundidad a su recorrido programático e institucional» de Cecilia Zaffaroni y Anahí Alarcón (2014); «El Plan CAIF como política pública de primera infancia» de Alicia Gil y Verónica Cambón (2014); y «La incorporación de la perspectiva de género en centros de educación y cuidado a la primera infancia: una aproximación a su evaluación» de Luciana Fainstain e Isabel Pérez de Sierra (2018).

- c) la evaluación sistemática de las prácticas educativas, que identifique demandas y emergentes que requieran un abordaje integral. Por consiguiente, el análisis y planificación de género debería garantizar, entre otros aspectos, la selección de actividades y material didáctico, propuestas lúdico-recreativas, comunicaciones formales e informales y, por lo tanto, una transformación de las prácticas de relacionamiento y cuidado diferenciales hacia les niñas que han sido motivo de discusión a lo largo de este trabajo.

Reflexiones emergentes

Hace algunos años la agenda pública de infancia ha despertado la demanda sobre la transversalización de género de la planificación e intervención educativas, centrada en los sujetos y garantizando la implementación del enfoque de derechos y protección integral.

En la misma dirección, algunas propuestas resaltan la idea de que les niñas como sujetos de derechos deben tener un rol activo en los procesos de socialización, sosteniendo que «es una persona con opinión, con participación que aporta al cambio» y que «esta manera de mirar al niño y a la niña construye una nueva relación entre el adulto y la niña o el niño, que se traduce en una nueva actitud y comportamiento» (Cal, Cuadro y Quesada, 2008, p. 19).

A lo largo del artículo se ha caracterizado un problema de desigualdad de género que pone en el centro de la discusión la relación entre adultos (educadores y educadoras) y niñas (educandes) en contextos educativos de primera infancia. Esta relación, basada fuertemente por un vínculo social-afectivo, pone en juego varios elementos que hacen al proceso de socialización de género y por lo tanto a la construcción simbólica de la identidad infantil.

Los principales componentes de análisis pretendían un diálogo entre aspectos más visibles de nuestro diagnóstico, como las prácticas cotidianas de relacionamiento dentro del aula y del centro educativo en general, y otros más invisibles, como el grado de sensibilización y formación de género del equipo docente que allí trabaja a través de la descripción de efectos y causas.

En síntesis, subrayamos algunos desafíos para la socialización de género y la actividad docente: la desnaturalización del modelo hete-

ronormativo curricularizado, es decir, aquello de lo que no se habla expresamente pero «opera como dispositivo de poder» (Cal, Cuadro y Quesada, 2008, p. 22); el reconocimiento de las niñas como sujetos activos de la construcción subjetiva por medio de la socialización; la identificación y abordaje de resistencias y prácticas conservadoras; y la feminización del personal docente, especialmente en ámbitos de educación y cuidado de primera infancia. Este último aspecto, sin dudas, supone un trabajo de investigación en sí mismo.

Entre las oportunidades se destaca la formación docente en perspectiva de género como una herramienta transversal que permita la inclusión sistemática de acciones igualitarias, tanto en las prácticas cotidianas de relacionamiento y cuidado, como en la planificación pedagógica. Esta formación debe ser vista como un proceso dinámico que requiere revisión, actualización y articulación permanente de los equipos y la comunidad educativa.

No obstante, creemos que la sensibilización y formación en género no deberían quedar limitadas o reducidas a la interna de los espacios de práctica educativa, sino que la coyuntura actual reclama la reflexión acerca de cómo se implementan las mismas en niveles académicos, como la formación docente terciaria, pública y privada, así como la de profesionales de diversas áreas y disciplinas que también son parte y conviven en los centros de educación de primera infancia.

Pensar la planificación pedagógica con enfoque de género implica generar cambios en las prácticas educativas cotidianas, en la forma de vincularse, en las palabras y comportamientos. Revisar y transformar estas acciones es un reto constante que debemos proponernos como educadores y educadoras.

Hacer que esto sea posible es responsabilidad de quienes están a cargo de la educación y cuidado de la infancia, siendo que su formación es una acción fundamental en la promoción de una educación inclusiva basada en igualdad de oportunidades y derechos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar García, T. (2008). El sistema sexo-género en los movimientos feministas. *Amnis. Revue de Civilisation Contemporaine de l'Université de Bretagne Occidentale*, 8, ISSN-e 1764-7193.

Cal, E.; Cuadro, B. y Quesada, S. (2008). *Primeros pasos: inclusión del enfoque de género en educación inicial*. Montevideo: Cooperación Española. Recuperado de: <https://www.dgeip.edu.uy/IFS/documentos/2015/sexual/materiales/primeros-pasos-inclusion-del-enfoque-de-genero-en-educacion-inicial-INMUJERES/primeros-pasos-inclusion-del-enfoque-de-genero-en-educacion-inicial-INMUJERES.pdf>

Cambón, V. y Gil, A. (2014). El Plan CAIF como política pública de primera infancia. *Revista Regional de Trabajo Social*, 28(62) 64-75.

Campero, R.; Quesada, S. y Pérez de Sierra, I. (2016). *Género y masculinidades. Miradas y herramientas para la intervención*. Montevideo: Flacso Uruguay-Mides-UCC-INJU-Inmujeres. Recuperado de: <https://uruguay.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/MASCULINIDADES.pdf>

Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) (1989). Recuperado de: <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/crc.aspx>

Fainstain, L. y Pérez de Sierra, I. (2018). La incorporación de la perspectiva de género en centros de educación y cuidado a la primera infancia: una aproximación a su evaluación. *Revista Miríada. Investigación en Ciencias Sociales*, 14, año X. Recuperado de: <https://p3.usal.edu.ar/index.php/miriada/article/view/4631/5878>

Finco, D. (2015). Igualdad de género en las instituciones educativas de la primera infancia brasileña. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 85-96.

García Prince, E. (2008). *Políticas de igualdad, equidad y gender mainstreaming. ¿De qué estamos hablando? Marco conceptual*. El Salvador: PNUD. Recupera-

do de: <https://docplayer.es/7384925-Políticas-de-igualdad-equidad-y-gender-mainstreaming-de-que-estamos-hablando-marco-conceptual.html>

Graña, F. (2006). *El sexismo en el aula. Educación y aprendizaje de la desigualdad entre géneros*. Montevideo: Nordan-Comunidad.

Gros, A. (2015). Judith Butler y Beatriz Preciado: una comparación de dos modelos teóricos de la construcción de la identidad de género en la teoría queer. *Revista Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas*, 16(30), 245-260. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/ccso/v16n30/v16n30a18.pdf>

Güida, C. (2006). *Desafíos para la integración de la perspectiva de género e involucramiento de los varones en los CAIF*. Montevideo: Graphis Ltda.

Kabeer, N. (1994). *Realidades invertidas: jerarquías de género en el pensamiento del desarrollo*. México: Paidós.

Kabeer, N. (2006). *Lugar preponderante del género en la erradicación de la pobreza y las metas de desarrollo del milenio*. Ottawa: Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo.

López Sánchez, F. (1988). Adquisición y desarrollo de la identidad sexual y de género. En Fernández Sánchez, J. (coord.). *Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y el género* (47-69). Madrid: Pirámide DL.

Maceira Ochoa, L. (2005). Investigación del currículo oculto en la educación superior: alternativa para superar el sexismo en la escuela. *La Ventana*, 21, 187-226. Recuperado de: <file:///C:/Users/Joaquin/Downloads/Dialnet-InvestigacionDelCurrículoOcultoEnLaEducaciónSuperior-5202259.pdf>

Martínez, A. (2011). Los cuerpos del sistema sexo/género: aportes teóricos de Judith Butler. *Revista de Psicología*, 12, 127-144. Memoria académica. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5641/pr.5641.pdf

Reybet, C. (2009). Construyendo un objeto de investigación desde la antropología que articule: género, escuela y primera infancia. *Aljaba* 13(13).

Rubin, G. (noviembre de 1986). El tráfico de mujeres: notas sobre la «economía política» del sexo. *Revista Nueva Antropología*, VIII(30), 95-145.

Schenck, M. (2013). Entre lo explícito y lo silenciado: un acercamiento a género y sexualidad en el Plan CAIF. En *Políticas públicas y diversidad sexual. Análisis de la heteronormatividad en la vida de las personas y las instituciones* (pp. 24-53). Recuperado de: https://drive.google.com/file/d/1oe36RwLW-GoRPOTRWEYz7lx4xNFWo5zV_/view?usp=sharing

Uruguay. Ley n.º 18437. Ley General de Educación. Recuperada de: <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/-18437-ley-general-de-educacion.pdf>

Zaffaroni, C. y Alarcón, A. (2014). *25 años del Plan CAIF: una mirada en profundidad a su recorrido programático e institucional*. Montevideo: Unicef Uruguay. Recuperado de: https://www.bibliotecaunicef.uy/doc_num.php?expl-num_id=133

La integración del enfoque de igualdad de género en un CAIF a partir de la formulación de un problema de desigualdad de género

María Isabel Giraldoni
CAIF Nuestra Señora de Luxemburgo
Asociación Civil Padres Oblatos de María Inmaculada

Resumen

Este artículo se inscribe en el proyecto desarrollado por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso) en Uruguay desde el año 2018, cuya finalidad es la incorporación de la perspectiva de igualdad de género en las políticas y acciones destinadas a la primera infancia, en articulación con diferentes instituciones del Estado involucradas en dicha etapa de la vida, en el marco del convenio entre el Instituto del Niño y del Adolescente del Uruguay (INAU) y Flacso. En particular en la concreción de una formación permanente en Educación, cuidados y género en la primera infancia, dirigida a integrantes de equipos educativos, técnicos y de supervisión de instituciones que trabajan en el ámbito de la primera infancia en el país. A partir de los conocimientos adquiridos en el encuadre de dicha formación, este trabajo se plantea la aplicación del enfoque de género en el análisis y en la estructuración de un problema público con perspectiva de género vinculado con el ámbito de la primera infancia. A partir de la formulación y caracterización de un problema público de desigualdad de género, se desarrolla un conjunto de conceptos y herramientas, así como se elaboran posibles estrategias para abordarlo.

El problema seleccionado se encuadra en el espacio de trabajo del CAIF Nuestra Señora de Luxemburgo en el barrio Casabó de Montevideo. Este artículo intenta constituir un material de carácter teórico-conceptual que pueda aplicarse en la práctica, de modo de evidenciar el potencial transformador que tienen las prácticas institucionales de un centro de primera infancia. Como ámbito secundario de sociali-

zación de género desde temprana edad, ocupa un lugar privilegiado en el objetivo de institucionalizar la perspectiva de género en las políticas, programas e intervenciones del Estado.

Para la formulación del problema, las causas y los efectos desarrollados se utiliza como herramienta metodológica el árbol de problemas. El problema planteado refiere a la escasa participación de referentes varones de bebés y niñas de 0 a 2 años de edad en el Centro de Atención a la Infancia y la Adolescencia (CAIF). Las propuestas de abordaje apuntan a niveles de intervención vinculados con la institución y el equipo de trabajo, las familias y las niñas que forman parte de la actividad cotidiana del centro.

Palabras clave: género, políticas de infancia, perspectiva de derechos humanos.

MARCO REFERENCIAL

Igualdad de género y transversalización de género a partir del enfoque de derechos humanos

En base a las ideas tomadas del manual *Género y masculinidades. Miradas y herramientas para la intervención* (Campero, Quesada y Pérez de Sierra, 2016), se puede decir que el concepto de *género* incluye todas aquellas ideas y expectativas «compartidas» sobre lo que es ser hombre y ser mujer y aquellas características y habilidades masculinas y femeninas que, partiendo del sexo biológico, son atribuidas social y culturalmente. Al mismo tiempo, se construyen dicotómicas de tal modo que dejan sin representación a las construcciones identitarias que no operan dentro del binomio.

Todas ellas varían de acuerdo al contexto social, cultural y socio-histórico. El concepto de género no solo incluye los atributos y criterios de normalidad para hombres y mujeres —dejando a las identidades no binarias por fuera de la posibilidad de reconocimiento—, sino que también abarca las relaciones sociales que se producen a partir de él y del ordenamiento social que impone. Todos estos simbolismos que constituyen el género atraviesan y marcan la constitución de las subjetividades y de las corporalidades. Es mediante ellos que se van

condicionando diferentes identidades y roles sociales basados en diferencias jerárquicas e inequidades de poder, generando y legitimando desigualdad.

En su concepción encontramos, entonces, que se trata de símbolos y representaciones simbólicas culturales en base a las que se construye una idea de normalidad, que se edifica en las relaciones sociales y en la interacción con las demás personas y que incluye una dimensión subjetiva por medio de la que se realiza una apropiación singular, a través del pasaje por las instituciones de socialización (Campero, Pérez, Quesada, 2016). Todos estos elementos hacen que se pueda considerar al género como una categoría de análisis muy relevante para los abordajes en la primera infancia.

Comprender la categoría de género y ubicarlo como perspectiva es fundamental para pensar en las interacciones en la primera infancia, ya que permite dar cuenta de una realidad e indagar en las formas específicas en las que la desigualdad de género se manifiesta en los diversos ámbitos de la sociedad, especialmente en los espacios de socialización en la primera infancia. La perspectiva de género es una herramienta de análisis que no solo habilita la identificación sino, también, la transformación de aquellas prácticas naturalizadas que refuerzan la desigualdad (Campero, Quesada y Pérez de Sierra, 2016)

«De esta forma, la igualdad de género sería un criterio que daría forma y significado a las políticas y la institucionalidad del Estado» (Rodríguez Gustá, 2008, p. 115), comprendiendo desde este planteamiento que el propio «Estado es un actor clave en la construcción del sistema de desigualdad de género» (2008, p. 118). Es así, entonces, que se considera imprescindible la integración del enfoque de género en las políticas e intervenciones orientadas al desarrollo, en busca de la justicia social y la eficacia de la labor (De la Cruz, 1998).

Se entiende por enfoque fundado en derechos a «un marco conceptual para el proceso de desarrollo humano que desde el punto de vista normativo está basado en las normas internacionales de Derechos Humanos, y desde el punto de vista operacional está orientado a la promoción y la protección de los Derechos Humanos (OHCHR, 2006)» (Faúndez y Weinstein, 2012, p. 21).

El enfoque basado en los derechos humanos es una herramienta que posibilita identificar y analizar las desigualdades que constitu-

yen los problemas más importantes del desarrollo, para poder corregir prácticas de carácter discriminatorio y relaciones de poder injustas que obstaculizan el progreso. Partiendo de esta mirada sobre dicha concepción, se abordan las necesidades, posibilidades y estrategias a desplegar para poder asegurar el cumplimiento y desarrollo de los mismos, superando el concepto de derecho desde su acepción elementalmente jurídica. Los planes, las políticas y los programas sociales deben promover el cumplimiento de derechos y mejorar las capacidades en el ejercicio de los mismos (Faúndez y Weinstein, 2012).

Todos los programas [...] para el desarrollo deberían promover la realización de los derechos humanos enunciados en la Declaración Universal de Derechos Humanos y en otros instrumentos internacionales de derechos humanos (2012, p. 21).

La incorporación del enfoque de derechos en primera infancia permite considerar a les niñas en tanto sujetos de derecho «con características, necesidades e intereses propios, que los definen como personas activas en relación con el medio que les rodea», cuya principal «tarea» en esta etapa es la de «construir su propia identidad y significado» (Schenck, 2013).

Entendiendo que el enfoque de género o para la igualdad de género permite dar cuenta de una realidad e indagar en las formas específicas en las que las desigualdades basadas en el género y en la identidad de género se manifiestan en los diversos ámbitos de la sociedad, se considera de vital importancia aplicarlo a las intervenciones cotidianas de los centros que integran el Plan CAIF (Centros de Atención a la Infancia y la Familia).

El proceso de transversalización de género es fundamental y consiste, según Rees (2005), en «la promoción de la igualdad de género mediante su integración sistemática en todos los sistemas y las estructuras, en todas las políticas, los procesos y los procedimientos, en la organización y su cultura, en las formas de ver y hacer» (citado por Rodríguez Gustá, 2008, p. 115).

De acuerdo a Arriagada (2006), las políticas de *transversalidad* se consideraron en un primer momento como la ampliación de la actuación institucional del Estado en materia de política de igualdad de

oportunidades, incorporando no solo a las instancias cuya finalidad específica era la implementación de estas políticas sino al Estado en su conjunto. La transversalidad se ha definido también como la aplicación de la dimensión de género a la actuación pública, que reconoce que la intervención pública está condicionada por el sistema de género imperante, por lo que se requiere examinar todas las decisiones políticas y sus efectos previstos y no previstos sobre hombres y mujeres.

Asumir la perspectiva de transversalización de género en las políticas públicas pretende «transformar los estándares asociados con la masculinidad y la feminidad, así como su desigual valoración cultural, de modo tal de cambiar las inercias de género sedimentadas en el aparato estatal y perpetuadas mediante sus regulaciones e intervenciones» (Rees [2005] citado por Rodríguez Gustá, 2008, p. 115).

Políticas públicas de primera infancia: el Plan CAIF

El género facilita un modo de decodificar el significado y de comprender las complejas conexiones entre varias formas de interacción humana. Cuando historiadoras e historiadores buscan caminos por los que el concepto de género legitima y construye las relaciones sociales, desarrollan la comprensión de la naturaleza recíproca de género y sociedad, y de las formas particulares y contextualmente específicas en que la política construye el género y el género construye la política (Scott, 1990, p. 27).

Dicho esto, se puede considerar que la teoría política es más que el reflejo de una organización social, es decir, que a partir de la consideración de las diferentes necesidades de los estados se impulsan cambios en las relaciones de género. Así se confirma que la historia política ha desempeñado un papel importante en el campo del género.

De esta manera, las posiciones normativas vinculadas con las relaciones de género, producto de la conflictividad social, deben abarcar nociones políticas y hacer referencia a las instituciones y organizaciones sociales desde las cuales se generan conexiones entre género y poder, organizando y sosteniendo igualdad o desigualdad.

Habrà que considerar al género como una construcción producto de la economía y la política, descentralizando su construcción de la casa y la familia y entendiendo la necesidad de una visión más amplia que incluya el mercado de trabajo, la educación y la política.

Continuando con el término de políticas públicas, se puede señalar que su concepto engloba el

[...] conjunto interrelacionado de decisiones y no decisiones, que tienen como foco un área determinada de conflicto o tensión social. Se trata de decisiones adoptadas formalmente en el marco de las decisiones públicas —lo cual les confiere la capacidad de obligar—, pero que han sido precedidas de un proceso de elaboración en el cual han participado una pluralidad de actores públicos y privados» (Vallés [2000, p. 377] citado por Pérez de Sierra, 2014, p. 13).

De acuerdo a Bustelo (2004), las políticas públicas de igualdad de género se definen como «el conjunto de intenciones y decisiones, objetivos y medidas adoptadas por los poderes públicos en torno a la promoción de la situación de las mujeres y la igualdad de género entre hombres y mujeres» (citado por De la Cruz y otros, 2009).

En 2015, con la creación del Sistema Nacional Integrado de Cuidados (SNIC) se desplaza la noción de *atención* hacia el concepto de *cuidados*, modificándose la concepción que hasta el momento se había tenido de la atención a la primera infancia en el marco de la política pública. La ley n.º 19353 (2015) de creación del SNIC define como sujetos del derecho al cuidado a las poblaciones en situación de dependencia o que, por la etapa del desarrollo en que se encuentran, requieren especialmente de los cuidados, ubicándose el foco en los cuidados dirigidos a la primera infancia. La nueva política plantea entre sus objetivos constituirse en herramienta para la transformación sociocultural de la actual división sexual del trabajo, asumiendo la corresponsabilidad en el cuidado, tanto en la esfera social —por medio de la promoción de la participación del Estado, el mercado y la comunidad—, como en la de las relaciones entre hombres y mujeres.

Desde el 2015 se incorpora en la formulación de las políticas de cuidados y en las de primera infancia la perspectiva de igualdad de gé-

nero. Con ella, el Estado uruguayo asume la existencia de un reparto desigual de las responsabilidades de cuidado instaurando la intervención y regulación del mismo como objetivo de dichas políticas. Siendo el INAU el organismo rector de las políticas de la niñez y la adolescencia, quien contaba ya con cierto camino en la incorporación de la perspectiva de género en primera infancia y con esfuerzos por incluir esa mirada en la experiencia de los CAIF.

Como la página oficial del Plan CAIF menciona:

El Plan CAIF desde 1988 constituye una política pública intersectorial de alianza entre el Estado, Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) e Intendencias Municipales, cuyo objetivo es garantizar la protección y promover los derechos de los niños y las niñas desde su concepción hasta los 3 años, priorizando el acceso de aquellos que provienen de familias en situación de pobreza y/o vulnerabilidad social, a través de las modalidades urbanas y rural (Plan CAIF, 2018).

Dicha política cuenta en la actualidad con la articulación de dos programas de atención: el programa Experiencias Oportunas, que atiende a familias, bebés y niños de 0 a 2 años, y el programa Educación Inicial, que cuenta con una modalidad de atención diaria, orientada por una propuesta pedagógica dirigida a las niñas de 2 y 3 años.

El Plan CAIF es, en su implementación, una manera de dar respuesta a un asunto de gran interés en la construcción de las políticas públicas, por considerarse que el esfuerzo del desarrollo debe orientarse a la satisfacción y protección de los derechos de las personas, en este caso los niños, para contemplar el acceso a los derechos de todos los sectores de la sociedad. Se puede decir que los CAIF se inscriben dentro de una política pública de infancia desde un abordaje interdisciplinario, que contempla particularmente los aspectos educativos, sociales, vinculares y nutricionales, teniendo en cuenta el contexto familiar.

Al reflexionar sobre Plan CAIF se visibilizan todos aquellos elementos que lo engloban dentro de las concepciones de políticas públicas. Considerando a García Prince (2008), estos elementos implican que el Plan CAIF:

- Es un producto del sistema político y es el Estado quien legitima su condición de instrumento formal para la acción de dicha política.
- Es una propuesta que tiene carácter público, porque es llevada adelante por autoridades públicas formales competentes que le dan legitimidad y establecen que se institucionalice. Generando, a través de su estatus jurídico, lugar a la exigencia de su cumplimiento. Los centros CAIF son el resultado de la articulación del Estado con asociaciones civiles, implementada a través de un convenio.
- En su proyecto desarrolla una secuencia de objetivos y los medios para lograrlos.
- Se posiciona de manera genérica, es decir, plantea un «mapa de ruta» o un curso de acción a través de normativas, objetivos, propósitos, principios, entre otros.
- Comporta carácter administrativo y técnico como un plan, como un proyecto aprobado.
- Presenta una calidad explícita, dado que las características y normativas de dicho proyecto se encuentran desarrolladas en documentos formales.
- Cumple con la finalidad de orientar el comportamiento de un determinado sector del desarrollo y de la vida ciudadana, particularmente en el caso de los CAIF, de la primera infancia.

Interseccionalidad y socialización de género en la primera infancia

En articulación con la noción de la perspectiva de género en relación con las políticas públicas, es necesario introducir también el concepto de la interseccionalidad como herramienta, para comprender la mirada puesta en la primera infancia, ya que a partir de ella se podrá «estudiar, entender y responder a las maneras en que el género se cruza con otras identidades y cómo estos cruces contribuyen a experiencias únicas de opresión y privilegio» (Asociación para el Derecho de la Mujer y el Desarrollo [AWID], 2004, p. 1).

El concepto de *interseccionalidad* se ha acercado al campo del género, del desarrollo y de los derechos humanos, conformando una herramienta que permite «revelar las variadas identidades, exponer los

diferentes tipos de discriminación y desventaja que se dan como consecuencia de la combinación de identidades» (2004, p. 2).

Es imprescindible para analizar, comprender y abordar los conceptos de género y de perspectiva de género pensarlos en estructuración con otros factores, como la clase social y la raza, que se incluyen dentro del concepto de interseccionalidad. Esta es otra herramienta de análisis que permite entender cómo el género y la identidad de género son atravesados y se entrelazan con otras identidades, generando en esa interacción diferentes y singulares desigualdades. Otros factores de discriminación que también operan son: la orientación sexual, la edad, la etnia, la discapacidad, el ser migrante y el lugar de residencia (Campero, Quesada y Pérez de Sierra, 2016)

Desde la propuesta de los CAIF y su foco de intervención en la primera infancia, es indispensable explicitar que esta es una etapa muy importante del crecimiento y del desarrollo, por los cambios y aprendizajes que se van integrando a partir de las interacciones durante estos primeros años de vida; al tiempo que constituye una instancia primordial en el proceso de estructuración psíquica, donde comienzan la construcción de subjetividad y el proceso de desarrollo corporal.

En esta etapa de la vida el entorno y el contexto tienen una gran relevancia e influencia, constituyendo la familia y las otras instituciones que abordan la primera infancia importantes espacios de socialización de género. El campo de la psicología evolutiva y del aprendizaje ha dado cuenta de lo fundamental de esta etapa de la vida para el desarrollo y la influencia que tienen sobre la misma las prácticas educativas.

El ámbito social comporta una fuerte implicancia en la construcción de la autoimagen de cada persona; las representaciones sociales le brindan atribuciones a su conducta. Es así que a través de la socialización de género las niñas aprenden a comprender y valorar lo masculino y lo femenino, a ver su reflejo en estas representaciones, así como a imitar las diferentes formas de expresión de los sentimientos y de resolución de los conflictos, atravesadas por las representaciones de género. «Las expectativas, sueños, vocaciones y capacidades de cada uno/a de nosotros/as son el resultado de las inquietudes personales, oportunidades vividas y los condicionamientos socioculturales recibidos» (Intendencia Municipal de Montevideo [IMM], 2002, p. 13).

Esta socialización secundaria que forma parte de la internalización de la cultura (Goffman, 1976) permite una intervención en sentido transformador de los estereotipos de género y de los mandatos culturales asociados a ellos, constituyendo un potencial eficaz y una oportunidad para incorporar prácticas educativas y de cuidado a la primera infancia que habiliten construcciones de subjetividades más libres e igualitarias (Fainstain y Pérez de Sierra, 2018).

[...] los términos que configuran el propio género se hallan, desde el inicio, fuera de uno mismo, más allá de uno mismo, en una socialidad que no tiene un solo autor (y que impugna radicalmente la propia noción de autoría) (Butler, 2018, pp. 13-14).

Problema de desigualdad de género

«Para articular los enfoques de igualdad de género, derechos humanos e interculturalidad se precisa poner el foco en algunos elementos clave del análisis» de situación (Faúndez y Weinstein, 2012, p. 55), teniendo en cuenta los objetivos institucionales y el marco analítico seleccionado. Uno de estos elementos fundamentales para la incorporación de la perspectiva de igualdad de género a nivel institucional es la identificación de un problema de desigualdad de género.

A partir de la identificación de un problema se da cuenta de una realidad que requiere de intervención, de elementos no resueltos sobre determinada temática, surgen oportunidades que no son aprovechadas o necesidades que se encuentran sin satisfacer.

[...] todos los estudiosos del desarrollo de la política coinciden en sostener que los integrantes necesarios e interrelacionados de toda política son: la existencia de una determinada situación problemática para cuya modificación en el sentido deseado se elige y efectúa un determinado curso de acción que produce ciertos resultados más o menos diferentes de los deseados y, en consecuencia, obliga a revisar el curso de acción elegido (Bardach, 1993, p. 18).

A su vez, identificar los problemas desde sus causas es esencial para articular los enfoques de igualdad de género, derechos humanos e interculturalidad (Faúndez y Weinstein, 2012, p. 55). «[...] la transversalización de políticas supone mecanismos más horizontales al interior del Estado a efectos de visualizar problemáticas de género en la totalidad de las áreas de intervención» (Rodríguez Gustá, 2008, p. 115). Las causas que los originan perpetúan brechas, inequidades, desigualdades y barreras (Faúndez y Weinstein, 2012, p. 68).

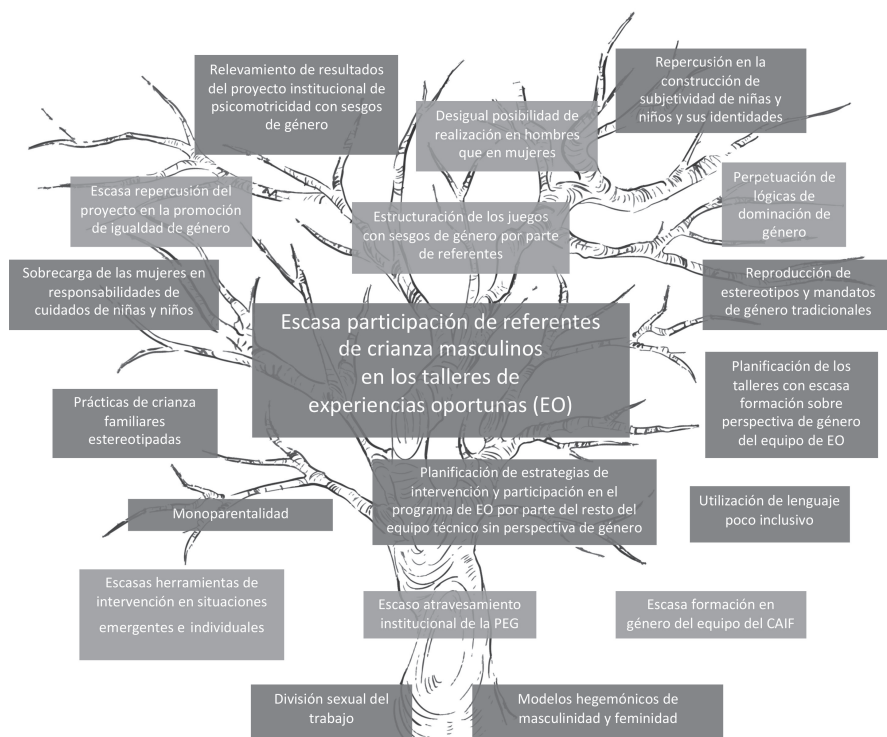
La tarea de identificar un problema de desigualdad de género en la primera infancia para comprender sus causas, sus efectos o consecuencias y lograr, a partir de ellas, elaborar posibles reflexiones y buscar soluciones, es un proceso que habilitará prácticas transformadoras desde el espacio educativo y de cuidados para la promoción de construcción de vivencias, corporalidades e identidades que puedan ser más igualitarias, conscientes y libres.

Dentro de lo que se conoce como «metodología del marco lógico», herramienta que permite «facilitar el proceso de conceptualización, diseño, ejecución y evaluación de proyectos» (Camacho, Cámara, Cascante y Sainz, 2001), se encuentra como parte del proceso la identificación de un problema a través de la utilización del árbol de problema.

La técnica de construcción del «árbol de problema» suele ser muy utilizada para identificar los problemas, las causas y las consecuencias de los mismos, ya que permite la realización de diagnósticos significados y un acercamiento a las causas que son necesarias abordar para la resolución del problema principal, es decir, para encontrar posibles soluciones.

El proceso de planificación posterior surge a partir de la percepción de una situación problemática y la motivación para solucionarla.

ÁRBOL DE PROBLEMAS



Formulación del problema de desigualdad de género

El problema de desigualdad de género desarrollado en este trabajo se encuadra en el programa Experiencias Oportunas del CAIF Nuestra Señora de Luxemburgo, de la ciudad de Montevideo (barrio Casabó), siendo uno de los objetivos principales de dicho programa el de incidir en las prácticas de crianza y potenciar las capacidades parentales.

El problema de desigualdad de género seleccionado plantea que **existe una escasa participación de referentes varones en los talleres de Experiencias Oportunas**; condicionando o evidenciando una escasa participación de los mismos en las tareas de crianza de bebés y niños (de 0 a 2 años) que integran la propuesta de dicho programa.

Como causas estructurales se han visualizado la división sexual del trabajo y los modelos hegemónicos de masculinidad y feminidad, en relación y en base al sistema patriarcal. De estas se desprenden otras: el pobre atravesamiento institucional de la perspectiva de género, la falta de formación en perspectiva de género del equipo —tanto del CAIF, como de los y las integrantes del equipo de Experiencias Oportunas— y la falta de herramientas de intervención en situaciones emergentes e individuales. En relación a estas carencias se identifican otras problemáticas más particulares, tales como: las prácticas de crianza de las familias, la cantidad de situaciones de monoparentalidad, la distribución desigual de las tareas y responsabilidades de cuidado entre varones y mujeres, y aquellas vinculadas con el equipo, relacionadas con la planificación de estrategias de intervención, la participación en el programa de Experiencias Oportunas del resto del equipo sin un abordaje desde la perspectiva de género y la planificación de los talleres por parte del equipo de Experiencias Oportunas desde una escasa noción de herramientas de perspectiva de género. Se agrega a estas últimas causas, una pobre utilización y manejo de lenguaje inclusivo.

Se describen como efectos más cercanos en relación al problema central planteado, la sobrecarga de las mujeres en la responsabilidad de los cuidados y la crianza de niños, la estructuración de juegos en los talleres con sesgos de género por parte de las referentes mujeres y sin intervención transformadora del equipo, y la reproducción de estereotipos y mandatos de género tradicionales. De estas consecuencias mencionadas, se derivan otras más globales: la desigual posibilidad de realización entre hombres y mujeres, la repercusión en la construcción de subjetividades e identidades de niños, generándose también la perpetuación de lógicas de dominación y, por tanto, de opresión de género; también se describen como otros efectos: un relevamiento sesgado de los resultados del proyecto psicomotriz del programa de Experiencias Oportunas, así como del proyecto institucional del centro y, por ende, escasa repercusión del programa en la promoción de la igualdad de género.

Cabe aclarar que la selección del problema se acota al programa de Experiencias Oportunas, al pensar en las intervenciones para su solución, es decir, para que puedan ser realizables en relación a las estrategias, a los recursos humanos y, en consecuencia, a la obtención de

logros. A su vez, sería adecuado que para su resolución se tomen en cuenta las causas más directas, esto es, aquellas que son posibles de abordar desde la institución. Para ello, y para comprender los resultados de las acciones realizadas, se debe tener en cuenta que los procesos no son lineales, es decir, que la solución específica de una causa no resolverá directamente un efecto; esta multicausalidad opera de manera compleja.

Si bien la invitación a los talleres está abierta tanto a las referentes mujeres como a los referentes varones de crianza más cercanos de bebés y niñas, es notoriamente mayor la participación de mujeres a lo largo de los años, al igual que en el transcurso anual de los ciclos de talleres.

Entendiendo que un problema da cuenta de una realidad que requiere intervención para su modificación, y que un problema público de desigualdad de género es aquel que para su definición y formulación incorpora la perspectiva de género en el análisis, lo que anteriormente se visualizaba como característica de la población o de la comunidad que participa de los talleres de Experiencias Oportunas, ahora se traduce claramente en uno de los problemas públicos de desigualdad de género en primera infancia presente en la institución; todo ello considerando al CAIF desde su rol educativo, de atención al desarrollo integral del niño y de la niña y de abordaje con las familias.

Si bien en los talleres se problematizan cuestiones vinculadas a la sobrecarga de las mujeres en los cuidados y la crianza de bebés y niñas, se intercambian estrategias con ellas para promover la participación de los varones en las tareas de cuidado y se realiza la invitación a los mismos a las instancias de taller, impresiona que la repercusión de estas estrategias sea tan escasa. Dejando en evidencia que, a pesar de que los varones son también adultos referentes de niñas, es necesario contar con la participación de las mujeres para la realización de la convocatoria o la motivación de los mismos para asistir a los talleres.

Algunas líneas de acción sugeridas

La resolución del problema se formularía como: **el logro de una igualitaria o proporcional participación de varones y mujeres referentes de crianza en los talleres de Experiencias Oportunas.**

Según el abordaje de las causas y los efectos mencionados, las estrategias para su resolución pueden enfocarse en varios niveles o áreas de intervención, a saber: la institución y el equipo de trabajo, las familias y les niñas.

En relación al equipo de trabajo y al aspecto institucional se puede considerar la utilización del Sello Cuidando con Igualdad, que implica el aspecto formativo del equipo, enmarcado como una de las causas del problema planteado. El Sello Cuidando con Igualdad

[...] consiste en una herramienta de certificación de prácticas igualitarias de género para centros de educación y cuidado en primera infancia, que permite identificar la situación de un centro en relación a ciertas dimensiones que potencialmente pueden producir desigualdades e incorporar paulatinamente la perspectiva de género en la planificación institucional (Ministerio de Desarrollo Social [Mides], 2019).

Otra estrategia a nivel de la formación del equipo tiene que ver con implementar y sistematizar un espacio de intercambio y de reflexión que involucre aspectos teóricos vinculados con la perspectiva de género, concepciones y herramientas brindadas por dicho enfoque en las instancias de reuniones de equipo técnico y de todo el equipo de trabajo. Y, a partir de ello, considerar la incorporación de la perspectiva de igualdad de género en este espacio tan importante de socialización para orientar y evaluar la reproducción/deconstrucción del género en primera infancia, desde las siguientes dimensiones: las prácticas pedagógicas y de relacionamiento cotidiano, la infraestructura y el uso del espacio, el relacionamiento con las familias y la comunidad y las herramientas de género del equipo (Fainstain y Pérez de Sierra, 2018, p. 231). Sería provechoso incorporar a estas dimensiones el concepto de *triple rol* descrito por Caroline Moser, desde el cual se comprende la distribución de roles en la sociedad entre varones y mujeres vinculada con la división sexual del trabajo, que hace a la perpetuación de las desigualdades de género y se construye desde la infancia. Se puede contemplar esta categorización como una herramienta para planificar y operar tanto en el abordaje con los niños y las niñas, como con las

personas adultas referentes, con la finalidad de lograr prácticas cotidianas y estrategias de acción transformadoras por parte del equipo.

De la concepción teórica de triple rol se desprenden como categoría de análisis: el trabajo productivo, el reproductivo y el comunitario, y también se menciona la diferenciación entre la gestión comunal como una extensión del rol reproductivo de la mujer y la política comunal vinculada al varón (Moser, 1995). La utilización de esta categorización tendría como finalidad la deconstrucción de las ideas presupuestas, la promoción de la emancipación de la mujer desde el aporte y la reflexión de nuevas herramientas y la habilitación e invitación al varón a nuevos espacios, propiciando una participación más equitativa entre varones y mujeres en cuanto a estos roles sociales.

Según Moser (1995), además de que hombres y mujeres desempeñan roles distintos en la sociedad, a menudo por esa misma razón plantean diferentes necesidades. Por ello, otra herramienta fundamental a incorporar por parte del equipo, útil para la planificación de género, tiene que ver con la distinción de las necesidades de género, desde las categorizaciones en necesidades de la mujer, necesidades prácticas e intereses estratégicos.

Comportaría un beneficio, también, la integración de las nociones de triple rol y de las necesidades de género al proceso de elaboración del proyecto institucional del CAIF y al del proyecto psicomotriz (destinado específicamente al programa de Experiencias Oportunas), desde un posicionamiento crítico y transformador, promoviendo la adopción de soluciones más «desafiantes» (1995).

Desde el cuestionamiento a la división sexual del trabajo y promoviendo la deconstrucción de las ideas relacionadas con la crianza y la educación de las infancias, con las tareas domésticas, el trabajo «remunerado» y la salida al mercado laboral, se pueden crear propuestas más equitativas, que tengan en cuenta las necesidades de género de las mujeres, para evitar su sobrecarga y la imposibilidad de su emancipación.

La incorporación al equipo de las herramientas anteriormente mencionadas brinda aportes para la concepción de una mirada totalmente diferente al momento de pensar las características de la población y del propio centro como actor educativo. Desde la institución como política pública de primera infancia atravesada por la perspectiva

de género, considerar en los proyectos mencionados una amplia gama de estrategias y acciones generaría posibilidades de transformación de muchas desigualdades.

Como otra de las estrategias para la resolución del problema central, vinculadas en esta instancia con el abordaje de las familias, se propone la utilización de nuevas herramientas de convocatoria, incorporando, por ejemplo, el uso correcto del lenguaje inclusivo para optimizar la invitación a los varones a los talleres de Experiencias Oportunas. También se considera la planificación de nuevas actividades en el centro que los convoque, para realizar abordajes directos con ellos, en favor de la reflexión y deconstrucción y así mejorar su adherencia al programa.

Ante esta línea de abordaje debe tenerse en cuenta que, en caso de que surja por parte de las mujeres integrantes de algún grupo la demanda de mantener su participación en el espacio brindado por los talleres, es posible incluir acciones que habiliten la participación de los varones sin quitar o restringir dicho espacio a las mujeres, incorporando un encuadre más flexible al programa.

Se pueden abordar las temáticas que surgen en el espacio de reflexión de los talleres, tanto con varones como con las mujeres que participen, desde el posicionamiento de la reflexión crítica, aquellas ideas que generan sesgos de género, para favorecer la emancipación de la mujer, apoyar las propuestas surgidas en pos de un proceso de mayor autonomía y proyección por parte de las mujeres y la incorporación del varón a nuevos espacios sociales, la corresponsabilidad en los cuidados y otras formas de comprender las masculinidades.

Por último, un nivel de acción a considerar para la resolución del problema es el abordaje directo con bebés y niñas. Para esto se puede utilizar como estrategia de análisis e inclusión de la perspectiva de género una de las dimensiones mencionadas al comienzo, vinculadas con las prácticas pedagógicas y de relacionamiento con niñas y niños. A los talleres asiste la o el referente de crianza con bebés y niñas, y al ser este un importante espacio de socialización de género, una línea de acción tiene que ver con generar instancias transformadoras a partir del momento de juego que propicia el programa. Las prácticas pedagógicas y de relacionamiento con los bebés, niños y niñas constituyen «una poderosa matriz de construcción de subjetividades, identidades y cuerpo,

en tanto sutiles, cotidianas, simples y aparentemente inocuas» (Fainstain y Pérez de Sierra, 2018, p. 240). Esta dimensión contempla la intervención de referentes adultos para el juego, la promoción de hábitos e higiene y el uso del lenguaje en el relacionamiento con niños y niñas.

La incorporación temprana al CAIF y la instancia de juego que proponen los talleres representan oportunidades para desestructurar la construcción de género desde el binarismo, cuestionar las prácticas conservadoras y desalentar los estereotipos. Se convertiría en una buena práctica de orientación transformadora el estructurar juegos que habiliten y orienten la diversificación de los roles de género y las formas de expresión y acción no sexualizadas (2018).

Comprendiendo la identificación del problema y la formulación de estrategias de abordaje como parte de un proceso de creación de un proyecto de incorporación de la perspectiva de género a la institución, es preciso destacar que, luego de su ejecución, correspondería la realización de un seguimiento, monitoreo y evaluación y, por último, la evaluación de su impacto y las lecciones aprendidas (PNUD México, 2012).

Reflexiones finales

La primera infancia es una etapa muy importante por los cambios que se dan a nivel del crecimiento y el desarrollo; constituye una instancia primordial en el proceso de estructuración psíquica, donde comienzan la construcción de subjetividad y el desarrollo corporal. Aquí el entorno y el contexto tienen una gran importancia e influencia, constituyendo la familia y las otras instituciones que abordan la primera infancia importantes espacios de socialización de género.

Analizando y comprendiendo el concepto de primera infancia, el de familia, el lugar del juego y las prácticas de crianza, y a través de la perspectiva de género y del análisis de las «determinaciones interseccionales» (Campero, Quesada y Pérez de Sierra, 2016), se podrá reflexionar, desaprender y transformar prácticas propias y trabajar con los niños y las adultas, habilitando nuevas posibilidades en relación a la construcción de realidades, corporalidades e identidades, edificando relaciones más igualitarias.

Siendo la familia y las instituciones que abordan la primera infancia elementales e importantes espacios de socialización de género, es

relevante para la tarea de quienes se desempeñan en el área de educación y cuidados en la primera infancia construir un posicionamiento atravesado de nuevos conocimientos y saberes que permitan repensar constantemente la práctica, para abordar con las familias la construcción de las subjetividades en relación con los niños, desde su lugar de sujetos de derecho. Y de esta manera poder desaprender construcciones sociales y culturales que son promovidas desde el sistema patriarcal y que atentan contra dichos derechos favoreciendo y perpetuando desigualdades.

Desde los conocimientos adquiridos en el encuadre de la formación constante, se torna posible la articulación del saber educativo y de cuidados con nuevas herramientas, para incorporar en la planificación y en las prácticas la perspectiva de igualdad de género.

Posicionarse desde una enriquecedora mirada, para abordar la primera infancia desde la perspectiva de igualdad de género y comprender su estructuración en relación con la interseccionalidad, es lo que permitirá transmitir y habilitar nuevas posibilidades en relación a la construcción de realidades, corporalidades e identidades desde la singularidad de cada situación de discriminación u opresión.

Si bien resulta un tema bastante complejo, el poder comprender el concepto y la estructuración de las políticas públicas en relación a la selección y estructuración de lo que significa un problema público, por ejemplo, da un marco de entendimiento mucho más amplio de nuestra realidad social y habilita la posibilidad de actuar para generar modificaciones favorables.

Es interesante destacar las tensiones que se dan en relación a los conceptos de lo público y lo privado sobre la configuración y la implementación de los marcos normativos de estas políticas públicas y las dificultades que esta interacción atraviesa al momento de implementarse en las realidades. Reflexionando, también, hasta dónde la intervención de carácter público atraviesa o no lo privado, comprendido en el concepto que se tenga de familia y de infancia, por ejemplo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arriagada, I. (2006). *Cambios de las políticas sociales: políticas de género y familia*. Recuperado de: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/6122/So600264_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Asociación para el Derecho de la Mujer y el Desarrollo (AWID) (agosto de 2004). Interseccionalidad: una herramienta para la justicia de género y la justicia económica. *Derechos de las Mujeres y Cambio Económico*, 9. Recuperado de: <https://www.awid.org/es/publicaciones/interseccionalidad-una-herramienta-para-la-justicia-de-genero-y-la-justicia-economica>

Bardach, E. (1993). *Problemas públicos y agenda de gobierno*. México: Miguel Ángel Porrúa Grupo Editor. Recuperado de: https://negociacionytomadedecisiones.files.wordpress.com/2017/04/10001_problemas-publicos-y-agenda-de-gobierno.pdf

Butler, J. (2018). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.

Camacho, H.; Cámara, L.; Cascante, R. y Sainz, H. (2001). *El enfoque del marco lógico: 10 casos prácticos. Cuaderno para la identificación y diseño de proyectos de desarrollo*. Madrid: Fundación Cideal.

Campero, R.; Quesada, S. y Pérez de Sierra, I. (2016). *Género y masculinidades. Miradas y herramientas para la intervención*. Montevideo: Flasco Uruguay-Mides-IDES-UCC-INJU-Inmujeres. Recuperado de: <https://uruguay.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/MASCULINIDADES.pdf>

Cobo, R.; De la Cruz, C.; Volio, R. y Zambrano, A. (2009). *Políticas y acciones de género. Cuadernos de género. Materiales de formación*. Madrid: Universidad Complutense-Instituto Complutense de Estudios Internacionales.

De la Cruz, C. (1998). *Guía metodológica para integrar la perspectiva de género en proyectos y programas de desarrollo*. Emakunde, Instituto Vasco de la Mujer y Secretaría General de Acción Exterior-Dirección de Cooperación al Desarrollo. Recuperado de: <http://e-mujeres.net/guia-metodologica-para-integrar-la-perspectiva-de-genero-en-proyectos-y-programas-de-desarrollo/>

Fainstain, L. y Pérez de Sierra, I. (2018). La incorporación de la perspectiva de género en centros de educación y cuidado a la primera infancia: una aproximación a su evaluación. *Revista Miríada. Investigación en Ciencias Sociales*, 14, año X. Recuperado de: <https://p3.usal.edu.ar/index.php/miriada/article/view/4631/5878>

Faúndez, A. y Weinstein, M. (2012). *Ampliando la mirada: la integración de los enfoques de género, interculturalidad y derechos humanos*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.

García Prince, E. (2008). Conceptos relacionados con las políticas públicas. En *Políticas de igualdad, equidad y gender mainstreaming ¿De qué estamos hablando? Marco conceptual* (pp. 17-32). El Salvador: PNUD. Recuperado de: <https://docplayer.es/7384925-Políticas-de-igualdad-equidad-y-gender-mainstreaming-de-que-estamos-hablando-marco-conceptual.html>

Goffman, E. (1976). *Gender Advertisements*. Nueva York: Harper y Row.

Instituto Nacional de las Mujeres (Inmujeres) del Ministerio de Desarrollo Social (Mides) del Uruguay (2009). *Primer plan de igualdad de oportunidades y derechos. Políticas públicas hacia las mujeres 2007-2011*. Uruguay: Mides. Recuperado de: http://guiaderecursos.mides.gub.uy/innovaportal/file/19692/1/3_plan_igualdad_amigable.pdf

Intendencia Municipal de Montevideo (IMM) (2002). *Primer plan de igualdad para la ciudad de Montevideo*. Recuperado de: <http://www.chasque.net/vecinet/igualo4a.htm>

Ministerio de Desarrollo Social (Mides) del Uruguay (2019). *Sello Cuidando con Igualdad*. Recuperado de: <https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/node/700>

Moser, C. (1995). *Planificación de género y desarrollo*. Lima: Red Entre Mujeres-Flora Tristán Ediciones. Recuperado de: <https://app.luminpdf.com/viewer/5ef275eff22bb2001255401a> (Julio, 2020)

Pérez de Sierra, I. (2014). *El ingreso de los cuidados en la agenda de gobierno en Uruguay: diferentes interpretaciones, un mismo problema de desigualdad*. Tesis de Maestría. Recuperado de: http://201.163.9.165/exlibris/aleph/a23_1/apache_media/A8FXC8J4EBSKEKXMQGAF14JFA471RH.pdf

Plan CAIF (2018). *¿Qué es el Plan CAIF?* Recuperado de: <https://www.plan-caif.org.uy/plan-caif/que-es-plan-caif>

PNUD México (2012). *Guía. Transversalización de género en proyectos de desarrollo*. Recuperado de: <http://www.dhl.hegoa.ehu.es/recursos/159>

Rodríguez Gustá, A. L. (2008). Las políticas sensibles al género: variedades conceptuales y desafíos de intervención. *Temas y Debates. Revista Universitaria de Ciencias Sociales*, 12(16), 109-129. Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

Schenck, M. (2013). Entre lo explícito y lo silenciado: un acercamiento a género y sexualidad en el Plan CAIF. En *Políticas públicas y diversidad sexual. Análisis de la heteronormatividad en la vida de las personas y las instituciones* (pp. 24-53). Recuperado de: https://drive.google.com/file/d/1oe36RwIW-GoRPOTRWEYz7lx4xNFWo5zV_/view?usp=sharing (Marzo, 2021)

Scott, J. (1990). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En Lamas, M. (comp.). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 265-302). México: PUEG. Recuperado de: http://fundacionhenrydunant.org/images/stories/biblioteca/derechos_economicos_sociales_culturales_genero/El%20Genero%20Una%20Categoria%20Util%20para%20el%20Analisis%20Historico.pdf

Atención y educación en primera infancia: promoviendo la igualdad de género

Jennifer Maidana
CAPI Rayitos de Sol. Salto, Uruguay

Resumen

El artículo presenta el resultado de la identificación y el análisis de un problema concreto de desigualdad de género en primera infancia. Se consideran en el análisis aspectos tan importantes como la Ley de Educación, las políticas públicas para la «igualdad de género» y la importancia de esta etapa de la vida, a su vez se proponen líneas de acción para su abordaje.

En el trabajo primeramente se visualiza un problema de estereotipos y sesgos de desigualdad de género en un centro de primera infancia, ubicando las causas y reconociendo e identificando los factores que alientan este accionar, a saber: lenguaje no inclusivo, transmisión de mensajes diferenciales, espacios de juegos diferenciados por género, actividades exclusivamente con madres o con padres, separando las propuestas según sexo, entre otros. Asimismo se resalta la importancia de favorecer espacios permanentes de igualdad y equidad de género para, a partir de allí, promover acciones y cambios sustanciales en dichas prácticas, así como también favorecer aprendizajes activos y significativos en les niñas y sus familias, mediante entornos, materiales y quehacer pedagógico que permitan la transformación, igualdad, equidad y promoción de derechos.

Palabras clave: género, primera infancia, igualdad.

Introducción

El presente trabajo se enmarca en la edición del curso de Educación, cuidados y género en la primera infancia realizado por Flacso Uruguay en modalidad virtual. Se abordará la cuestión de un problema de desigualdad de género en un Centro de Atención a la Primera Infancia (CAPI).

El problema central del análisis consiste en cómo niños de 0 a 3 años que asisten a un CAPI ven limitado su potencial de desarrollo en cuanto a intereses, gustos, expectativas y proyectos a partir de condicionamientos de género presentes en los adultos referentes; y se visibilizan las causas, efectos y posibles líneas de abordaje.

Al mismo tiempo, se considera la importancia que tienen los primeros años de vida para cada persona y la relevancia de promover y planificar en igualdad y equidad de género desde lo macro, promoción de derechos y políticas públicas en primera infancia y, en lo micro, desde la planificación pedagógica en la cotidianeidad de los centros.

Desarrollo

La primera infancia es una etapa en la que se sientan las bases de todo desarrollo posterior del sujeto, a través de la interacción de los niños con su ambiente, período en el cual tienen lugar procesos neurofisiológicos decisivos que configuran las conexiones y las funciones del cerebro, las cuales definen en gran parte la naturaleza y la amplitud de las capacidades adultas (Bedregal y Pardo, 2004). Es, también, un momento decisivo en la configuración de subjetividades, en potencialidad de oportunidades y de capacidad para un ejercicio pleno de derechos (Armus, 2012). Ante todo esto, cabe preguntarse: ¿cuán importante es la primera infancia? Para responder se tendrán en cuenta los aportes de Bonifacio (s. f.), quien plantea que «la primera infancia es un período especialmente vulnerable y de gran incidencia en el desarrollo del individuo» (p. 1), palabras que evidencian la importancia que tienen los primeros años de vida desde las experiencias y aprendizajes, el ambiente relacional y los vínculos, elementos claves para el desarrollo de los individuos.

Ahora bien, dicha etapa está caracterizada por necesidades manifestadas, independientemente de la edad, es decir: «todos los niños

nacen con potencial de desarrollo, la posibilidad de que este se despliegue o no depende en gran medida de los ofrecimientos y de las respuestas que reciba en los primeros vínculos de cuidado» (p. 2). Aquí es donde se deja manifestado lo antedicho, esto es, la posibilidad de que se despliegue su potencial depende en forma directa de responder a las necesidades e intereses de los niños y del tipo de respuestas que se le brinden, jugando un papel elemental la construcción de vínculos, familias comprometidas en los procesos de crianza y ambientes educativos favorecedores.

La primera infancia, al constituirse en una etapa tan relevante en el desarrollo de los sujetos, necesita de una protección especial, por esa razón, particularmente en Uruguay, existen marcos regulatorios para garantizar que así sea, tanto la Convención de los Derechos del Niño, ratificada por la Asamblea General en su Resolución n.º 44/25 del 20 de noviembre de 1989, como el Código de la Niñez (ley n.º 17823); en este marco el Estado uruguayo ha venido incrementando a lo largo del siglo XXI acciones focalizadas hacia la primera infancia, con abordajes interinstitucionales, aunando esfuerzos para dotarla de visibilidad, con la intención de igualar oportunidades, mejorar condiciones de vida y asegurar el completo desarrollo de su potencial.

Dicho enfoque de derechos permite fortalecer procesos democráticos que posibilitan el desarrollo integral de los niños como sujetos de derecho. De hecho, uno de los principios fundamentales de la Convención es la no discriminación. Todos los niños deben ejercer sus derechos en igualdad de condiciones. La no discriminación está referida a no ser tratado con minusvalías por el solo hecho de ser niña o niño, desde esta perspectiva el ejercicio de los derechos que los niños poseen como ciudadanos contribuye a la construcción de una sociedad más justa, igualitaria e inclusiva.

Ahora bien, como ya se ha mencionado con anterioridad, la primera infancia es 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» (Presidencia de la República, Uruguay Crece Contigo [UCC] y Consejo Coordinador de la Educación en Primera Infancia [CCEPI], 2014, p. 13). Para comprender y potenciar el desarrollo y los aprendizajes en esta

etapa de la vida es necesario garantizar espacios dedicados y formados para ello, así como también contar con garantías para que así sea; por esa razón en Uruguay la Ley de Educación n.º 18437 (2008), en su artículo 38 establece:

[...] tendrá características propias y específicas en cuanto a sus propósitos, contenidos y estrategias metodológicas, en el marco del concepto de educación integral. Promoverá la socialización y el desarrollo armónico de los aspectos intelectuales, socioemocionales y psicomotores en estrecha relación con la atención de la salud física y mental. La educación en la primera infancia comprenderá el ciclo vital desde el nacimiento hasta los 3 años y constituirá la primera etapa del proceso educativo de cada persona, a lo largo de toda la vida.

Por primera vez en la historia del Uruguay se reconoce e incluye legalmente el derecho a la educación desde el nacimiento hasta los 3 años. Organismos como la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), el Instituto del Niño y del Adolescente del Uruguay (INAU) y el Ministerio de Educación Pública (MEC), son los garantes de la educación en sus primeros años de vida.

[...] la posibilidad de contar con modalidades o programas educativos diferentes que garanticen la equidad de oportunidades implica necesariamente la cooperación, la coordinación y la articulación interinstitucional e intersectorial para planificar conjuntamente y de manera solitaria, especialmente con la infancia, el incremento y la distribución de los recursos públicos destinados a tal fin (Petingi, 2009, p. 15).

Dicha ley se encuadra dentro de una política pública nacional dedicada a la atención a la primera infancia, que apunta al desarrollo integral de los niños de esta edad, de forma intersectorial y a nivel nacional, que permite y habilita el trabajo en red y la coordinación de los agentes que trabajan en primera infancia: Ministerio de Salud Pública (MSP), MEC, Ministerio de Desarrollo Social (Mides), INAU, Centros

de Atención a la Infancia y la Familia (CAIF), intendencias municipales, organizaciones de la sociedad civil, entre otras (Petingi, 2009).

Cabe analizar, ¿qué relación existe entre la primera infancia, los centros educativos y el problema que nos atañe en el análisis de este trabajo? La respuesta es que la primera infancia necesita de garantías, la Ley de Educación se constituye en una, los centros de primera infancia son los espacios que apuntan a garantizar ese derecho, así como también las políticas públicas con perspectiva de género. En el caso particular de Uruguay, se ha estado trabajando continuamente en este aspecto, de hecho, este curso responde a la preocupación por un tema que incide directamente sobre la vida, costumbres y pautas de crianza de las familias y en la primera infancia.

En relación a esto, se tendrán en cuenta los aportes de García Prince respecto a definir una política de «igualdad de género», así como a la importancia de que los centros de primera infancia proclamen este derecho. García Prince define:

[...] el conjunto de principios, normas y objetivos formulados explícitamente (a través de fórmulas legales y técnico administrativas) y sancionados por el Estado (autoridades públicas), dirigidas a la consecución de la igualdad de hecho y de derecho de mujeres y hombres. En las políticas de igualdad el eje de los derechos, es hoy por hoy la guía fundamental de su diseño e implementación (2008, p. 62).

Principios que se basan en que todos, tanto hombres como mujeres, tenemos el mismo valor humano, en la no discriminación y la igualdad de acceso, de trato y de resultados, entre otras cuestiones, aspectos amparados y promulgados en la Ley n.º 19846 (comprendiendo la igualdad formal, sustantiva de reconocimiento). Todos estos aspectos entran en juego en la realidad cotidiana de los centros de primera infancia y es justamente en este punto donde haremos mayor énfasis en el análisis, ya que es a partir de ahora cuando se verá lo importante que es trabajar a favor de la igualdad y la equidad de género.

Para comenzar es esencial definir *género*, ya que hasta el momento se han analizado los marcos regulatorios que subrayan la importancia de trabajar en este tema. Se cree necesario establecer qué se entiende

por género; autores como Scott (1990) proporcionan un acercamiento al concepto: género es el conjunto de símbolos, normas, valores, atributos, acciones, que se perciben como adecuados para hombres y mujeres y que se asignan de manera diferencial a unos y a otros.

A tener en cuenta es que es resultado y producto de relaciones sociales que se construyen cultural, social y generacionalmente a partir de las diferencias que se perciben entre los sexos, es decir, como plantean Campero, Quesada y Pérez de Sierra (2016): «el concepto de género da cuenta de las asignaciones que la sociedad realiza sobre las personas, por el hecho de haber nacido hombres o mujeres» (p. 9). Lo que define al género «es la acción simbólica colectiva. Mediante el proceso de constitución del orden simbólico en una sociedad se fabrican las ideas de lo que deben ser los hombres y mujeres [...], los hombres y las mujeres no son el reflejo de una realidad natural, sino el resultado de una producción histórica y cultural» (Escobal, 2002, p. 272). Estas cuestiones han llevado a la naturalización de necesidades, deseos, posibilidades y aspiraciones asignadas diferencialmente a mujeres y hombres, a partir de representaciones de «lo masculino» y «lo femenino» (Campero, Quesada y Pérez de Sierra 2016), he aquí la naturalización de pensar que lo aceptable y legítimo es la representación de hombres fuertes, proveedores, racionales, que no expresan debilidad ni dependencia, que ejercen paternidades distantes, proveedoras, entre otras cuestiones (2016), que se corresponden a una masculinidad hegemónica, valorizada, idealizada, institucionalizada y enaltecida social y culturalmente, como así también feminidades asignadas y justificadas hacia la maternidad, al rol reproductor y a la crianza de los hijos como condición natural, instintiva; todas estas formas de pensar y hacer que inevitablemente se cuelean en las prácticas de crianza en hogares con niños de 0 a 3 años.

Pero, ¿estas cuestiones remiten a tiempos modernos o tienen su surgimiento en tiempos pasados? Lo cierto es que se trata de un tema que se prolonga en el tiempo y que hoy día nos interpela a actuar y modificar prácticas e ideas existentes. Hay una multiplicidad de variables que entran en juego en dicha problemática, ya que se trata de una construcción social fundada en la existencia de relaciones asimétricas de poder; *poder* entendido no como algo que se tiene, sino como algo que se ejerce, como relaciones de fuerzas y acciones que dirigen la con-

ducta de otros (Foucault, 1996), y que tiene su incidencia en hombres y mujeres, colocándolos en desigual posición frente a la sociedad y al goce de derechos e igualdad de oportunidades. Esta desigualdad se visualiza en roles esperados, valorados diferencialmente.

La masculinidad hegemónica funda su actuar en el patriarcalismo, que impone una cultura machista, donde la dominación masculina está dada por los roles de decisión y el ejercicio autoritario del poder, «de la injusticia de género es el androcentrismo: la construcción autoritaria de normas que privilegian los rasgos asociados con la masculinidad. De la mano del androcentrismo va el sexismo cultural: la difundida devaluación y desprecio de aquellas cosas que se codifican como femeninas» (Fraser, 1997, p. 32). Las mujeres vistas como inferiores a los varones y la predominancia femenina en el desarrollo de una posición de dependencia vital a partir de los roles vinculados a la reproducción biológica y social.

Tales razones mencionadas con anterioridad dan cuenta de concepciones que se transforman en causas que responden al problema central, manifiestas en prácticas de crianza con estereotipos de género que refuerzan relaciones de poder asimétricas desde el ejercicio de la autoridad y el poder del varón, y tienen lugar en los primeros espacios de socialización primaria, es decir, en las familias que reproducen la división sexual y generacional de los roles que corresponden al tipo patriarcal, es decir, hombres y mujeres que asumen de manera desigual la responsabilidad del cuidado de los niños. A este respecto, Moser plantea el triple rol de la mujer, que no solo incluye la reproducción biológica que refiere a alumbrar hijos, sino también el trabajo reproductivo, esto es: la responsabilidad de la crianza, educación y cuidados de los hijos, tareas domésticas y, a su vez, el trabajo productivo, a menudo como proveedora secundaria de ingresos. Cabe destacar que «el que algunas tareas sean asignadas predominantemente o exclusivamente a la mujer y otras al hombre, persiste en la sociedad humana» (Moser, 1995, p. 51). Dichas cuestiones se reproducen y refuerzan a la interna de las dinámicas familiares y, como resultado de ello, los efectos producidos son la legitimación de modelos de masculinidad hegemónicos y de femineidad promovidos y valorizados en las prácticas de crianza en la socialización primaria (familias); mandatos, permisos y prohibiciones; atributos asumidos como válidos en base a la diferencia sexual;

transmisión y asunción de roles adjudicados socialmente a los niños, que se expresan en desigualdades de género; oportunidades; formas de relacionarse; mensajes transmitidos, entre otros.

En correlación, y concerniente a la socialización secundaria (centros educativos), también juegan un papel importante en la apropiación singular que hacen los sujetos al transitar por instituciones de socialización, de los demás elementos que componen al género (Scott, 1990), en particular los centros educativos de primera infancia; estos se constituyen como espacios potencializadores para trabajar en torno a prácticas de crianza, como también en propuestas educativas y orientaciones que promuevan la igualdad de género.

[...] la intervención en un sentido transformador de los estereotipos de género y los mandatos culturales asociados a ellos no constituye solo una oportunidad fáctica, sino de potencial eficacia para incorporar prácticas educativas y de cuidado a la primera infancia, que promuevan la construcción de subjetividades y relaciones con igualdad de género (Fainstain y Pérez de Sierra, 2018, p. 235).

Pero, ¿qué sucede si las prácticas desplegadas refuerzan los estereotipos de una masculinidad hegemónica y las desigualdades de género? Si no tienen en cuenta los intereses, gustos, expectativas y proyectos a causa de condicionamientos de género en los adultos referentes, reforzarán las desigualdades en las dinámicas de grupos de niños y se constituirán en reproductores y no en objetores de una realidad que interpela ser modificada.

En este sentido es necesario revisar, reflexionar, deconstruir lo socialmente instituido en torno a las prácticas cotidianas en los centros de primera infancia, para ello se tendrán en cuenta los aportes de Fainstain y Pérez de Sierra, relativos al concepto de «ceguera de género», es decir: «ignorantes en la medida en que suelen reproducir sesgos de género en sus prácticas, normativas, pautas de funcionamiento» (2018, p. 239), lo cual no los vuelve exentos de la reproducción de estereotipos, sino que a la vez en su rol de transmisores de la cultura actúan como doblemente reproductores de estos estereotipos y de las desigualdades que se originan a partir de ellos (2018).

Estos sesgos o estereotipos se visualizan en acciones que impactan en la construcción de subjetividades y en la legitimación de prácticas institucionales no habilitantes de igualdad y equidad, por ejemplo: prácticas pedagógicas no planificadas con perspectiva de género que se traslapan en prácticas educativas que reproducen y reafirman estereotipos de género, educadores que naturalizan y validan situaciones de desigualdad, transmisión de mensajes diferenciales, uso del espacio e infraestructura que excluye o aísla e incide en el comportamiento individual, grupal o colectivo. Respecto al relacionamiento con las familias y la comunidad, se manifiesta a través de prácticas, discursos, actitudes que refuerzan los estereotipos de género vinculados a la crianza, transmisión de mensajes sesgados respecto a los roles de los referentes adultos o en relación a actividades exclusivamente con madres o padres, diferenciando las propuestas según sexo.

Es fundamental revisar las prácticas y mensajes transmitidos, ya que los agentes educativos que trabajan en primera infancia son modelos para los adultos referentes, en la promulgación de modelos de crianza, promoción de salud, construcción de vínculos, participación activa de parentalidades comprometidas, entre otros; quienes trabajan con niños ocupan un lugar de referentes en el cuidado y la atención y desde esa posición sus palabras y apreciaciones cobrarán, para los involucrados en la crianza, un especial valor (Bonifacino, s. f.).

Otro de los factores que influye y que se vuelve necesario revertir, es la ausencia o poca formación de los equipos de trabajo en perspectiva de género, tanto del personal docente como no docente, que puede deberse a la falta de incentivos institucionales, al no interés en la formación, a la escasa difusión de capacitaciones o recursos económicos disminuidos.

Posibles líneas de acción para el abordaje del problema planteado

- Generar instancias a la interna de los equipos de trabajo en los centros de primera infancia que habiliten la reflexión y el cuestionamiento a lo naturalizado en las prácticas educativas y de cuidado, en torno a sesgos o estereotipos. El primer paso es visibilizar que existen prácticas y preconcepciones que es necesario deconstruir

o incluso eliminar, y revisar las concepciones relativas a la parentalidad, familias y prácticas de crianza con un enfoque de género. Como proponen Fainstain y Pérez de Sierra: «afinar la mirada y cuestionar nuestra propia práctica es parte de los desafíos que abre la incorporación de la perspectiva de género en los centros» (2018, p. 241).

- Intencionalmente generar estrategias para promover una cultura del buen trato y prevenir situaciones que habiliten sesgos y desigualdades de género tanto en niños, como en adultos referentes y educativos, y actuar de inmediato brindando información en carteleras, talleres, espacios de intercambio, entre otros.
- Fomentar acciones comunitarias de sensibilización de la población sobre igualdad y equidad de género, derechos, primera infancia, parentalidades comprometidas en la crianza, información sobre los recursos comunitarios.
- Establecer acuerdos internos en el equipo de trabajo pensados previamente, en relación a mensajes transmitidos a niños y familias; utilizar de forma cotidiana el lenguaje inclusivo oral y escrito; propiciar instancias de participación de referentes adultos que no se basen en el sexo; realizar convocatorias inclusivas a mujeres y hombres, así como a otras identidades, como por ejemplo el «Día de la Familia».
- Realizar instancias de formación y fortalecimiento de todos los equipos de trabajo de centros de primera infancia, en relación a igualdad y equidad de género, para que de esta manera se favorezcan prácticas transformadoras que alienten la toma de conciencia sobre las intervenciones cotidianas. Fainstain y Pérez de Sierra (2018) plantean que: «es muy difícil poner la mirada educativa sin un marco teórico que nos permita hacerlo» (2018, p. 248). He aquí la importancia de la formación y de la articulación entre teoría y práctica.
- Planificar actividades pedagógicas y organizar el espacio y su uso de modo que contemplen y habiliten el desarrollo de intereses, gustos, expectativas y proyectos de niños con igualdad y equidad de género.
- Realizar talleres con familias que estimulen y generen espacios de reflexión en torno a prácticas de crianza legitimadas, que pro-

muevan la corresponsabilidad en el cuidado y crianza de los hijos, parentalidades comprometidas y asumidas de manera equitativa, asunción de roles en igualdad de condiciones que contrarresten lo instituido socialmente: «hombre proveedor», «mujer responsable de la crianza de los hijos, hijos». Es decir, trabajar en pos de la superación de los estereotipos de género, que se traducen en lógicas de cuidados desiguales.

- Instrumentar evaluaciones a nivel del equipo de trabajo en torno a los talleres con familias, sobre las fortalezas y debilidades que perciben con respecto a los modelos de crianza imperantes, que sirvan como insumo para pensar y acompañar a las familias.
- Preparar e instrumentar el concepto de interseccionalidad a través de talleres y capacitaciones, que sumen al trabajo cotidiano de los equipos «una metodología para la investigación y un trampo-lín para una agenda de acciones en el ámbito de la justicia social» (Asociación para el Derecho de la Mujer y el Desarrollo [AWID], 2004, p. 1). Una herramienta de análisis que contribuirá a que los equipos de trabajo tengan una mejor comprensión de la realidad e identifiquen prácticas que no encajen con acciones dirigidas hacia la igualdad y equidad de género y que efectivamente promulguen la justicia social.

Reflexiones finales

A lo largo del curso, de los materiales leídos y analizados, se cree pertinente resaltar la importancia que tiene la formación en género para las personas que desempeñamos un rol cotidiano en la vida de los niños de 0 a 3 años en centros de primera infancia. Estos primeros años resultan ser determinantes en la vivencia de experiencias, construcciones, adquisiciones y aprendizajes significativos en los que se sustentan las incorporaciones posteriores; «en este momento de la vida del ser humano se desarrollan las primeras nociones acerca del mundo, del funcionamiento del mismo y de la relación con otras personas» (Cal, Cuadro y Quesada, 2008, p. 26), se construyen la identidad de género, subjetividad, valoraciones, percepciones, que se inician desde las primeras relaciones del niño tanto en el ambiente familiar como en el educativo, espacios de socialización primaria y secundaria.

Razones más que suficientes para trabajar desde los primeros años en la igualdad y equidad, incluyendo la perspectiva de género en las prácticas cotidianas, como se manifiesta en el *Plan nacional de primera infancia y adolescencia*: «la infancia y la adolescencia constituyen etapas óptimas para incorporar el enfoque de igualdad de género, mediante acciones concretas que permitan problematizar y cuestionar pautas y modelos de género que vienen dados» (2016, p. 28).

Este curso habilitó a pensar, reflexionar y cuestionar prácticas institucionalizadas en las familias y en los centros educativos y de cuidados en primera infancia que no contribuyen y favorecen a la igualdad, visualizarlas y deconstruirlas, autorreflexionar, develar cuestiones que amenazan o atentan contra la igualdad de género, así como también brindó herramientas para trabajar a favor de la igualdad y equidad de género en las prácticas cotidianas. A su vez permitió conocer y profundizar en las políticas públicas que se gestionan y contemplan al género como un tema central a tratar a nivel nacional. Además, habilitó a pensar en diferentes estrategias necesarias para generar cambios en la cotidianeidad del centro, desde un lugar de propuestas para un cambio efectivo en las acciones, nociones y mensajes transmitidos. Aún queda por hacer, pero la herramienta de este curso es excelente y contribuye sin duda alguna a seguir trabajando. Los equipos de trabajo en primera infancia debemos continuar formándonos y preparándonos en perspectiva de género, ya que, de no ser así, sería contraproducente al fin que se proclama que es la igualdad y equidad en género.

Se cree necesario resaltar que los adultos referentes que trabajan en centros de primera infancia deben ser «sensibles a la realidad que está en juego en los primeros años de vida, que tengan conocimiento de cuáles son las capacidades y cuáles las necesidades» (Bonifacino, s.f., p. 1).

La complejidad e integralidad de la atención y educación en este tramo de la vida requiere de una sólida formación específica tendiente, entre otros aspectos, al desarrollo de actitudes y competencias profesionales tales como: la disponibilidad emocional y física, la empatía, la observación, la escucha, incluyendo el desarrollo de habilidades que posibiliten abordajes interdisciplinarios

en el marco de la circulación de saberes (Presidencia de la República, UCC y CCEPI, 2014, p. 15).

Los referentes de los centros deben desarrollar capacidades vinculadas, afectivas, que articulen conocimiento y práctica, sepan utilizar recursos y propicien ambientes de igualdad y equidad de género; esto conlleva necesariamente a capacitarse, formarse, pensar, desnaturalizar y develar cuestiones y prácticas que sesgan la igualdad de género, que no responden de manera acorde a las necesidades de niñas, ya que de no ser así actuarían limitado el potencial de desarrollo de intereses, gustos, expectativas y proyectos de niñas, a causa de condicionamientos de género presentes en los adultos referentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Armus, M.; Duhalde, C.; Oliver, M. y Woscoboinik, N. (2012). *Desarrollo emocional. Clave para la primera infancia*. Fondo de las Naciones Unidas para la infancia. (Unicef)-Fundación Kaleidos. Recuperado de: http://www.unicef.org/argentina/spanish/Desarrollo_emocional_0a3_simples.pdf

Asociación para el Derecho de la Mujer y el Desarrollo (AWID) (agosto de 2004). Interseccionalidad: una herramienta para la justicia de género y la justicia económica. *Derechos de las Mujeres y Cambio Económico*, 9. Recuperado de: <https://www.awid.org/es/publicaciones/interseccionalidad-una-herramienta-para-la-justicia-de-genero-y-la-justicia-economica>

Bedregal, P. y Pardo, M. (2004). Desarrollo infantil temprano y derechos del niño. *Serie Reflexiones: infancia y adolescencia*, 1. Chile: Unicef.

Bonifacino, N. (s. f.). *Los primeros años de vida: etapa clave del desarrollo del sujeto*. Recuperado de: [file:///C:/Users/mariana/Downloads/BONIFACINOLosprimerosaosdevida.pdf](file:///C:/Users/mariana/Downloads/BONIFACINO%20Los%20primeros%20años%20de%20vida.pdf)

Campero, R.; Quesada, S. y Pérez de Sierra, I. (2016). *Género y masculinidades. Miradas y herramientas para la intervención*. Flacso Uruguay-Mides-UCC-INJU-Inmujeres-UNFPA. Recuperado de: <https://uruguay.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/MASCULINIDADES.pdf>

Consejo Nacional Coordinador de Políticas Sociales (2016). *Plan nacional de primera infancia. Infancia y adolescencia 2016-2020*. Recuperado de: <https://www.inau.gub.uy/institucional/documentos-institucionales/download/4644/122/16>

Escobal, A. (2002). Psicología y violencia intrafamiliar: aspectos a considerar ante una demanda de atención. En Calvo, L.; Escobal, A.; Romero, L. y Viola, L. (coords.). Con prólogo de Bastón, C. *Violencia familiar: un abordaje desde la interdisciplinariedad*. Montevideo: Udelar-Ministerio del Interior.

Fainstain, L. y Pérez de Sierra, I. La incorporación de la perspectiva de género en centros de educación y cuidado a la primera infancia: una aproximación a su evaluación. *Revista Miríada. Investigación en Ciencias Sociales*, 14, año X. Recuperado de <https://p3.usal.edu.ar/index.php/miriada/article/view/4631/5878>

Foucault, M. (1996). El sujeto y el poder. *Revista de Ciencias Sociales*, 12. Montevideo: Departamento de Sociología-Facultad de Ciencias Sociales. Fundación de Cultura Universitaria.

Fraser, N. (1997). ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas en torno a la justicia en una época «postsocialista». En *Justice Interruptus: Rethinking Key Concepts of a «Postsocialist» Age*. Londres.

García Prince, E. (2008). Conceptos relacionados con las políticas públicas. En *Políticas de igualdad, equidad y Gender Mainstreaming. ¿De qué estamos hablando? Marco conceptual*. El Salvador: PNUD. Recuperado de: <https://docplayer.es/7384925-Políticas-de-igualdad-equidad-y-gender-mainstreaming-de-que-estamos-hablando-marco-conceptual.html>

Presidencia de la República-Uruguay Crece Contigo (UCC) y Consejo Coordinador de la Educación en la Primera Infancia (CCEPI) del Uruguay (2014). *Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos. Desde el nacimiento a los 6 años*. Recuperado de: <https://mcrn.anep.edu.uy/sites/default/files/Marco%20curricular%200%20a%206.pdf>

Moser, C. (1995). *Planificación de género y desarrollo*. Lima: Red Entre Mujeres-Flora Tristán Ediciones.

Petingi, P. (2009). Desarrollo nacional de la primera infancia en Uruguay. Aprendiendo a educar mejor a niñas y niños pequeños. Curso de habilitación para agentes educativos de educación inicial. Modalidad semipresencial. Montevideo: MEC-Dirección de Educación-Unesco.

Scott, J. (1990). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En Amelang, J. y Nash, N. (eds.). *Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea*. Valencia: Ediciones Alfonso el Magnánimo.

Analizar las prácticas en busca de una transformación posible

Laura Rodríguez
Jardín de infantes n.º 237 (DGEIP)

Resumen

El presente artículo es parte del trabajo final realizado para el curso Educación, cuidados y género en la primera infancia en 2019. Para el mismo debíamos identificar un problema de desigualdad de género que se evidenciara en nuestro espacio de intervención.

De las distintas situaciones que se viven cotidianamente en la institución en la que trabajo, opté por hacer foco en las prácticas pedagógicas y de relacionamiento que naturalizan los estereotipos de género en el jardín de infantes n.º 237 (CEIP).¹ Para poder analizar esta situación utilicé como herramienta metodológica el árbol de problemas, en el cual intenté, como lo plantean Camacho, Cámara, Cascante y Sainz (2001), diagramar las causas y efectos que se identifican en relación al problema, estableciendo las posibles relaciones y niveles entre ellas.

Buscando ir desde el análisis a la transformación es que, a partir de lo trabajado en el curso, esboqué una propuesta de intervención que de alguna manera permite vislumbrar un posible cambio.

Palabras clave: desigualdad de género, estereotipos, prácticas pedagógicas.

¹ En el artículo me refiero al Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), que era lo que existía al momento de realizar el trabajo y hoy corresponde a la Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP).

Introducción

Desde que nacemos comenzamos a construir nuestra subjetividad a partir de los distintos vínculos que vamos estableciendo con la familia, instituciones, medios de comunicación, etc. Posicionarnos desde una perspectiva de igualdad de género implica reflexionar sobre las características de las relaciones entre varones y mujeres, visualizando e identificando las situaciones de desigualdad y estereotipos que hemos naturalizado a lo largo del tiempo y yendo en busca de una nueva construcción con roles más equitativos.

Múltiples son las situaciones y los relacionamientos que se dan a diario en las instituciones educativas. Fainstain y Pérez de Sierra (2018) plantean que las prácticas «ciegas al género» que se dan en el relacionamiento cotidiano de los adultos con los niños, así como de estos últimos entre sí, van construyendo subjetividades sesgadas o estereotipadas de género que, al no ser miradas y analizadas, se naturalizan.

Si bien me centro en las prácticas pedagógicas y de relacionamiento, como una categoría para analizar, entiendo que una práctica pedagógica sesgada de género se ve reflejada en muchos más factores, porque este sesgo va a aparecer en las distintas acciones, omisiones y decisiones que se toman en relación a cómo se piensan y planifican los espacios, la ambientación que se dispone, las propuestas y las intervenciones que se hacen, además del lenguaje y la forma que se elige para relacionarse con los niños y sus familias.

En este sentido, considero que para desarrollar una pedagogía con enfoque de género es necesario que esta se incorpore a la dinámica habitual de la institución y, por tanto, pensar los diferentes espacios, escenarios, momentos del día y rutinas así como se piensan los diferentes momentos del año (inicio, celebraciones, cierre). Prestar atención a la elección de los materiales, libros y juguetes y a los distintos relacionamientos con los familiares, ya sea a través de comunicados, convocatorias y reuniones (Cal, Cuadro y Quesada, 2008).

Análisis del problema, posibles causas

Al momento de comenzar a analizar las posibles causas del problema planteado, elegí considerar la metodología del árbol de problemas.

Pensando en el nivel de mayor incidencia menciono lo que se podría denominar, parafraseando a Pichón-Rivière, nuestras «matrices de aprendizaje». En efecto, las docentes del jardín tenemos distintas edades y nos hemos formado en diferentes contextos sociohistóricos, por tanto, cada una de nosotras tiene una mirada sobre género originada desde nuestra propia crianza y experiencias de vida personal y profesional a lo largo del tiempo y los espacios de acción, que se refleja en prácticas, discursos y formas de relacionamiento cotidiano.

A un nivel más objetivo, si se quiere, pero no de menor incidencia que el primer aspecto mencionado y retroalimentando esta situación, encontramos que en el jardín hay escasos espacios de intercambio y planificación, ya sea porque no están propuestos institucionalmente o porque las dinámicas de trabajo no lo permiten. A lo que sumamos que no existe una propuesta para abordar institucionalmente la perspectiva de género; no ha llegado a ser un Proyecto de centro sino que, más bien, ha surgido a partir de intereses personales.

En el mismo nivel de reflexión sobre las posibles causas se puede encontrar la falta de un equipo interdisciplinario de apoyo y asesoramiento al trabajo en la escuela. Nuestro equipo está conformado por maestras y personal no docente, en su totalidad mujeres, y no tiene muchas oportunidades de verse interpelado y conectado en su accionar cotidiano con otras miradas desde otros roles y formaciones. Contamos con profesionales para situaciones puntuales, pero no son parte del equipo, por lo cual, sumado a los demás puntos planteados, entiendo que se vuelve a veces muy difícil cuestionar la realidad. El trabajo en un equipo interdisciplinario nos permitiría reflexionar y analizar la cotidianidad desde distintas miradas y saberes, enriqueciendo el intercambio y ampliando las formas de intervención.

Mirando las causas con más detenimiento, encontré un factor decisivo en la misma formación de grado. En efecto, en la formación docente de mi generación (y anteriores) no se abordaba específicamente la perspectiva de género en el programa y la importancia de que la temática esté presente en la propuesta educativa. Hoy en día podemos decir que la perspectiva de género está presente en propuestas de formación en servicio; nos podemos seguir formando y profundizando en el tema a través de la propuesta de Educación Sexual en el Instituto de

Formación en Servicio (IFS),² por ejemplo, pero esta propuesta de curso es optativa, solo para maestras/os y tiene cupo, y por tanto no siempre es accesible.

Siguiendo con el análisis, otra causa que se puede mencionar es la feminización de la docencia. Nuestra formación magisterial es elegida en forma mayoritaria por mujeres, entendemos que este rol de maestra ha estado socioculturalmente muy relacionado al de la maternidad y del cuidado. Cal, Cuadro y Quesada (2008) plantean que como las mujeres han quedado relegadas históricamente al ámbito doméstico, a la educación y al cuidado de los enfermos en la familia, no es novedad que en la educación contemporánea, y a pesar de los cambios iniciados en la modernidad, aún existan determinadas áreas con un alto porcentaje de presencia femenina. La escuela, el nivel inicial específicamente, es una de estas áreas. Los autores también observan, en relación a la ausencia de los varones en esta profesión, la escasa valoración que se tiene de la misma, la cual se traduce en poco reconocimiento y baja remuneración. Por tanto, es difícil que un hombre elija una profesión u oficio que no responda al «deber ser» de su rol de proveedor (2008). La integración mixta de los equipos educativos favorece la deconstrucción de algunos de los estereotipos, permite reflexionar sobre la cotidianidad desde ambas miradas. También da lugar a que niños y niñas convivan con la posibilidad de que la tarea de educar y cuidar sea asumida tanto por hombres como por mujeres.

Respecto a los espacios pagos de coordinación, el CEIP tiene políticas focalizadas en jardines y escuelas Aprender y de tiempo completo, las cuales contemplan salas docentes semanales o quincenales pagas para que el colectivo pueda planificar, realizar acuerdos y formarse en relación a distintos temas. Por tanto, los jardines «comunes», como en el que yo trabajo, solamente tienen dos salas pagas en el año y por tanto los encuentros dependen de la disposición e interés del equipo.

En las raíces de las causas encontramos los factores históricos. Recordemos que la formación de los docentes nació en institutos separados: había un instituto de formación docente de mujeres y otro de

varones, la distinción se hacía por razones de género, en un contexto sociohistórico cultural donde no existía cuestionamiento a la cultura patriarcal hegemónica. Esta tradición cultural se ha transmitido mediante los distintos agentes socializadores: la familia, la escuela y también los medios masivos de comunicación, construyendo una forma de entender cómo debe ser el comportamiento del varón y cuál el de la mujer, qué tareas puede o no realizar cada uno, qué lugares pueden ocupar.

En relación a los efectos o consecuencias que trae este problema, en primer lugar, es muy probable que el docente que no visualiza que existan asimetrías de género no vaya a estar disponible a observar, identificar e intervenir en las distintas situaciones cotidianas vinculadas que pueden presentarse. No va a planificar actividades ni organizar los espacios de manera de promover el encuentro de les niñas con situaciones nuevas o que movilicen alguna de las estructuras que ya traen de sus familias. Esto se ve reflejado en el lenguaje cotidiano, en la forma de referirse a los sujetos también. Todos los mensajes y comunicaciones, tanto orales como escritos, son sesgados, utilizan el masculino para referirse tanto a niñas como a niños y en general se dirigen al padre, aunque este muchas veces no está presente, manteniendo la idea del varón como jefe de familia.

También se promueve la reproducción de los estereotipos de familia tradicional realizando actividades donde, por ejemplo, se invita a la mamá a cocinar y al papá se lo convoca a construir juegos. En definitiva, todas estas acciones y omisiones contribuyen a la reproducción de la sociedad patriarcal y desigual en la que vivimos, donde hay una construcción del género femenino como de segunda categoría que deja a la mujer en un rol asociado a lo reproductivo, al cuidado, al mundo de lo privado y sentimental y le otorga al varón el lugar de lo público, lo productivo, la fuerza y la toma de decisiones.

A pesar de la solidez y persistencia que tiene este modelo como hegemónico, nuestra sociedad ha podido avanzar hacia escenarios de mayor justicia social e igualdad. La intervención sobre el problema antes planteado puede contribuir a la deconstrucción de estos estereotipos.

² Los cursos de Educación Sexual dejaron de ser parte de la propuesta de formación del IFS el 28 de febrero de 2021. A la fecha no se sabe en qué consistirá la propuesta de formación para este período de gobierno.

En la medida en que los roles y las relaciones de género se aprenden, también es posible enseñar una forma diferente de ser hombres y mujeres, y de relaciones de género, desde la primera infancia (Fainstain y Pérez de Sierra, clase 2, plataforma virtual).

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Para poder pensar en una posible propuesta de intervención realicé el pasaje del árbol de problemas al árbol de objetivos, teniendo como objetivo general la promoción de las prácticas pedagógicas y de relacionamiento con perspectiva de igualdad de género en el jardín de infantes n.º 237.

Considero que las acciones más pertinentes y posibles tienen que ver con generar espacios de reflexión y planificación de las prácticas cotidianas, en los cuales se puedan presentar aportes teóricos que habiliten la reflexión y se incluya la mirada de otros profesionales que enriquezcan nuestra perspectiva.

Destinatarias

Equipo integrado por 12 mujeres: 8 docentes y 4 no docentes.

[...] a partir de la problematización de las prácticas de los equipos se producirán las modificaciones necesarias para mejorar la calidad de la educación que reciben los niños y las niñas (Cal, Cuadro y Quesada, 2008, p. 34).

Modalidad

Entiendo necesario que estos espacios se generen utilizando la metodología de trabajo en modalidad de taller. En el entendido de que este es un dispositivo que habilita a quienes participan a poner en juego su sentir, pensar y hacer. Los mismos tendrán algún componente lúdico o corporal para el momento inicial, como caldeamiento. En el desarrollo estarán presentes espacios para intercambiar ideas previas sobre los

conceptos, lectura o visionados de videos o presentaciones, reflexiones y puestas en común. Cada encuentro estaría mediado por materiales y recursos que nos permitan reflexionar sobre nuestras prácticas cotidianas, discursos, actitudes y propuestas. Procurando atender, como se planteaba en la clase 6, los dos niveles: el de nuestras intervenciones con personas adultas referentes y con familias, y el de los mensajes que brindamos a les niñas en nuestras prácticas cotidianas.

Para ello es importante comenzar observando y atendiendo los siguientes puntos; algunos de ellos fueron tomados por Cal, Cuadro y Quesada (2008) de la *Revista Infancia para una Educación no Discriminatoria*.

- Observar si se manifiestan diferencias entre las actitudes, comportamientos e intereses de niños y niñas.
- Analizar el trato, actitudes, gestos y expectativas de las personas adultas hacia les niñas.
- Observar el uso del lenguaje. Señalar si es sexista. Buscar alternativas.
- Analizar de qué manera se manifiestan los estereotipos de género en les niñas.
- Reflexionar sobre la distribución de tareas y responsabilidades.
- Observar y cuidar que los distintos espacios de la sala y del centro se usen democráticamente y con igualdad.
- Revisar y reflexionar sobre los juegos y juguetes que están disponibles para les niñas.
- Ver que el material didáctico, los libros y las canciones que utilizamos no refuercen el sexismo vigente.
- Observar si existen espacios o rincones exclusivos de uno u otro sexo.

Espacios de reflexión: aspectos teóricos a trabajar

Conceptualizar el género como una categoría de análisis y reflexionar sobre los cuatro elementos que plantea Joan Scott (1990) presentados en el texto *Género y masculinidades* (Campero, Quesada y Pérez de Sierra, 2016).

1. Símbolos y representaciones simbólicas que ofrece la cultura sobre lo que representa a hombres y mujeres.
2. Idea de normalidad acerca de cómo «deben ser» hombres y mujeres a partir de las normas disponibles en una sociedad y de los discursos científicos de las distintas disciplinas, incluyendo las sociales.
3. Construcción en las relaciones sociales y en la interacción con otros.
4. Inclusión de una dimensión subjetiva: la de la apropiación singular que hacemos los sujetos, mediante el pasaje por las instituciones de socialización, de los demás elementos que componen al género.

La tarea es poder identificar cada elemento pensando e intercambiando sobre las experiencias de cada una en relación a ellos. Pensar en la cotidianidad del equipo y de la institución. Identificar sesgos y estereotipos que reproducimos o naturalizamos.

Profundizar en los roles asignados históricamente e intercambiar con la realidad de cada una y lo que vemos en nuestra sociedad. Hoy en día podemos percibir que las mujeres trabajan fuera del hogar, en muchos casos son el sustento del mismo, y que la mayoría de los hombres realiza las tareas domésticas y relacionadas al cuidado. Sin embargo, los estereotipos están vigentes y necesitan ser cuestionados. Para ello debemos reflexionar sobre el *triple rol* que plantea Caroline Moser (1995), reconocerlo en nosotras, mujeres, madres, que pertenecemos al equipo, visualizarlo, reflexionar sobre él y poder verlo e integrarlo en la reflexión con las mujeres que participan en nuestra comunidad educativa.

El triple rol tiene que ver con que el trabajo de la mujer no es solo el relacionado con la reproducción, crianza y cuidado de niños y adultos mayores o enfermos. A este rol se le suma el productivo fuera del hogar y sus actividades de gestión comunitaria. Moser (1995) observa este triple rol como consecuencia del capitalismo y la división sexual del trabajo y plantea la importancia de que toda planificación que se haga desde la perspectiva de género lo debe tener en cuenta.

Análisis lingüístico del género: debemos reflexionar sobre el lenguaje que utilizamos con los niños en nuestras acciones cotidianas.

Rever los mensajes escritos y orales que les damos a las familias. Reconocer el carácter sexista que está incluido en las palabras. Pensar en posibles alternativas que no excluyan o de alguna manera invisibilicen a las mujeres.

Una vez que vamos avanzando y el equipo se va interiorizando e intercambiando sobre la perspectiva de género desde la reflexión sobre la práctica, pasaríamos a comenzar a pensar y planificar nuestra tarea desde esta perspectiva de igualdad de género. En sintonía con el planteo de Cal, Cuadro y Quesada (2008), se deberá acordar que es una tarea a asumir por todo el equipo o, al menos, que quienes no concuerden con este enfoque no actuarán como obturadores de los procesos educativos.

La planificación tendrá en cuenta lo trabajado en el curso Educación, cuidados y género en la primera infancia.

- A qué intereses y necesidades de varones y mujeres responden los objetivos propuestos.
- Si aportan a reducir alguna brecha de género.
- Si contribuyen a modificar la desigual división de tareas y responsabilidades entre mujeres y varones.
- El potencial de transformación que tienen para generar cambios en las relaciones de género imperantes y en las construcciones predominantes de masculinidad y femineidad.

Si bien nuestra propuesta de intervención no es de la amplitud ni el proceso que exigiría una política pública, entiendo que apostar a la reflexión y formación de los equipos podrá provocar cambios significativos en la cotidianidad de estos. Creo que *promover prácticas pedagógicas y de relacionamiento desde la perspectiva de género* es pensar en propuestas educativas en las que estén los niños contemplados como sujetos de derechos, cada uno en su singularidad y considerando sus particularidades familiares, culturales y sociales. Asimismo, que se les brinde espacios ricos en experiencias que promuevan el encuentro consigo mismos, con los demás y con los aprendizajes. Así como se propicien instancias donde se pongan en cuestión los roles y lugares hegemónicos construidos culturalmente del niño y de la niña en busca de romper con estos mandatos. Una propuesta educativa con pers-

pectiva de género es, también, trabajar con las familias para poner en discusión estos mandatos, trabajar los estereotipos y construir juntos una nueva identidad.

Aprendizajes y reflexiones

Poder mirarnos y analizar nuestras prácticas desde esta perspectiva me ha permitido visualizar lo que tenemos naturalizado, aquellas pequeñas cosas que dejamos pasar y no le damos intervención. Hoy en día, a partir de lo transitado, nos cuestionamos por qué solo agendamos el número de teléfono de la mamá en el WhatsApp institucional. Buscamos planificar propuestas que pongan en juego situaciones de género para problematizarlas e intervenir en ellas. Hoy estamos más atentas a cómo nos vinculamos con las familias, las/os compañeras/os y les niños. Estamos atentas a nuestros discursos, buscamos utilizar palabras que incluyan a mujeres y varones, niñas y niños. Hoy preguntamos por los referentes adultos, ya que puede haber dos mamás, dos papás, abuelas, tíos, tutores.

Hoy no queremos continuar con prácticas ciegas al género que perpetúen las desigualdades, queremos que nuestras acciones diarias contribuyan a esa transformación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Camacho, H.; Cámara, L.; Cascante, R. y Sainz, H. (2001). *El enfoque del marco lógico: 10 casos prácticos. Cuaderno para la identificación y diseño de proyectos de desarrollo*. Madrid: Fundación Cideal.

Cal, E.; Cuadro, B. y Quesada, S. (2008). *Primeros pasos. Inclusión del enfoque de género en educación inicial. Manual para docentes, educadores y educadoras*. Montevideo: Inmujeres. Recuperado de: <https://www.dgeip.edu.uy/IFS/documentos/2015/sexual/materiales/primeros-pasos-inclusion-del-enfoque-de-genero-en-educacion-inicial-INMUJERES/primeros-pasos-inclusion-del-enfoque-de-genero-en-educacion-inicial-INMUJERES.pdf>

Campero, R.; Quesada, S. y Pérez de Sierra, I. (2016). *Género y masculinidades. Miradas y herramientas para la intervención*. Montevideo: Flacso Uruguay-Mides-UCC-INJU- Inmujeres.

Fainstain, L. y Pérez de Sierra, I (2018). La incorporación de la perspectiva de género en centros de educación y cuidado a la primera infancia: una aproximación a su evaluación. *Revista Miríada. Investigación en Ciencias Sociales*, 14, año X. Recuperado de: <https://p3.usal.edu.ar/index.php/miriada/article/view/4631/5878>

Fainstain, L. y Pérez de Sierra, I (2019). *Curso Educación, cuidados y género en la primera infancia*. Montevideo: Flacso Uruguay (clases en plataforma virtual).

Moser, C. (1995). *Planificación de género y desarrollo*. Lima: Red Entre Mujeres-Flora Tristán Ediciones.

Reproducción de estereotipos de género en centros de cuidado y educación en primera infancia. Una propuesta de abordaje a través del trabajo con los equipos

Magdalena Solsona Battagliotti
Supervisora del Programa Primera Infancia del INAU

Resumen

El presente artículo se realiza a partir del trabajo final del curso Educación, cuidados y género en la primera infancia de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso) en Uruguay, cohorte 2020, articulando los conceptos teóricos y herramientas abordados durante la formación y dando cuenta del proceso transitado. Se articuló lo aprendido con el rol laboral, en ese entonces en el área de supervisión de Primera Infancia del Instituto del Niño y del Adolescente del Uruguay (INAU): Referente Técnica de Casas Comunitarias de Cuidado (CCC). Las CCC constituyen una política pública dirigida al cuidado y educación de infancias de entre 45 días y 2 años.

En el artículo se formula el siguiente problema de desigualdad de género en el ámbito de la primera infancia: las prácticas pedagógicas y de cuidado reproducen estereotipos de género. Entendiendo la *reproducción de estereotipos* como la «ceguera de género», es decir, la no consideración de la perspectiva de género en las intervenciones cotidianas con niñas y sus familias. Se hipotetiza sobre diversas causas superficiales y profundas del problema y se abordan asimismo las consecuencias directas e indirectas que el mismo podría generar en la práctica cotidiana. Posteriormente, se plantea una propuesta de abordaje a través de talleres dirigidos al trabajo con los equipos, permitiendo a las referentes educativas el cuestionamiento, sensibilización y profundización en perspectiva de género.

Palabras clave: género, primera infancia, prácticas de cuidado y educación.

Identificación y descripción del problema de desigualdad de género

Un *problema* es una situación detectada que exige ser modificada ya que genera consecuencias negativas. Al hablar de «problema» se asiste a una construcción teórica realizada desde determinado marco conceptual. Cuando Aguilar Villanueva (1993) habla sobre el proceso por el cual un problema público se coloca en la agenda de gobierno, es decir, se prioriza su relevancia, plantea que: «La atención, definición y tratabilidad del problema son componentes determinantes del proceso» (p. 30). Esto quiere decir que, entre otras cosas, un problema se hace visible en función de su formulación, lo cual estará sujeto y determinado por la óptica desde la cual se realice.

Tomando como marco el enfoque de género (del que se hablará más adelante) se delimita a continuación el siguiente problema detectado en el ámbito de la primera infancia, a saber: las prácticas pedagógicas y de cuidado reproducen estereotipos de género.

Para poder estructurar dicho problema se ha utilizado la técnica de construcción de un árbol de problemas.¹ En el mismo es posible observar el problema formulado a nivel central, donde se parte de la premisa de que las prácticas pedagógicas y de cuidado en primera infancia son ciegas al género. Es necesario aclarar que dichas prácticas son llevadas a cabo por los y las referentes directos de infancias en los centros: cuidadores o educadores. Este hecho trae como posibles consecuencias directas: la ejecución de prácticas estereotipadas, sin cuestionamiento previo, y la generación de patrones desiguales en la comunicación con las familias, dirigiéndose fundamentalmente a la figura materna. La repetición y naturalización de estas prácticas genera a largo plazo impactos más profundos en infantes y adultos, en las subjetividades y formas de ser de madres, padres y niñas.

Por qué es considerado un problema de desigualdad de género

El hecho de que las prácticas pedagógicas y de cuidado reproducen estereotipos de género es considerado un problema de desigualdad

¹ Técnica que permite aproximarse a la identificación de posibles causas, consecuencias y eventualmente soluciones de un problema determinado. Ver el esquema al final del artículo.

de género porque implica la reproducción de estereotipos en el ámbito de la educación y los cuidados en primera infancia, que son entendidos e interiorizados históricamente como «naturales». Las prácticas pedagógicas y de cuidado aluden a la forma en que los referentes educativos se dirigen a los referentes familiares, a las infancias, a cómo se planifican las actividades y se piensan las propuestas, cómo son diseñados los espacios, entre otras cosas. El hecho de que estas prácticas reproduzcan estereotipos de género significa que transmiten creencias instaladas a nivel social de cómo ser mujer o ser varón, basándose en un postulado tradicional naturalista e inmutable (García Prince, 2008). A la luz del enfoque de género, dichos estereotipos son considerados como construcciones socioculturales que afectan en formas desiguales a los distintos referentes, generando sobrecarga a las mujeres en las tareas de cuidado, ampliando la brecha de oportunidades entre varones y mujeres, no reconociendo identidades diversas, e impactando de esta forma a mediano y largo plazo en el desarrollo pleno de las potencialidades de las infancias. El hecho de que este problema se piense como de desigualdad de género reviste en sí mismo la posibilidad de cambio y transformación, que se esgrime en la propuesta de abordaje.

MARCO REFERENCIAL

Género y perspectiva de género

El término *género* puede ser entendido desde el punto de vista conceptual como el «conjunto de atribuciones sociales y culturales que dan significado a lo que “es” ser mujer y ser hombre» (Campero, Quesada y Pérez de Sierra, 2016, p. 9). Es frecuente pensar en estas dos categorizaciones a partir de las diferencias sexuales de las personas, asociando masculino y femenino con el sexo biológico. La realidad demuestra que tanto el sexo biológico como la identidad de género (es decir, la forma de autoperibirse y definirse) son diversas.

Es por esto que la perspectiva de género «constituye una herramienta esencial para desnaturalizar y deconstruir los mandatos, permisos y prohibiciones que reciben hombres y mujeres en base a la diferencia sexual» (2016, p. 9). Cuando se problematiza acerca de lo que significa ser hombre o ser mujer, se cuestionan los estereotipos que

subyacen y que obstaculizan un ejercicio libre de los derechos. Asimismo, se hacen visibles otras formas de ser y sentir que pueden no estar incluidas en esas categorías.

Scott (1990) plantea un interesante recorrido en la historia del género como categoría de análisis. Sugiere que, en un comienzo, surge como una construcción del feminismo para dar lugar y visibilizar a la mujer. Desde este lugar, sostiene que el concepto de género «es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder» (p. 23).

Tomando los elementos que plantea la autora al pensar el género como categoría de análisis, se puede considerar que desde que un ser humano nace con un determinado sexo biológico (incluso antes, desde que es pensado o deseado), está incluido social y culturalmente en una categoría normativa que debería definirlo en su forma de ser y estar en el mundo. El entorno que lo rodea lo dota así de un «deber ser» que ejerce una presión en torno a su construcción simbólica.

Esto también sucede con la pertenencia a una clase social, etnia, edad, idioma, religión, orientación sexual, es decir todas las posibles identidades que constituyen a una persona. Se arriba de esta forma al concepto de *interseccionalidad*. Este hace alusión al carácter holístico del ser humano y a una forma de pensar el género de forma multidimensional, no aislada. «La interseccionalidad es una herramienta para estudiar, entender y responder a las maneras en que el género se cruza con otras identidades y cómo estos cruces contribuyen a experiencias únicas de opresión y privilegio» (Symington, 2004, p. 1).

Es en el encuentro con las otras personas/instituciones cómo esas expectativas impuestas se van construyendo y ese ser humano se va apropiando singularmente de las mismas, sin cuestionamiento alguno.

En este sentido, Finco (2015) sostiene que: «Superar la desigualdad de género supone comprender el carácter social de su producción, la manera como nuestra sociedad se opone, jerarquiza y naturaliza las diferencias entre los sexos, reduciéndolos a características físicas adoptadas como naturales y, consecuentemente, como inmutables» (p. 85).

El mismo autor añade que este modo de comprensión único, tan difundido, donde se desconocen las causas socioculturales y por ende modificables de la construcción del género, es reforzado tanto por la

familia como por las instituciones educativas. Es así que, a través de la educación, se interiorizan y naturalizan las causas socioculturales de las diferencias entre niños y niñas, transmitiéndolas en cada ínfimo acto cotidiano, de forma automática, sin cuestionamiento alguno. Continúa el autor: «Son prejuicios que no resisten a la razón, ni a los nuevos tiempos, y que seguimos cuestionando como verdades intocables, en las costumbres y en las reglas inflexibles» (p. 85).

Primera infancia y políticas de cuidados

El problema elegido encuentra su contexto en el área de la primera infancia. Se entiende a la *primera infancia* como un área de pensamiento y acción asociada y vinculada a un período vital (comprendida entre el nacimiento y los 6 años), esencial en la construcción del psiquismo, la corporalidad y la socialización, donde se marcan las primeras huellas del ser humano.

En primer lugar, es interesante destacar que la educación en primera infancia tiene características particulares en relación a la educación en general. Al decir del autor:

La tarea de las instituciones de Educación Infantil no se limita al dominio del conocimiento, asumiendo funciones de complementariedad y socialización relativas tanto a la educación como al cuidado, y teniendo como objeto las relaciones educativas-pedagógicas, establecidas entre y con los niños y niñas pequeños —o a 5 años—. Esas relaciones involucran, más allá de la dimensión cognitiva, las dimensiones expresivas, lúdicas, creativas, afectivas, nutricionales, médicas, sexuales, físicas, psicológicas, lingüísticas y culturales (Finco, 2015, p. 90).

Es preciso reparar en los dos términos que aparecen con una relación muy estrecha en el ámbito de la primera infancia: educar y cuidar. En Uruguay hace algunos años toma relevancia una discusión, trabajada en detalle por Pérez de Sierra (2014), en la cual el cuidado se coloca en el centro de debate y luego de varios años ingresa en la agenda de gobierno como problema público. Este proceso de discusión arroja un interesante ejemplo de la relatividad de los asuntos y cómo el mismo

acontecimiento puede ser visto desde innumerables ópticas, aun cuando existe acuerdo en considerarlo como un problema de desigualdad. La autora se cuestiona sobre el carácter del mismo y las diversas interpretaciones de los actores participantes de la discusión, en el marco de la desigualdad de género. En relación a las diversas interpretaciones, la autora menciona dos líneas:

El primer marco de interpretación, definido como esencialista/conservador, no necesariamente entiende el problema como asociado a una desigualdad de género, perdiendo dicha perspectiva en las posibles soluciones al problema que plantea. El segundo, categorizado como transformativo, visualiza al problema como resultado de la división sexual del trabajo y pretende transformarla, entendiendo que las soluciones al problema deben estar enmarcadas en atacar esta desigualdad que ha impedido a las mujeres una participación igualitaria en otros espacios de la sociedad, principalmente en los espacios de poder (Pérez de Sierra, 2014, p. 76).

Es interesante tomar algunos aspectos de las conclusiones a las que arriba la autora en su investigación, cuando plantea que «las visiones que re colocan al cuidado como una tarea “naturalmente” femenina se hicieron presentes permanentemente» (2014, p. 77).

Asimismo, se cuele la idea de que si las mujeres no están en los hogares, se perderían valores, dejando ver la actual distribución de roles en las relaciones entre varones y mujeres como algo natural e inmutable, sin posibilidades de transformarse políticamente (p. 78). Sumado a esto, la inclusión de aspectos económicos en la discusión, es decir, el planteo de comenzar la política por los sectores más empobrecidos, tiñe y distorsiona el enfoque de género del debate sobre el cuidado, terminando por no atacar en profundidad el problema.

Pérez de Sierra acude a Nancy Fraser al hablar sobre modelos posibles de políticas de cuidado. Se menciona por un lado el Modelo de Proveedor Universal, «orientado a igualar a las mujeres a las condiciones masculinas de empleo, delegando en el Estado y en el mercado el cuidado (creación de puestos de trabajo femeninos, regulación estatal de los cuidados, formalización del trabajo de cuidado)» (2014, p. 26).

Y, por otro, el Modelo de Paridad del Cuidador, «orientado a mantener las diferencias entre varones y mujeres, pero intentando omitir los costos diferenciales asociados a una y otra tarea (modelo de la asalarización del cuidado)» (p. 26). Dice Pérez de Sierra que los dos modelos se podrían vincular al marco interpretativo conservador desde la perspectiva de género, esgrimido anteriormente al pensar en la discusión sobre cuidados. La autora sostiene, a su vez, que Fraser los encuentra insuficientes para lograr la equidad, sin un cambio cultural sustancial que permita derribar la oposición proveedor varón/cuidadora mujer (2014, p. 26). Ambos modelos estarían oficiando como un parche sobre el problema de desigualdad, encubriendo el problema de género.

Únicamente modificando la oposición binaria que une varón-proveedor y separa radicalmente esta de la noción mujer-cuidadora, será posible pensar en un modelo de organización social alternativo, que a la vez cumpla con los principios necesarios para hablar [...] de equidad de género. Y esto difícilmente pueda alcanzarse sin el aporte de la deconstrucción (p. 26).

Según Pérez de Sierra, un modelo alternativo planteado por Fraser, denominado Cuidador Universal, podría asociarse al marco interpretativo definido como transformativo ya que

[...] supone la apuesta a la re configuración de los roles y relaciones entre varones y mujeres vigentes en relación al cuidado de otros/as, no solo a la interna de las familias sino en la propia concepción que el Estado tiene sobre los sujetos de la política pública. En este paradigma, el propio mercado y ofertas de trabajos estarían diseñados teniendo como sujetos de la política personas que cuidan, sin importar que sean estos varones o mujeres (p. 27).

Producto de este largo y vasto intercambio se materializa el Sistema Nacional Integrado de Cuidados (SNIC), que «nace con el objetivo de generar un modelo de responsabilidad compartida de los cuidados, entre familias, Estado, comunidad y mercado» (Ministerio de Desarrollo Social [Mides], 2016). Partiendo de la base de que el cuidado es un derecho y una función social garantizados legalmente, este nue-

vo actor comprende «un conjunto de acciones que busca el desarrollo integral, la autonomía y el bienestar de la población en situación de dependencia, es decir, aquellas que necesitan la ayuda de otras personas para realizar actividades de la vida diaria» (Mides, 2016). Se agrega que la necesidad de cuidados trasciende las diversas etapas del ciclo vital y la clase social, estando hasta el momento relegada al ámbito privado-familiar, lo cual genera y profundiza desigualdades. Además: «Históricamente y hasta la actualidad las mujeres dedican mucho más tiempo a las tareas relacionadas a cuidar; en este sentido, se fomenta la responsabilidad compartida entre varones y mujeres» (2016).

Entre las acciones propuestas por el SNIC se encuentran las nuevas modalidades de cuidado para infancias de edades tempranas, específicamente desde los 45 días de vida.

Surge en esta instancia el perfil de Casas Comunitarias de Cuidado (CCC), que incluyen dos modalidades: el cuidado en el domicilio de quien cuida o en un espacio comunitario destinado a tal fin; y la denominada territorial (CCC-T), que corresponde a la propuesta abordada en este artículo cuya implementación y supervisión depende del INAU (INAU, 2008).

Cada CCC-T es gestionada por una Organización de la Sociedad Civil (OSC) que se postula para esta tarea y propone un espacio comunitario donde funcionará la misma, previamente habilitado por el INAU en colaboración con la Secretaría Ejecutiva del SNIC. El equipo de la CCC-T está compuesto por los siguientes roles: tres o cuatro cuidadores con formación específica aprobada, un asistente de centro² y un auxiliar de limpieza. Se apuesta a un cuidado y educación de calidad, términos que, como se planteó anteriormente, están sumamente imbricados en el ámbito de la primera infancia. Por ello la supervisión es cercana y regular, siendo realizada por quien asume el rol de Referente Técnico. Se evalúa mediante instrumentos específicos, tanto el espacio de cuidado como los distintos roles, con el fin de realizar sugerencias y modificaciones ajustadas a cada CCC-T. Se contempla la profesionalización de quienes asumen las tareas de cuidado y educación, generando capacitaciones específicas como requisito previo y formación continua. Asimismo, cada equipo elabora un Proyecto de

centro, herramienta que invita a reflexionar sobre las prácticas y generar estrategias de trabajo a corto y mediano plazo, permitiendo ajustar la propuesta en función del contexto de cada CCC-T. Se busca que esta herramienta oficie de guía y enmarque la planificación de las acciones cotidianas. En este sentido, está previsto que el equipo cuente con un tiempo mensual destinado a la reunión de coordinación (Equipo de Referencia Técnica, 2020).

Incidir en las prácticas educativas para promover la igualdad

Se visualiza en el ámbito de las instituciones educativas de primera infancia (CCC-T) la ceguera de género, es decir, la no incorporación de la perspectiva de género sobre las prácticas educativas y de cuidado. Mediante el análisis de algunas de las posibles causas de este problema, se intenta visibilizar la relevancia de incidir en las prácticas educativas y de cuidado en primera infancia para promover la igualdad.

Se entiende que la falta de incorporación de la perspectiva de género responde, en un nivel tangible, a dos grandes causas: la escasa o nula formación específica sobre la temática en los cursos exigidos para ejecutar la tarea y las experiencias personales de cada integrante determinadas por estereotipos de género. Esto conlleva, entre otras cosas, a la ausencia del enfoque de género en la planificación de actividades con infantes. Es sabido que: «En los equipos de trabajo se despliegan simultáneamente dos aspectos de las personas que los componen: el plano profesional y el plano personal (con los bagajes que cada persona aporta en el momento de desempeñar su tarea)» (Instituto Nacional de las Mujeres [Inmujeres], 2008, p. 34). Por este motivo, es de gran relevancia el trabajo en equipo que permite la circulación del conocimiento, la actualización teórica y sobre todo el intercambio y cuestionamiento sobre la tarea en forma permanente.

Subyace a estas causas que la incorporación del enfoque de género desde el Estado no es el más adecuado, si bien ha mejorado a lo largo de los años; «pasar de una norma a la implementación de las políticas no resulta sencillo y exige, por añadidura, la creación de mecanismos que lo hagan posible» (Fainstain y Pérez de Sierra, 2018, p. 260). Se encuentran discordancias entre algunos discursos oficiales y la práctica concreta. A nivel del Estado hay incongruencia a la hora de transmitir

² Integrante del equipo que cumple un rol técnico con perfil social en las CCC-T.

mensajes, por ejemplo: al reforzar estereotipos, al no considerar los diferentes tipos de arreglos familiares o al depositar la responsabilidad de la crianza y el cuidado únicamente en la madre. También, desde algunas publicaciones que se recomiendan (y que incluso reciben todas las familias) se refuerzan ideas que no introducen la diversidad sexual como una forma de concebir la realidad, sino como la excepción (Schenck, 2013). En este sentido, resulta interesante la forma de concebir a las instituciones como organismos con incapacidad para la autorreflexión en su búsqueda de estabilidad y supervivencia, puntualmente el concepto de «ceguera de género» (Fainstain y Pérez de Sierra, 2018). Cada una de las personas que forman parte de las instituciones, vienen con una historia cargada de estereotipos y preconceptos conformando esa ceguera. Asimismo, tal como plantean las autoras, «las reglas que diseñarán las instituciones [...] para regular y ordenar el comportamiento de sus diversos miembros, difícilmente podrán presentar grandes variaciones respecto a las que regulan en términos generales el comportamiento social» (2018, p. 238).

El equipo de trabajo del centro tiene la posibilidad de cuestionar y cuestionarse los estereotipos reproducidos a nivel estatal, logrando tamizar los mensajes a la infancia y sus familias. En relación a los diversos arreglos familiares, resulta fundamental interpelar el modelo tradicional y reconocer la diversidad en la que la niñez se desarrolla. Asimismo, es urgente discutir la reproducción de la noción de que las mujeres son las principales responsables del cuidado, ya que de lo contrario seguirán sistemáticamente respondiendo a esta presión (Inmujeres, 2008).

Yendo a niveles más profundos, se encuentra en los roles de cuidado asignados históricamente a las mujeres, determinando así su «elección» de empleos y formaciones que se vinculan al área de educación y cuidados en la primera infancia. Esto se explica por la *división sexual del trabajo* entre hombres y mujeres, que establece brechas entendidas como situaciones que coartan la libertad de elección y que rigidizan «patrones desiguales de reconocimiento, empoderamiento, capacidades, participación y control sobre los recursos, los servicios, las oportunidades y los beneficios del desarrollo» (Faúndez y Weinstein, 2012, p. 68). Se entiende por división sexual del trabajo la forma cómo se distribuye a nivel de una sociedad el trabajo, sea o no remun-

nerado, entre los distintos sexos. En términos generales, el ámbito de lo público está reservado para los varones y la esfera doméstica para las mujeres. Producto de esta división sexual del trabajo, Rodríguez Gustá (2008) plantea que:

[...] las mujeres enfrentan más dificultades que los hombres para acceder a los trabajos mejor remunerados, usualmente acompañados de mayores perspectivas profesionales y de protección social. En el hogar, ellas permanecen en una posición de desventaja respecto de las decisiones familiares, a lo que se suma una carga prácticamente unilateral en el cuidado de los hijos y las tareas domésticas (p. 112).

Lo que sucede es que las mujeres que logran acceder a trabajos remunerados, que suelen ser más precarios o menos calificados en relación a los que acceden los varones, continúan encargadas de las tareas del ámbito doméstico. Es esperable entonces que «muchas mujeres desempeñen varias jornadas laborales en un mismo día, por lo que tienen que dividir su tiempo entre el papel reproductivo, el productivo y el comunitario» (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2012, p. 15).

Como queda en evidencia, el período vital de la primera infancia está fuertemente asociado a lo femenino y al maternaje por parte de la mujer. No es sorprendente que las prácticas educativas y de cuidados en primera infancia tengan este tinte. Sea cual fuere la cultura o clase social, la tendencia a encontrar educadoras o cuidadoras mujeres en primera infancia se repite y tiene su razón de ser, ya que: «Las mujeres han quedado relegadas históricamente al ámbito doméstico, al cuidado de la casa, la crianza de los hijos, la educación y el cuidado de los enfermos» (Inmujeres, 2008, p. 35). Más allá de los cambios suscitados al respecto, este postulado sigue vigente y continúan existiendo áreas de saber y de praxis reservadas casi exclusivamente a las mujeres. La educación y cuidado en primera infancia es una de ellas, donde los estereotipos de género aparecen fuertemente marcados.

Ante el cuestionamiento por la ausencia de varones en el ejercicio directo de los cuidados y educación infantil, no solo surgen los estereotipos (el cuidado como una tarea mejor realizada por las mujeres o

el postulado del «instinto maternal») sino la importancia atribuida a la educación en este período, menos valorada respecto a la educación en general: «si la sociedad no valora la educación en esta edad, es muy difícil que los varones, por cumplir “el mandato” de poder y reconocimiento social, opten por esta tarea» (2008, p. 35).

En este sentido, y atendiendo a la importancia de dar visibilidad a la corresponsabilidad en los cuidados, se hace necesario poder incorporar la mirada del varón a esta tarea, lo cual

[...] puede concretarse mediante la incorporación de educadores varones a los equipos de trabajo y también la generación de espacios para que los varones que ocupan lugares significativos en la vida de las niñas y de los niños [...] se relacionen con ellos desde un lugar diferente al que la sociedad y el imaginario les han adjudicado (p. 35).

Es de suma importancia que se reciban, durante la niñez, modelos educativos donde la posibilidad de experimentar la tarea de cuidado pueda ser desarrollada tanto por varones como por mujeres (Inmujeres, 2008).

La primera infancia es un período de oportunidades, constituye de este modo un terreno fértil para sembrar nuevas prácticas que permitan cosechar modos de relacionamiento más igualitarios. «La inserción temprana en la institución educativa y de cuidado es una oportunidad para observar *in vivo* la asunción del género en marcos amplios y no sesgados en el proceso de construcción subjetiva» (Fainstain y Pérez de Sierra, 2018, p. 240).

Propuesta de abordaje del problema

En el presente apartado se plantea una propuesta de abordaje que impactaría en las causas tangibles del problema, mencionadas más arriba, a saber: la escasa o nula formación específica sobre la temática en los cursos exigidos para ejecutar la tarea y las experiencias personales de cada integrante determinadas por estereotipos de género. De esta forma, se estaría actuando a corto plazo sobre una modificación en las prácticas

pedagógicas y de relacionamiento, y a largo plazo sobre la construcción de las subjetividades de los diversos integrantes de las familias.

Contemplando las dimensiones que se proponen para pensar la perspectiva de género en las instituciones educativas (Fainstain y Pérez de Sierra, 2018), se entiende que el relacionamiento de adultos con infantes es la dimensión más intangible y subjetiva, la más difícil de explorar y desarticular, porque tiene que ver con la sensibilidad y espontaneidad que habita a los seres humanos y que da lugar a las tramas vinculares. Es difícil poder unir esa sensibilidad a un material o espacio concreto, porque tiene que ver con lo que sucede en el encuentro entre seres humanos. A su vez, es la base para que las otras dimensiones se vean modificadas, ya que sin un conocimiento básico de la teoría y un viraje en la mirada de las acciones (u omisiones) no hay cambio posible.

Como ya fue mencionado, en las CCC, como en la educación en primera infancia en general, se procura que las prácticas educativas y de cuidado mantengan estándares de calidad, que son seleccionados en base a consensos mundiales y multidisciplinarios (Inmujeres, 2008).

Uno de los consensos más contundentes a los que se ha arribado en la educación en primera infancia es el de la necesidad de trabajar en equipo para lograr niveles de calidad óptima (2008, p. 34).

Es primordial poner el foco en los cuidadores, ya que serán quienes transferirán «a través de los discursos que hacen accesibles a las y los niños —y aquellos que silencian— a través de sus prácticas cotidianas» (Schenck, 2013, p. 48). Asimismo, son quienes transmitirán directa o indirectamente estos conocimientos a sus destinatarios.

En esta línea pienso que una posible propuesta de abordaje del problema podría ser la invitación a los equipos en su totalidad (cuidadores y auxiliar de limpieza) a participar de un ciclo de talleres llevado a cabo por la/el asistente de centro.

Este ciclo incluiría generalidades del enfoque de género en primera infancia, sensibilización a nivel personal, aspectos concretos de la tarea y posibles cambios a realizar en la planificación diaria y anual. Se podría pensar en tres instancias consecutivas enmarcadas en las reuniones de equipo mensuales, cuyo contenido se desarrolla brevemente a continuación:

- Elementos teóricos y sensibilización sobre perspectiva de género
En este módulo se trabajará sobre generalidades teóricas relativas al enfoque de género y diversidad sexual en primera infancia. A partir de ejemplos culturales concretos y recursos audiovisuales (Inmujeres, 2008) se realizarán instancias de intercambio y cuestionamiento. Se darán algunas viñetas de situaciones a resolver para problematizar, discutir y compartir sentires y vivencias personales en relación a la temática.

Se propondrá a los equipos una tarea a realizar en el lapso de tiempo entre un encuentro y otro. Designando a uno y/o varios observadores que pueda ir registrando de forma descriptiva y minuciosa el desarrollo de una actividad determinada para luego analizarla. Se darán algunas dimensiones con subcategorías a tener en cuenta: relacionamiento entre adultos y niños, con las familias, y uso del espacio.

- Problematización de las prácticas cotidianas

Tal como plantean las autoras Fainstain y Pérez de Sierra (2018), como primer nivel de intervención se vuelve necesario observar las prácticas para poder equipararlas y, en un siguiente nivel, eventualmente nivelarlas. En el registro de la observación propuesta se invitará a indagar en qué medida se visualizan en las prácticas desigualdades de género que existen en nuestra cultura. Pensar cómo se nombra a la infancia: qué se le ofrece (y qué no), a qué se le propone jugar y cómo se interviene en el juego, qué priorizan en el vínculo, cómo se relacionan con niños y familias, qué materiales encuentran en el espacio de cuidado, qué colores son los elegidos, qué juguetes aparecen. Tratar de ver si hay diferencias entre la forma de vincularse con niños y niñas. Todo ello a la luz de la perspectiva de género.

A partir de este intercambio se sistematizarán los hallazgos obtenidos, sobre los cuales se trabajará en el siguiente encuentro.

- Inclusión de la perspectiva de género en la planificación de actividades diarias y anuales

Con el material recogido en el encuentro anterior, se trabajará sobre la nivelación de las prácticas incluyendo la mirada diversa y no binaria, a saber: «Las buenas prácticas, en este sentido, se ca-

racterizan por brindar la oportunidad de desestructurar la construcción del género como una oposición binaria, que concibe a la niña y el niño con características contrapuestas y excluyentes» (Fainstain y Pérez de Sierra, 2018, p. 240).

Se invitará a ponerse «nuevas lentes» y pensar cómo serían las prácticas vistas de este modo; a realizar cambios pensando cómo incorporar la perspectiva, qué mirar, cómo decir, cómo intervenir, qué cambios realizar. Se propondrá mirar el Proyecto de centro a la luz de la perspectiva de género.

Luego de este ciclo de talleres se evaluará la intervención de forma individual. Desde la Referencia Técnica (supervisión) se indagará el grado de impacto del mismo y se compartirán los resultados con la organización civil que gestiona. Eventualmente, se podría pensar en invitar a los equipos y a la OSC que estuvieran disponibles a postular para el Sello Cuidando con Igualdad.

Reflexiones finales

En principio, me interesa detenerme en la discusión sobre el cuidado como problema público. Sin desconocer las múltiples variables que la atraviesan, creo que configura un ejemplo significativo de cómo los estereotipos de género están tan arraigados culturalmente a nivel del Estado y de la sociedad, que hasta en las discusiones que se extienden durante años sobreviviendo a múltiples posiciones, progresistas, transformadoras o conservadoras, con idas y venidas, continúan apareciendo sesgos que atraviesan y debilitan la transformación de raíz.

Esto me lleva a pensar que, aunque los grandes cambios son posibles y necesarios, las acciones con mayor impacto podrían ser las pequeñas y sutiles, micro revoluciones, cuestionamientos en la cotidiana y en los escenarios más concretos, pudiendo instalar la posibilidad de un pensamiento crítico desde la educación más temprana. Actuar de esta forma sobre los prejuicios que se transmiten sin cuestionamiento, pudiendo colocar esa semilla no solo en la infancia sino en sus referentes de cuidado.

En las Casas Comunitarias de Cuidado encuentro posibilidades de actuar promoviendo instancias de formación y sensibilización para

los equipos, revisando las publicaciones que se hacen llegar a los centros, estando atentos a lo que se transmite institucionalmente y de qué forma. Sobre todo, apelando al trabajo en equipo, ejercitando la escucha y el diálogo. Entiendo que para intervenir sobre la ceguera de género hacen falta nuevas lentes y posibilidades de acceso a la información para la construcción de postura crítica.

Un siguiente movimiento, cuando el equipo se encuentre preparado, podría ser pensar en instancias de encuentro con las familias, donde se favorezca el intercambio sobre temas que resulten de interés, incluyendo la perspectiva de género, conversando y reflexionando sobre las oportunidades de ver el desarrollo de les niñas desde esa óptica.

Pensar las prácticas en primera infancia desde la perspectiva de género permite deconstruir la visión hegemónica patriarcal, que domina y genera desigualdad y falta de oportunidades tanto en adultos como en la niñez.

Genera desigualdad en las formas de ejercer la maternidad, la paternidad, la sexualidad, el juego, la expresión y la libertad. Agregaría también que produce desigualdad en la forma de ejercer el rol de cuidadores. Me cuestiono en relación a las características y particularidades de este rol específico de la primera infancia, asumido mayormente por mujeres, tabú para ser desempeñado por varones, como tantas otras profesiones y actividades.

Como Referente Técnica me fue posible detectar en muchas de las cuidadoras la escasa valoración que ellas mismas tienen de su rol, reforzada a veces por las condiciones, retribuciones y exigencias que no siempre coinciden con la importante y fundamental tarea que realizan a diario. La incorporación de la perspectiva de género en sus prácticas ayudaría no solo a enriquecer la valoración de la tarea propiamente dicha, sino a enmarcarla en una problemática general, política e histórica, de infravaloración de la educación en primera infancia respecto de la educación en general.

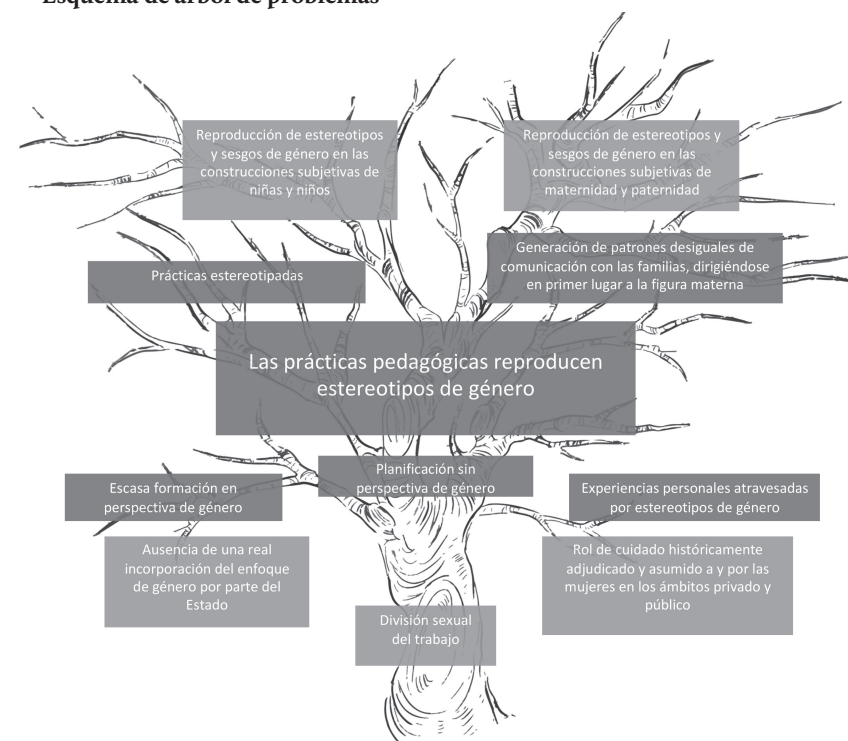
Me pregunto cuántas cuidadoras y educadoras mujeres eligen libremente su rol, sin coacciones ni respuestas a mandatos de género. Asimismo, cuántos cuidadores varones quedan en el camino, sin posibilidades siquiera de pensar en elegir esta profesión. Esas mujeres fueron niñas invitadas desde pequeñas a habitar, jugar, practicar ese rol, creyendo que naturalmente lo saben hacer. Esos varones probable-

mente no tuvieron la posibilidad de acercarse a habitar, jugar y practicar ese rol, para el que naturalmente se sienten incapacitados, el cual les debe ser enseñado. Este es un ejemplo más de por qué es importante trabajar la perspectiva de género desde y en la primera infancia.

A modo de cierre, considero que proporcionar nuevas formas de pensar, ser y hacer es avanzar en la perspectiva de derechos humanos, es construir espacios y oportunidades de elección y autonomía para la niñez, es formar sujetos más libres.

A título personal, en la realización de este artículo encontré el desafío de repensar y ampliar contenidos ya trabajados, descubrir nuevos, volver sobre una propuesta que por diversas razones no logró llevarse a cabo, despertar las ganas de que lo sea, sorprenderme formulando nuevas reflexiones y preguntas. Espero su lectura logre despertar al menos una de estas reacciones en quienes sean destinatarios.

Esquema de árbol de problemas



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar Villanueva, L. (1993). *Problemas públicos y agenda de gobierno*. México: Miguel Ángel Porrúa Grupo Editor.

Campero, R.; Quesada, S. y Pérez de Sierra, I. (2016). *Género y masculinidades. Miradas y herramientas para la intervención*. Montevideo: Flacso Uruguay-Mides-UCC-INJU-Inmujeres. Recuperado de: <https://uruguay.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/MASCULINIDADES.pdf>

Equipo de Referencia Técnica Casas Comunitarias de Cuidado (CCC) del Instituto del Niño y del Adolescente del Uruguay (INAU) (2020). *Orientaciones para realizar el Proyecto de Centro*. Inédito.

Faúndez, A. y Weinstein, M. (2012). *Ampliando la mirada: la integración de los enfoques de género, interculturalidad y derechos humanos*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.

Fainstain, L. y Pérez de Sierra, I. (2018). La incorporación de la perspectiva de género en centros de educación y cuidado a la primera infancia: una aproximación a su evaluación. *Revista Miríada. Investigación en Ciencias Sociales*, 14, año X.

Finco, D. (2015). Igualdad de género en las instituciones educativas de la primera infancia brasileña. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (1), 85-96.

García Prince, E. (2008). *Políticas de igualdad, equidad y Gender Mainstreaming. ¿De qué estamos hablando? Marco conceptual*. El Salvador: PNUD. Recuperado de: <https://docplayer.es/7384925-Policas-de-igualdad-equidad-y-gender-mainstreaming-de-que-estamos-hablando-marco-conceptual.html>

Instituto del Niño y del Adolescente del Uruguay (INAU) (2018). Casas Comunitarias de Cuidado. Recuperado de: <https://www.inau.gub.uy/primeira-infancia/casas-comunitarias-de-cuidados> Fecha de la consulta junio 2021

Instituto Nacional de la Mujer (Inmujeres) del Ministerio de Desarrollo Social (Mides) del Uruguay (2008). *Primeros pasos: inclusión del enfoque de género en educación inicial*. Montevideo: Cooperación Española.

Ministerio de Desarrollo Social (Mides) del Uruguay (2016). *Creación y evolución histórica del Sistema Nacional Integrado de Cuidados (SNIC)*. Recuperado de: <https://www.gub.uy/sistema-cuidados/institucional/creacion-evolucion-historica>

Pérez de Sierra, I. (2014). *El ingreso de los cuidados en la agenda de gobierno en Uruguay: diferentes interpretaciones, un mismo problema de desigualdad*. México: Flacso.

PNUD (2012). *Guía. Transversalización de género en proyectos de desarrollo*. México.

Rodríguez Gustá, A. L. (2008). Las políticas sensibles al género: variedades conceptuales y desafíos de intervención. *Temas y Debates. Revista Universitaria de Ciencias Sociales*, 12(16), 109-129. Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

Schenck, M. (2013). Entre lo explícito y lo silenciado: un acercamiento a género y sexualidad en el Plan CAIF. En *Políticas públicas y diversidad sexual. Análisis de la heteronormatividad en la vida de las personas y las instituciones* (pp. 24-53). Recuperado de: https://drive.google.com/file/d/1oe36RwlW-GoRPOTRWEYz7lx4xNFWo5zV_/view?usp=sharing

Scott, J. (1990). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En Amelang, J. y Nash, N. (eds.). *Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea*. Valencia: Ediciones Alfonso el Magnánimo.

Symington, A. (2004). *Interseccionalidad: una herramienta para la justicia de género y la justicia económica*. Canadá: Asociación para el Derecho de la Mujer y el Desarrollo (AWID).

Hacia la construcción colectiva de discursos y prácticas igualitarias desde la primera infancia

Mercedes Vega Cabrera
CAPI y Ludoteca Los Teritos. Regional Oeste,
Dirección Departamental de Montevideo, INAU

Resumen

El presente artículo nace a partir de la primera cohorte del curso Educación, cuidados y género en la primera infancia de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso) en Uruguay, pero se inscribe en la inquietud constante por repensar, observando con mirada crítica, nuestras prácticas educativas en la primera infancia. En este caso, pondremos la lupa en las concepciones de género, interseccionalidad y familia, intentando desentrañar los procesos que permiten (o dificultan) que los equipos de trabajo de los centros de primera infancia (PI) construyan acuerdos epistemológicos que les posibiliten sostener prácticas y discursos tendientes a la igualdad de género.

Particularmente en este trabajo, abordamos la temática desde la experiencia del Centro de Atención a la Primera Infancia (CAPI) y Ludoteca Los Teritos del Instituto del Niño y del Adolescente del Uruguay (INAU). Para ello, en primer lugar, realizaremos un acercamiento conceptual a las nociones de *género*, *familia* y *educación* en PI de las que se parte. En segundo lugar, tras contextualizar el trabajo que se viene llevando adelante en este equipo, plantearemos un problema público, en relación a las diferentes miradas no consensuadas que coexisten en torno a estas categorías, planteando posibles líneas de abordaje. En tercer lugar, analizaremos algunas de las dificultades que el equipo fue atravesando durante la puesta en práctica del proyecto inicial. Por último, esbozaremos las conclusiones a las que pudimos arribar.

Palabras clave: construcción colectiva, género y familia diversa, primera infancia.

A modo de introducción

Para comenzar a introducirnos en el tema que nos convoca, surgen de manera insistente algunos interrogantes que este trabajo intentará problematizar. En relación a los acuerdos: ¿cuáles son los espacios de construcción colectiva con los que cuenta un equipo que dedica todas sus horas de trabajo a la atención directa de niñas y familias? y ¿qué lugar jerárquico tiene el género y la diversidad de modelos familiares en las producciones de acuerdos de un equipo educativo?

Yendo a los alcances de nuestra tarea educativa: ¿qué implicancia tiene la tarea educativa que desarrolla un centro de PI en la construcción de subjetividad de las niñas? Y en especial: ¿qué importancia tienen estas prácticas educativas en la construcción de identidad de género?

En el entendido de que son los acuerdos colectivos los que posibilitan que un equipo esté más cerca de la coherencia entre los discursos que sostienen su accionar y sus prácticas educativas, es que nos proponemos indagar las diversas dimensiones que se ponen en juego al momento de construirlos. Tomando en cuenta que el equipo de Los Teritos se ha caracterizado por tener dentro de sus constantes preocupaciones la revisión de sus prácticas desde una perspectiva de género; nos proponemos reflexionar acerca de una serie de modificaciones en la conformación del equipo que desestabilizan los acuerdos alcanzados, imponiendo nuevos desafíos.

Problema

Diversidad de miradas no consensuadas en el equipo sobre concepciones de familias, transversalidad de género e interseccionalidad.

DESARROLLO DEL PROBLEMA

Delimitación

En relación a los criterios utilizados para delimitar un problema público, he de señalar algunos aspectos relevantes relacionados con el análisis de políticas públicas. En general, a primera vista un problema que

afecta de forma cotidiana el funcionamiento de un equipo suele vincularse únicamente con las circunstancias o características particulares de ese centro; sin embargo, al analizar la problemática a fondo, podemos encontrar razones orgánicas, inherentes al funcionamiento del Estado, sus lógicas y sus estructuras de poder. En este sentido es que podemos servirnos del análisis de políticas públicas para contribuir a la «solución de problemas colectivos definidos como tales» (Subirats, 2008, p. 9).

Plantear la pertinencia de un problema público que apunta a la construcción de acuerdos y prácticas que permitan a un equipo constituirse como colectivo profesional y autoperibirse como un potencial transformador de la realidad en que vive la comunidad en la que desarrolla sus prácticas, tiene que ver con

[...] entender las estructuras y procesos burocráticos desde una perspectiva global y no únicamente en función de su coherencia y eficiencia internas. La gestión profesional de la administración pública y sus recursos (sobre todo en temas como recursos humanos, finanzas u organización) es innegablemente necesaria. Pero, conviene recordar que la mejora del funcionamiento intrínseco del sector público no constituye un fin en sí mismo, sino uno de los medios que han de acabar permitiendo brindar servicios públicos de calidad (2008, p. 9).

En el año 2015 se aprueba el Sistema Nacional Integrado de Cuidados (SNIC), el cual tiene por fin «la promoción del desarrollo de la autonomía de las personas en situación de dependencia, su atención y asistencia» (Asamblea General, 2015, p. 1). Se trata de un intento por articular una serie de acciones y medidas orientadas a la PI, la tercera edad y las personas en situación de discapacidad, apostando a la corresponsabilidad entre las familias, el Estado, la comunidad y el mercado.

Esta política pública pone en el centro de su acción dar respuesta al problema público que supone para una familia el salir al mercado laboral: la necesidad de cuidado de personas de la tercera edad, así como de aquellas en situación de discapacidad y también de la primera infancia. Pone de manifiesto que esta tarea de cuidado ha sido históricamente encomendada a las mujeres, limitando sus posibilidades reales en el ejerci-

cio pleno de derechos, acceso a servicios y disfrute de una vida en sociedad. En este sentido es que podríamos decir que el SNIC es una política pública con perspectiva de género, en tanto que se propone «distribuir recursos materiales y simbólicos con el fin de ampliar las oportunidades de elección de las mujeres» (Rodríguez Gustá, 2008, p. 113).

Nos encontramos con que esta es una política pública reciente, su puesta en marcha apenas comienza, y se propone dotar de un cierto protagonismo a la perspectiva de género en los CAPI (y en la PI en general), implementándose proyectos sobre reflexión de parentalidades, generando mecanismos de certificación de prácticas igualitarias con el Sello Cuidando con Igualdad e incentivando a los equipos a asistir a cursos como el que ofrece Flacso, haciéndose cargo del costo para un integrante por equipo. Sin embargo, la perspectiva de género viene tomando relevancia en las construcciones de equipo desde hace varios años, generando y participando de diversos espacios de reflexión y formación (formales y no formales, institucionales y no institucionales) en el área de género. A pesar de ello queda mucho camino por recorrer en la construcción colectiva de prácticas educativas igualitarias, que contemplen la enorme diversidad de formas de ser y habitar los múltiples espacios que nuestra vida en sociedad ofrece. Los sesgos de género continúan coartando la posibilidad de desarrollar nuestro potencial en libertad desde la PI y en este aspecto los equipos de los centros de PI enfrentamos un gran desafío.

Contexto

El CAPI y Ludoteca Los Teritos en 2019 cumplió 60 años de historia en el oeste de Montevideo. Actualmente asisten a él 104 bebés y niños de 3 meses a 3 años y 11 meses,¹ y 48 niños² y adolescentes de entre 5 y 15 años en un espacio de Ludoteca,³ a contrahorario escolar y liceal.

¹ En modalidad de atención diaria durante 4, 6 u 8 horas, según las necesidades de la familia.

² En el presente artículo se opta por un lenguaje inclusivo, no sexista y no binario.

³ Propuesta educativa que amolda su formato a las características y necesidades de los niños y adolescentes que asisten. Entre semana hay grupos en la mañana y en la tarde (funcionan dos veces por semana) y otros que asisten los sábados.

Los Teritos nace por deseo de la comunidad, como respuesta a la necesidad de cuidado de los niños, durante el horario de trabajo de las personas adultas. Una familia donó el terreno, otras aportaron su conocimiento en construcción y su fuerza de trabajo; y así surgió un proyecto que durante 10 años funcionó enteramente financiado y sostenido por el vecindario, hasta pasar a la órbita estatal tras verse sin sustento económico.

Este rincón de la ciudad se ha visto enormemente modificado en los últimos 30 años. Como en casi todas las zonas periféricas, su población se ha multiplicado. Lo que alguna vez fue zona semirural, hoy es un conglomerado de asentamientos regulares e irregulares; sin embargo, las casas más antiguas conservan sus frentes florecidos en primavera y sus huertas familiares llenas de frutos. Los Teritos, como buen hijo de una época en la que el espacio sobraba, conserva una manzana de espacio verde disponible para su comunidad.

En medio de un período en el que la PI ganaba la escena de las políticas públicas, el impulso hizo llegar recursos económicos a los CAPI, favoreciendo la remodelación de los edificios, en su gran mayoría antiguos. El CAPI Los Teritos se vio beneficiado con la ampliación de sus instalaciones, pasando a multiplicar por dos su capacidad locativa. Las obras fueron realizadas entre 2014 y 2015. Ante esta situación se hizo imperioso el ingreso de más educadoras, por lo que se logró la realización de un llamado a concurso. Tras la lucha de las trabajadoras nucleadas en la Comisión de PI del Suinau,⁴ se acordó con las autoridades que el llamado fuera específico para PI; esto significaba que si bien el requisito era bachillerato completo, la formación específica en PI sería especialmente valorada. Sin embargo, al momento de incorporarse se habilitó el ingreso a múltiples áreas dentro del INAU, desdibujándose el carácter *específico* del llamado. El ingreso de los flamantes recursos humanos se efectivizó a mediados del 2018, generándose un nuevo escenario en el que se desarrolla la tarea cotidiana.

⁴ Sindicato Único del Instituto del Niño y del Adolescente del Uruguay.

La conformación del equipo

El equipo del CAPI Los Teritos es numeroso, conformado por 29 integrantes. A mediados del año 2018, se vio enormemente modificado, al punto de convertirse en un equipo nuevo, por el ingreso demás de la mitad de las integrantes. Estas 15 personas se incorporaron en cargos de cocineras (dos), auxiliar de servicio (uno) y educadoras (12). Dentro de las compañeras que comenzaron a desempeñarse como educadoras, así como entre las que ya estábamos desarrollando esa tarea, podemos encontrar una gran variedad de formaciones académicas,⁵ algunas relacionadas a la PI y otras no necesariamente. Esta diversidad de profesiones no se traduce directamente en una dificultad, si el equipo logra generar acuerdos tanto en el funcionamiento como en las concepciones de las que parten sus prácticas cotidianas. Estos acuerdos tienen la característica de no ser estáticos y permanentes, a los que se llega una vez y no se vuelven a tocar; sino que se trata de acuerdos que se van modificando, transformando, y forman parte de una construcción permanente en revisión. Deben poseer una plasticidad tal que les permita ser puestos en constante diálogo con los últimos aportes teóricos multi y transdisciplinarios. Y ponerse a prueba cotidianamente en la interacción con los niños y sus familias.

Otro aspecto destacable dentro de la conformación es la abrumadora mayoría femenina en el equipo, ya que de 29 personas solo 2 son varones cis. Situación que no solo se da en Los Teritos sino que responde a razones estructurales, ya que las tareas relacionadas a la reproducción de la vida (como por ejemplo el cuidado de las niñas) han sido históricamente encomendadas a las mujeres. Esta característica puede verse en todo el sistema educativo y de salud, sin embargo en la primera infancia se encuentra ampliamente exacerbada. En definitiva, a mayor necesidad de cuidados, mayor presencia femenina, y a medida que los niños van creciendo, desarrollando mayor autonomía, la presencia masculina se va incrementando de manera paulatina (aunque siempre es reducida). Este estado de las cosas se encuentra íntimamente

⁵ Licenciatura en Psicología, Formación Básica de Primera Infancia, Tecnicatura en Primera Infancia, Trabajo Social, Bachilleres, Tallerista de Expresión en Primera Infancia, Docente de Educación Visual y Plástica, Artes Plásticas, Educación Social.

te relacionado con la división sexual del trabajo y la asignación de roles de género (Rodríguez Gustá, 2008, p. 112).

Dificultades en la construcción de acuerdos colectivos

Una vez al mes el CAPI cierra sus puertas a la atención diaria para la realización de la reunión de equipo, siendo esta la única instancia en la que todo el equipo se encuentra con el objetivo de intentar reflexionar sobre sus prácticas y planificar próximas actividades. En el trabajo cotidiano se torna verdaderamente difícil encontrar momentos para juntarse a conversar. La tarea educativa en la PI requiere de disponer el cuerpo y la mente, estando constantemente atentas; esto genera un estado de alerta permanente y nos enseña a crear estrategias para tener mayor capacidad de observación e intervención en las múltiples situaciones simultáneas que necesitan de nuestra presencia. Esto hace que sea difícil visualizar formas organizativas que nos permitan disponer de tiempo para reunirnos, aun contemplando la opción de hacerlo en subgrupos.

Objetivo

Habilitar espacios que posibiliten la construcción de consensos en relación a las concepciones de familias, transversalidad de género e interseccionalidad.

Posibles líneas de abordaje

- Planificar ciclos de al menos cuatro reuniones de equipo en las que se disponga de una hora para trabajar en relación a estas (y otras) concepciones. Podríamos comenzar con un ciclo dedicado a volcar al equipo los conocimientos adquiridos en el curso Educación, cuidados y género en la primera infancia.
- Integrar de forma permanente los resultados de estas reuniones de trabajo en la Planificación del centro, plasmándolo en un documento común que sea accesible a todo el equipo y sirva como insumo para quienes se vayan incorporando al centro.

- Crear subgrupos de interés que funcionen como comisiones en torno a diferentes temáticas, entre las que se encuentren las abordadas en este trabajo. Estos subgrupos deberán buscar materiales y generar insumos para trabajar en la reunión de equipo.
- Aprovechar instancias académicas o de otra índole (congresos, encuentros, seminarios, conversatorios) que permitan presentar trabajos para la reflexión de las prácticas. Los Teritos tiene una larga historia de presentaciones en diferentes espacios académicos nacionales e internacionales. Dichas instancias han sido siempre valoradas como positivas a la hora de motivar la reflexión de nuestras prácticas educativas. La propuesta es continuar en ese camino y que estas intervenciones retroalimenten las discusiones del equipo.

MARCO TEÓRICO

Género e interseccionalidad

Hemos nacido, crecido y socializado bajo el influjo de una visión hegemónica, naturalizando la concepción esencialista que, basándose en el «determinismo biológico», plantea que el género es una característica natural, inseparable del sexo. Sin embargo, en los últimos años ha tomado gran impulso la visión constructivista que, por el contrario, considera a la categoría *género* como una construcción cultural y, por lo tanto, no estática, que varía en el tiempo y en el espacio. Se trata, entonces, de una serie de características, atributos, valores, normas y acciones que le son asignadas a un individuo basándose en su sexo (debidamente constatado por un médico al momento de nacer). Esta serie de asignaciones cobran un valor social diferenciado que jerarquiza todo lo simbólicamente vinculado al género masculino por sobre lo simbólicamente atribuido al femenino. Esta construcción se imprime en las subjetividades como «una categoría social impuesta sobre un cuerpo sexuado» (Scott, 1990), tratándose de una categorización que juega un papel importante en las relaciones de poder.

En nuestra cultura occidental la simbolización de la diferencia sexual se configura como la construcción de dos modelos supuestamente opuestos. Es así que al varón se lo dota de una serie de características

vinculadas a la fuerza, la valentía y el poder, mientras que por oposición la mujer representa debilidad, desprotección y sometimiento. De esta manera se impone una división sexual del trabajo, en la que a la masculinidad le corresponde un «rol productivo» (remunerado), el «mundo público» (reconocido), el «mundo de la razón» (toma de decisiones) y el «ser para sí» (sujeto de placer); mientras que a la feminidad le es reservado un «rol reproductivo» (no remunerado), el «mundo privado» (invisibilizado), el «mundo de los afectos» (obediencia y abnegación) y el «ser para otros» (objeto de placer) (Cal, Cuadro y Quesada, 2008, p. 16). Estas relaciones de poder interseccionan con diversas variables, como lo son la clase social, la raza o la etnia, la nacionalidad, la edad, entre otras, que a su vez se vinculan con la forma en que cada sujeto las asimila.

Respecto al momento de la vida en que las personas comienzan a identificarse con un género, Lamas (1999) plantea que este proceso comienza a darse antes de los 2 años, es decir, antes de ser capaces de reconocer la diferencia sexual. La sexualidad es una construcción: mediante la simbolización, el sexo y las conductas sexuales son dotadas de una carga de valor positiva o negativa. De esta manera la construcción de la identidad sexual y de la identidad de género son dos procesos paralelos cuyo desenlace no siempre concuerda con lo socialmente considerado «normal».

La posibilidad de habitar espacios que promuevan la libertad de expresión, de juego y de acción durante esta primera etapa de identificación genérica, será en definitiva lo que marque la diferencia en la construcción de nuevas masculinidades, feminidades y formas diversas de ser y hacer no binarias, en un marco de respeto. Es así que los centros educativos de PI se convierten en un espacio potencial para la transformación.

Familia

A lo largo de la historia de la humanidad se han configurado distintos modos relacionales entre los sujetos y formas legitimadas y permitidas, así como renegadas y sancionadas. Estas configuraciones versan sobre la construcción de la realidad, que se constituye como tal sobre modelos de hegemonía inscritos en una temporalidad. La familia como

institución no está por fuera de tal construcción, al tratarse de una práctica sociosimbólica operativa en la que se reproducen las formas de relación social (Freitas de León citado por Rocha, 2015).

George Lapassade distingue a la familia en referencia a tres dimensiones: como institución, como organización y como grupo. Según se trate de las formas de lazo con lo social, a su funcionalidad práctica y a las dinámicas identificatorias (roles, formas de convivencia y lazo afectivo) (Freitas de León citado por Rocha, 2015).

La familia es:

[...] un espacio amplio que abarca todos aquellos lazos de consanguinidad o no, con relación de parentesco político o no, se manifiestan como un grupo que convive bajo el mismo techo y habilita por sus conductas una forma de vínculo que sostiene al grupo, pudiendo diferenciarse funciones y roles entre los miembros del mismo (Rubino citada por Rocha, 2015, p. 3).

El escenario de la actualidad ha ido develando esquemas de familia que desafían los supuestos construidos sobre el ideal de familia nuclear tradicional, en que se basa la sociedad moderna; inaugurando así nuevas representaciones simbólicas y desdibujando en la práctica los roles de los integrantes del núcleo familiar; sobre todo poniendo en tela de juicio la idea de que siempre hubo un único modelo familiar y la hegemonía impuesta en forma de mandato social. De todas formas, no se han alcanzado a desterrar los elementos asociados al modelo heteronormativo (Pecheny citado por Rocha, 2015).

Este proceso desafiante ha tenido relación con el reconocimiento de la participación de la mujer en el mundo laboral público y con la presencia de nuevas configuraciones familiares (monoparentales, extendidas, ensambladas, biparentales, etc.). Hablamos de reconocimiento y no de incorporación, ya que nos apegamos a la idea de que la mujer ha participado desde siempre en las tareas productivas, aunque su parte en este engranaje del capitalismo no haya sido reconocido hasta entrada el siglo XX. Nos interesa particularmente ahondar en este aspecto:

La mujer blanca pionera y la esclava negra trabajaban diariamente como elementos productivos de la economía. Las mujeres negras

trabajaban a menudo los campos con sus hijos atados a la espalda. Históricamente, como algo natural, las mujeres daban a luz y criaban a los hijos mientras realizaban su parte en la necesaria labor productiva. Sin embargo, hacia el siglo XIX, se alzaron algunas voces en contra de la idea de la «madre trabajadora» y en beneficio de otra idea, la de la «madre en el hogar». Estas voces alcanzaron un crescendo cuando la tecnología comenzó a reducir el nivel de la fatiga física en general, y cuando la extensión de las familias comenzó a declinar. En este último siglo y medio, arraigó la idea de la maternidad exclusiva y total, y el «hogar» se transformó en una obsesión religiosa (Rich, 2019, p. 91).

La construcción de nuevos esquemas familiares ha tenido también un vínculo estrecho con la emergencia fortalecida de movimientos por la diversidad sexual, que desde fines de la década de los 90 comienzan a volcar nuevas temáticas en la agenda política, logrando posteriormente la conquista de derechos desde el marco legal, incluso en nuestro país.⁶ A pesar de estos cambios que se perciben como una conquista, se evidencia una paradoja. Si bien se reconoce una «igualdad» hacia la familia diversa, contrariamente se la coloca en un lugar de subordinación, ya que continúa existiendo un modelo heteronormativo hegemónico. Este modelo sigue manteniendo bajo su mando el manejo de las condiciones de producción, circulación e interpretación, normatizando el orden social y reduciendo a los «diferentes» a categorías en las que se vuelven objeto (Eribón citado por Campero en Rocha, 2015).

No existe niño que llegue a un centro de PI en soledad. Siempre que lo hace es en brazos o de la mano de una persona que oficia de referente afectivo. Este dato concreto no se configura como un mero detalle, sino que se trata de un rasgo característico y único que diferencia a los centros de PI del resto de las instituciones educativas. Cada vez

⁶ En el año 2007 entra en vigencia la ley n.º 18246 de unión concubinaria, que reconoce a las parejas del mismo sexo. En el año 2009 cobra vigencia la ley n.º 18620 de derecho a la identidad de género y al cambio de nombre y sexo en documentos identificatorios. Y en el año 2013 la ley n.º 19075 de matrimonio igualitario, que reconoce el derecho de las parejas del mismo sexo a contraer matrimonio en igualdad de condiciones que las parejas heterosexuales.

que le recibimos o despedimos tenemos frente a nosotras la oportunidad de dialogar con un referente afectivo. Generalmente se trata de un miembro de la familia que se ocupa en alguna medida de los cuidados. Cuando pensamos que diariamente estamos en contacto presencial con las familias de las niñas, es que podemos hacer visible la relevancia que pueden adquirir los acuerdos en torno a las diversas concepciones de familia que conviven en un equipo. No solo en relación a lo que entendemos por familia y las concepciones que manejamos sobre su conformación, sino también en torno al lugar que entendemos debe ocupar la familia en nuestro proyecto educativo.

«La escuela de la infancia está abierta en la medida en que considera al ambiente externo como el primer libro de lectura para el niño, el primer abecedario, el cesto de su historia personal y social» (Frabboni, p. 72). Abierta a los aportes de todas las integrantes del equipo, de las familias, de la comunidad. Una apertura de salida y de entrada de saberes y experiencias, desde el respeto a la diversidad, al disenso. Y que habilita al diálogo y que, poniendo en el centro de su accionar a las niñas, les devuelve a las familias una mirada que hace foco en las potencialidades y no en las debilidades.

Escenarios educativos y construcción de subjetividad

Resulta indispensable para este artículo esbozar algunos lineamientos teóricos que nos permitan comprender y problematizar el trabajo que los centros de PI realizamos, y sobre todo poder dimensionar la importancia que adquiere nuestra tarea educativa en los primeros años de vida.

Elena Lobo plantea que las infancias requieren de «encontrar respuestas adecuadas en su interacción con el medio» (1996, p. 71), que estas respuestas les son proporcionadas por los adultos que se encuentran cuidándolas y son las que favorecerán (o no) el desarrollo pleno de todas sus capacidades, permitiéndoles sobrevivir y crecer física, psico-

lógica y emocionalmente. La autora identifica cuatro necesidades que se constituyen como «de la especie».⁷ A saber:

- Afecto.
- Cuidados físicos y protección frente a peligros.
- Rica experiencia con el mundo.
- Juego (1996, p. 72).

La satisfacción de estas necesidades no se da en forma mecánica o automática, sino que por el contrario hablamos de una respuesta que se inscribe en un contexto cultural y social determinado, en el que los adultos han podido encontrar la mejor manera de responder (dentro de sus posibilidades), justamente por cumplir con la condición de ser personas adultas. El grado de dependencia absoluta en que nace el cachorro humano nos posibilita sostener que, durante los primeros años de vida, cada niña requiere de figuras adultas que estén disponibles de forma permanente y continua. Solucionar el cuidado de las personas más pequeñas de la familia durante el tiempo que la organización familiar requiere a los adultos haciendo otras tareas es, en definitiva, una de las formas de satisfacer a tiempo completo estas necesidades.

En un ambiente donde hay adultos disponibles al cuidado y a la satisfacción de necesidades de la PI, el desarrollo se va dando de manera óptima y favorece el aprendizaje de nuevas habilidades cognitivas, sociales y creativas. A esto llamamos «proceso de adquisición de autonomía». Este proceso tiene a cada niña como protagonista, es decir que no hablamos de un sujeto inactivo, pasivo, que se amolda a la situación mientras sus necesidades estén satisfechas. Sino que, por el contrario, entendemos a las niñas como personas capaces de construir sus propios aprendizajes, sujetos que experimentan y exploran el mundo. Mundo que se extiende del vientre materno a los brazos que maternan, luego a la familia cercana y ampliada, posteriormente a la comunidad de la que es parte y, de allí, a círculos sociales más amplios y diversos (Ynoub, 2008).

⁷ Al enmarcarlas en los primeros años de vida, donde la dependencia de adultos que los cuiden se vuelve determinante para sobrevivir, se consolida en esta etapa el ser social que nos caracteriza como especie.

El centro de PI tiene en sus fundamentos pedagógicos la posibilidad de convertirse en el primer espacio de socialización amplia, otorgando la oportunidad de acceder a un patrimonio cultural mucho más diverso que el que la familia puede brindar. Para ello resulta imprescindible inscribirse en la vida de los niños y de sus familias como un «lugar», en el sentido que le da García Molina (2003): «el lugar puede ser considerado como algo propio, espacio de relaciones y significaciones» (p. III), donde el sujeto y sus referentes afectivos construyen su propia historia dejando una huella.

En este sentido, el centro de PI tendrá por objetivo:

[...] contribuir a que las primeras experiencias de vida se den en contextos alfabetizadores, envueltos de abrazos, música, poesías, arrullos y variados escenarios con objetos, juguetes y libros que les permitan acceder al universo simbólico propio de las diversas comunidades en las que viven (Violante, 2008, p. 24).

Universo simbólico que las infancias pueden habitar y transformar, incomodando con sus formas desprejuiciadas de actuar, interpelando con su porfiada insistencia en tocar, experimentar, oler, saborear, trepar, conocer. Allí las acciones y reacciones, las habilitaciones o censuras, con las que el mundo adulto responda jugarán un papel importante en la construcción de experiencias significativas. Las educadoras de PI cargamos y disfrutamos de esa responsabilidad. Nuestra tarea es ser referentes educativos y propiciar ambientes que posibiliten la experimentación más amplia y diversa posible, en un marco de cuidado y respeto, hacia los niños y sus familias.

LA PUESTA EN PRÁCTICA

Algunos tropiezos en el camino

El año 2020 vino acompañado de una serie de factores que afectaron especialmente el funcionamiento del equipo. En este sentido, no podemos dejar de mencionar los desafíos que la emergencia sanitaria impuso.

En los primeros días de marzo tuvimos una reunión de equipo en la que nos propusimos dedicar parte de la próxima instancia colectiva a efectivizar una devolución al equipo del curso Educación, cuidados y género en la primera infancia.⁸ Para ello, quienes lo realizamos debíamos preparar una actividad que propiciara el debate. Cuatro días después de esta resolución fue decretada la emergencia sanitaria, instaurándose un nuevo escenario en el que estas decisiones perdían total validez.

La emergencia sanitaria no solo cambió las condiciones para el equipo. La restricción de movilidad se transformó en una dificultad laboral para las familias, ya que la mayoría de los trabajos a los que se dedican las familias del centro quedaban suspendidos, sin posibilidad de generar ingresos en los casos en que las tareas eran informales (empleadas domésticas, feriantes, vendedores ambulantes, recicladores, entre otras).

Estas complicaciones económicas rápidamente se tradujeron en problemas de acceso a servicios y alimentos, produciendo un escenario desolador en el que se tornaba especialmente difícil pensar las prácticas. El emergente boicoteaba cualquier intento por generar espacios de reflexión, desbordando las posibilidades de construcción colectiva.

Plantear la perspectiva de género en este contexto se volvió complejo, ya que si bien los hechos mostraban que la violencia de género aumentaba con el confinamiento y las familias se veían particularmente afectadas por este hecho, el equipo no encontraba espacios para lo teórico-reflexivo.

Lograr tener una visión global que nos permita trascender el emergente y priorizar las discusiones teórico-prácticas que sustentan nuestro accionar cotidiano, fue la mayor dificultad.

⁸ El equipo de Los Teritos fue el único que contó con dos compañeras realizando el curso, ya que una lo hizo por cupo solventado por el INAU y otra asumiendo el costo de su propio bolsillo.

Del camino recorrido al camino por recorrer

En la búsqueda de caminos alternativos surgió el proyecto (De)construyendo prácticas y discursos. Se trató de un documento realizado por las compañeras que cursamos la formación de Flacso. El mismo tenía por fin oficiar de devolución al equipo. Contaba con una fundamentación teórica y diversos materiales de consulta para las educadoras, así como cuentos, audiovisuales y canciones para trabajar con les niñas y sus familias. Este documento fue tratado en una reunión de equipo sumando diversos aportes, siendo bien recibido y generándose algunas actividades a partir de él.

El tratamiento de este tema en específico, en una reunión de equipo, evidenció que las integrantes del centro nos encontramos en momentos y lugares diferentes en relación a nuestras propias concepciones de género y familia. A su vez nos permitió ver que ha ganado diferentes niveles de importancia para cada una. Encuentro en este punto un particular mojón, ya que, sin poder ver estas diferencias, se hace difícil la circulación de saberes, miradas y conocimientos.

Pudimos visualizar que cada vez que tiene lugar un hecho puntual en el que el tema género gana la escena de lo cotidiano, logramos darle un espacio destacado en nuestras reflexiones. Algunos de estos hechos se han vuelto hitos en la historia de esta temática y su centralidad en las preocupaciones del equipo; hitos que vuelven una y otra vez al plano del relato para servir de insumo o disparador.

Permitió también percibir las diferentes miradas y la necesidad de construir acuerdos comunes a todas, que nos den la posibilidad de sostener cotidianamente la tarea educativa y nos permitan transitar el conflicto (tan necesario para la transformación) sin generar fisuras dentro del propio equipo.

Algunas reflexiones finales

Podríamos decir que incluir dentro de las opciones metodológicas la construcción colectiva de acuerdos se vuelve un mojón imprescindible para el funcionamiento como equipo de trabajo. En este sentido es que planteamos la necesidad de posibilitar instancias de reflexión y planificación que contribuyan a no automatizar y perpetuar acciones y discursos que reproducen desigualdades. Para esto se vuelve insuficiente

una reunión de equipo mensual y se apela a la construcción de otras formas que lo posibiliten.

Resultó indispensable comenzar a deconstruir la idea de que existen voces habilitadas a hablar sobre género (por poseer un cierto grado de conocimiento de la temática) y otras inhabilitadas. Las construcciones de género nos atraviesan a todes. Es necesario dejar en claro que las construcciones colectivas deben tener espacio para todas las voces y que el conocimiento se construye colectivamente, retroalimentándose de todas ellas. Reconocer que existen diversas miradas sobre la temática y que todas nos encontramos en diferentes momentos en relación a ella, requiere de la necesaria apertura a la escucha.

Los acuerdos colectivos tienen una función de guía para las acciones y discursos del equipo, su puesta en práctica en el entramado de lo cotidiano ha de generar nuevos interrogantes, inquietudes y opiniones que retroalimenten nuevamente la necesidad de volver a reflexionar en colectivo y concretar nuevos acuerdos. Este es un proceso continuo que requiere la disposición constante al cuestionamiento de nuestras prácticas y que no está exento de conflictos, sino que por el contrario se enriquece y complejiza gracias a la sana diversidad de opiniones que existen dentro de un equipo. Particularmente en el tema género las concepciones que nos atraviesan, nuestras creencias, nuestros propios procesos de subjetivación y marco cultural. En este sentido, se vuelve esperable que surjan resistencias y diferencias en el equipo a la hora de plantearnos desarrollar la tarea educativa desde una mirada deconstructiva. El nivel de disposición a la deconstrucción de los modelos hegemónicos por parte de quienes integran un equipo juega un papel fundamental a la hora de encontrar puntos de acuerdo.

En estos tiempos de incertidumbre, y de crisis económica y social que la actual situación sanitaria mundial nos presenta, es necesario mantener la certeza de que es necesario colocar los temas vinculados a la igualdad de género en un nivel de importancia equiparable a los emergentes que surgen cotidianamente; propiciar el ejercicio colectivo de visualizar el alcance de la desigualdad de género en combinación con las diversas interseccionalidades, aplicando estos conocimientos al desarrollo de nuestra tarea cotidiana; y hacer hincapié en el alcance de nuestras acciones, en los caminos que abre nuestra labor educativa,

aceptando la responsabilidad que recae en las instituciones de educación en PI y por ende en los equipos que allí trabajamos.

La primera infancia merece ser cuidada y educada en espacios de respeto a la diversidad y a la libre exploración de sus identidades en construcción, habitar espacios donde las personas adultas se encuentran, construyen caminos comunes, aun en los temas más sensibles en que los acuerdos parecen inalcanzables. Espacios donde las diferencias se perciben como una fortaleza y donde la escucha se convierte en bandera. De diálogos, desacuerdos, acuerdos y construcciones colectivas también se va construyendo la igualdad de género desde la primera infancia.

Instalar la pregunta se vuelve un punto de partida que en ocasiones incómoda, pero que invita a reflexionar. Algunos interrogantes pueden ser: ¿qué significa educar en libertad?, ¿qué acciones cotidianas desarrollamos en este sentido?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Asamblea General del Uruguay (2007). Ley n.º 18246. Unión concubinaria. Poder Legislativo. Recuperado de: <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp7122849.htm>

Asamblea General del Uruguay (2009). Ley n.º 18620. Derecho a la identidad de género y al cambio de nombre y sexo en documentos identificatorios. Poder Legislativo. Recuperado de: <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp2812058.htm>

Asamblea General del Uruguay (2015). Ley n.º 19353. Sistema Nacional Integrado de Cuidados (SNIC). Poder Legislativo. Recuperado de: http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sipi_normativa/ley_1_9353_-2015_sistema-nacional-integrado-de-cuidados-uruguay.pdf

Cal, E.; Cuadro, B. y Quesada, S. (2008). *Primeros pasos. Inclusión del enfoque de género en educación inicial*. Montevideo: Inmujeres. <https://www.dgeip.edu.uy/IFS/documentos/2015/sexual/materiales/primeros-pasos-inclusion-del-enfoque-de-genero-en-educacion-inicial-INMUJERES/primeros-pasos-inclusion-del-enfoque-de-genero-en-educacion-inicial-INMUJERES.pdf>

Cámara de Representantes del Uruguay (2013). Ley n.º 19075. Matrimonio Igualitario. Poder Legislativo. Recuperado de: <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp1970694.htm>

Frabboni, F. (s. f.). *Hacia una escuela infantil mayor de edad. La educación en los primeros años*, 10.

García Molina, J. (coord.). (2003). *De nuevo, la educación social*. Madrid: Dykinson.

Lamas, M. (1999). Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género. *Papeles de población*, 5(21). Universidad Autónoma del Estado de México.

Lobo, E. (1996). Implicaciones de la psicología evolutiva. La satisfacción de las necesidades. En MEC. *Curso de habilitación para profesionales de primer*

ciclo de educación infantil. Área I. Psicología Evolutiva: unidades 1 a 3, primer volumen. Montevideo.

Rich, A. (2019). *Nacemos de mujer. La maternidad como experiencia e institución*. Madrid: Editorial Traficantes de sueños.

Rocha, C. (comp.). (2015). *Familias y diversidad sexual*. Sistematización de la reunión satelital realizada en el marco del IV Encuentro Universitario de Género, Salud y Derechos Sexuales y Reproductivos: nuevos retos para la investigación y la política pública. Recuperado de: <https://drive.google.com/drive/folders/oByoDxUtikQPEVXE5MWM5NVpxd1U>

Rodríguez Gustá, A. L. (2008). Las políticas sensibles al género: variedades conceptuales y desafíos de intervención. *Temas y Debates. Revista Universitaria de Ciencias Sociales*, 12(16), 109-129. Universidad Nacional de Rosario. Recuperado de: http://rephip.unr.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/2133/1546/Políticas_sensibles_al_genero_TyD16-7.pdf?sequence=1

Scott, J. (1990). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En Amelang, J. y Nash, N. (eds.). *Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea*. Valencia: Ediciones Alfonso el Magnánimo.

Subirats, J.; Knoepfel, P.; Larrue, C. y Varone, F. (2008). Análisis y gestión de política públicas. En *Las políticas públicas* (pp. 34-50). España: Ariel. Recuperado de: http://www.academia.edu/234911/An%C3%A1lisis_y_gesti%C3%B3n_de_pol%C3%ADticas_p%C3%ABlicas_Parte_1_See_parte_2_http_igop.uab.es

Violante, R. (2008). ¿Por qué pedagogía de la crianza? En Soto, C. y Violante, R. (comps.). *Pedagogía de la crianza. Un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós.

Ynoub, R. (2008). Maternar, paternar ¿escolarizar? Algunas conceptualizaciones en torno a funciones y contextos socializadores. En Soto, C. y Violante, R. (comps.). *Pedagogía de la crianza. Un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós.

Roles y estereotipos de género desiguales entre hombres y mujeres en el ámbito del CAIF

Patricia da Silva
CAIF Charaboncitos. Villa Tambores, Tacuarembó, Uruguay

Resumen

El presente artículo presenta la identificación de un problema de desigualdad de género detectado en el Centro de Atención a la Infancia y la Familia (CAIF) Charaboncitos de Villa Tambores, en el departamento de Tacuarembó; así como la descripción de la propuesta de abordaje diseñada por las integrantes del equipo del centro. Da cuenta de un proceso formativo que permitió adquirir herramientas para visualizar un problema en el ámbito concreto de la educación en primera infancia y construir posibles formas de intervención que produzcan cambios hacia la igualdad. Se desarrollan a su vez las tareas planificadas, teniendo en cuenta el contexto particular en el que se desarrolla la labor, con las restricciones impuestas por la situación de pandemia, así como las posibles acciones a realizar si se vuelve a la normalidad, contando con el trabajo presencial con niños y niñas.

El problema central identificado es la reproducción de roles y estereotipos de género, marcados y diferenciados entre hombres y mujeres en las prácticas educativas y de cuidado con niñas y niños. Como objetivo se propone lograr que los roles y estereotipos de género diferenciados entre hombres y mujeres, niños y niñas, no se reproduzcan en las prácticas pedagógicas que se desarrollan en el ámbito del CAIF.

Se realiza también una contextualización de la situación actual de la pandemia por Covid 19, que nos atraviesa, y las medidas concretas definidas para ese nivel de atención a la primera infancia, en tanto son un elemento que dificulta el desarrollo de las distintas intervenciones

que fueron planificadas contando con la presencialidad de niñas y niños en el CAIF.

Palabras clave: desigualdad de oportunidades, reproducción de roles y estereotipos de género, primera infancia.

Desarrollo del trabajo

El presente artículo da cuenta de la identificación de un problema de desigualdad de género en el marco de las prácticas de un centro de educación y cuidados para la primera infancia. Este fue definido como: reproducción de roles y estereotipos de género marcados y diferenciados entre hombres y mujeres.

Dicho problema se presenta en una institución que atiende a niños y niñas de entre 0 y 3 años de edad en la localidad de Villa Tambores, en el departamento de Tacuarembó, Uruguay. La elección del mismo se debe a la inquietud por las marcadas diferencias de oportunidades entre hombres y mujeres en esta población y la necesidad de buscar estrategias de trabajo para modificar, dentro de lo posible, las prácticas educativas y de cuidados que tienden a reproducir y/o naturalizar estereotipos de género en esta etapa tan importante del desarrollo que es la primera infancia.

Fainstain y Pérez de Sierra (2018) expresan que la intervención sobre los estereotipos de género y los mandatos culturales es de gran importancia para incorporar prácticas educativas y de cuidado que promuevan la construcción de subjetividades y relaciones con igualdad de género.

Es importante resaltar la división sexual como parte de los elementos que sostienen el reparto desigual de las responsabilidades en la crianza que reproducen las familias que concurren a este centro, lo que lleva a una falsa creencia de que la mujer es la única responsable de la crianza de sus hijos e hijas y que el hombre no debe hacerse cargo de esa obligación como padre. Los aportes de Campero, Quesada y Pérez de Sierra (2016) son interesantes en este sentido: debemos pensar cómo las maternidades y paternidades son cargadas de un conjunto de significaciones diferenciadas, y desiguales, y de significados que debemos cuestionar a la hora de intervenir. La maternidad y la paternidad —entendidas como algo único y singular— han sido conceptualizadas

desde una mirada biologicista. Esta asignación de significado ha legitimado la idea de que ser madre es una condición natural e instintiva, vinculada a la reproducción y crianza de la especie. La paternidad, por el contrario, ha sido pensada por fuera de este vínculo madre-cría, como un rol que puede ejercerse a distancia y para el que es suficiente proveer el alimento y ocupar espacio en el mundo público.

Tal como plantea Darré (2013), si la maternidad es condición natural no se explica por qué ha sido necesario reforzarla con un importante número de indicaciones sobre cómo debe ejercerse, a través de lo que denomina «pedagogías específicas» (citado por Campero, Quesada y Pérez de Sierra, 2016).

La educación restringida hacia la mujer en esta localidad es a causa de esta falsa creencia mencionada anteriormente, ya que su única responsabilidad y obligación sería estar a cargo exclusivo del cuidado de sus hijos/as y su marido. Asimismo, la mujer se encarga de todas las tareas del hogar, lo que le impide tener tiempo para dedicarse a sus posibles estudios, y muchas veces es mal visto si «descuida» su hogar por querer realizarse educativamente o aprender algún oficio, que posteriormente le podría dar independencia y autonomía del hombre y la posibilidad de elegir sobre su futuro.

Al estar alejada del ámbito educativo, las redes de apoyo disminuyen. Numerosas veces esto trae como consecuencia que la mujer dependa económicamente del hombre, quien se transforma en jefe del hogar y se posiciona en una situación de poder y mandato. Campero, Quesada y Pérez de Sierra (2016) describen al estereotipo masculino con la creencia de que es quien suministra los recursos para el sustento cuando está en pareja con una mujer. Es él quien debe mantener a su familia, pagar las cuentas, manejar el auto. Frente a situaciones de crisis económica, donde los hombres no pueden cumplir con este rol asignado, muchos sienten amenazado su lugar. Este mandato tiene como contraparte la asignación de la esfera de las actividades reproductivas a las mujeres.

Del mismo modo, quisiera resaltar que la escasa formación del equipo de trabajo en enfoque de género basado en derechos y el poco intercambio por parte de las redes con la población que podría enfrentar esta desigualdad, conllevan a que los niños y niñas reciban información errónea en cuanto a sus obligaciones y posibilidades en la vida

misma, que además está cargada de estereotipos de género. Campero, Quesada y Pérez de Sierra (2016) aluden a esto diciendo que nuestros acercamientos parten de una representación de mujeres y hombres, de maternidades y paternidades y su vínculo con la crianza y la familia que, posiblemente, esté cargada de significado a partir de la desigualdad de género y del modelo de masculinidad hegemónica, contribuyendo a reproducir y legitimar la desigualdad y por tanto vulnerar derechos.

Todo esto da lugar a las causas del problema central sobre el que quisiera abordar.

Considero que en el CAIF se debe realizar un cambio sustancial acerca de los estereotipos de género con los que se encuentran los niños y niñas día a día y a los que en ocasiones se refuerza desde las dinámicas que establece el equipo del centro en el vínculo con las familias: por ejemplo mediante la realización de videos destinados a las familias pero dirigidos solo a las madres, como únicas responsables de las tareas que se les enviarán a sus hijos e hijas, dejando por fuera a los hombres que quisieran acompañar en este proceso de aprendizaje a sus hijos e hijas y presuponiendo que no son responsables de la crianza. Como expresan Campero, Quesada y Pérez de Sierra (2016), en nuestras intervenciones es necesario identificar la reproducción de sesgos y estereotipos hegemónicos de lo que «debe» ser un hombre o de lo que es «esperable» que haga o no haga, como si estuviera en su naturaleza. Esto además sucede desde la crianza y en los mensajes que damos diferencialmente a niñas y niños (y a sus adultos responsables). En el trabajo en hogares es importante pensar cuánto están permeando nuestra mirada y abordajes los sesgos hegemónicos.

En muchas ocasiones presuponemos que no hay otra persona adulta que pueda estar vinculada a la conversación sobre un asunto de crianza que no sea la madre, reforzando así los estereotipos de género u omitimos ver que puede haber otros vínculos afectivos (Campero, Quesada y Pérez de Sierra, 2016). Otras veces se eligieron regalos de cumpleaños diferenciados para varones y niñas, así como el papel de regalo de color rosado y con motivos de princesas para las niñas y de color azul y con dibujos de autos o superhéroes para los varones.

Todo esto trae como consecuencia una marcada naturalización acerca de la ausencia de figuras masculinas como referentes de la

crianza en los niños y niñas y, por ende, una escasa participación de los hombres en las actividades del centro.

Como bien manifiestan Campero, Quesada y Pérez de Sierra (2016), las actividades vinculadas al cuidado y crianza de otras personas en situación de dependencia (niñas y niños, mayores, con discapacidad), han sido concebidas desde el punto de vista hegemónico como propias de lo femenino. En este nuevo marco de reconocimiento del derecho a cuidar y criar se torna esencial comenzar a estimular ideas y sentidos que vinculen a los hombres con otras prácticas de cuidados. La proximidad corporal que implica el cuidado, especialmente el arrullo, juego y apañado de niños y niñas, debe empezar a vincularse con lo que forma parte de construirse como hombres. De este modo, es posible promover vínculos de familiaridad e intimidad a efectos de que los hombres generen mayores condiciones para el establecimiento de un apego seguro, habilitando así nuevas prácticas también en relación a sí mismos, el autocuidado corporal y emocional.

Es necesario crear escenarios de escucha y atención que posibiliten otras formas de expresión de la masculinidad que no sea la hegemónica. En este sentido, es bueno que intentemos pensar más allá de los mandatos de género, en masculinidades que no refuercen la responsabilidad exclusivamente proveedora y asistencial que muchas veces se espera que manifiesten (Campero, Quesada y Pérez de Sierra, 2016).

Se observa una gran desigualdad de oportunidades entre hombres y mujeres producto de esta reproducción de roles, donde el hombre es quien toma las decisiones sobre qué puede hacer la mujer y sus hijos/as. En el año anterior lo pudimos vivenciar con una familia donde la madre del niño que concurre al CAIF quiso retomar los estudios en el liceo mientras su hijo concurría al centro, pero su marido no se lo permitió, «porque iba a haber muchos hombres» y se sentía desconfiado. Aquí aparecen emociones encontradas por parte del equipo, sobre todo impotencia por no poder ayudar a una persona a elegir cómo realizarse educativamente según su deseo, dado que otra toma la decisión por ella.

Esta situación de mandato y poder en la cual se posiciona al jefe de hogar tiene como gran consecuencia un alto número de familias con violencia de género e intrafamiliar y maltrato hacia la mujer, niños y niñas.

Como objetivo para afrontar este problema propongo: roles y estereotipos de género diferenciados entre hombres y mujeres no se reproducen en el ámbito del CAIF.

Pensando en las acciones a realizar para cumplir con este objetivo comenzaría porque los niños y niñas reciban, por parte del equipo de trabajo, información adecuada en cuanto a la amplia gama de posibilidades que pueden tener y en la corresponsabilidad de obligaciones en la crianza por parte de los referentes femeninos y los masculinos, es decir que no se acote a la reproducción del estereotipo de que la mujer es única responsable de la crianza. Esto será posible si todo el equipo se forma en igualdad de género con enfoque de trabajo en primera infancia.

Con un equipo formado en enfoque de género se podrán brindar respuestas más acertadas a la hora de intervenir frente a situaciones de desigualdad en el día a día. Lo que lleva a que niños y niñas que concurren al centro recibirán información que promueva la igualdad de oportunidades sin importar el sexo. Trabajar desde la perspectiva de género posibilita describir, analizar y actuar para transformar las relaciones entre mujeres y hombres. Asimismo, nos habilita a repensar nuestras propias representaciones sobre la masculinidad, que sustentan nuestros modos de mirar, comprender y actuar en los distintos espacios donde intervenimos profesionalmente (Campero, Quesada y Pérez de Sierra, 2016).

Las actividades del centro se planificarán con perspectiva de género, por lo que las convocatorias son ajustadas y dirigidas a las figuras referentes de las familias que concurren al CAIF y no serán acotadas solo a la mujer (madre), pretendiendo así desterrar la creencia de que las mujeres son las responsables exclusivas de la crianza de los/as niños/as.

Siguiendo con este tema, durante nuestras intervenciones con las familias es clave naturalizar la participación de los hombres en la crianza y los cuidados; que el diálogo y el trabajo familiar vayan dirigidos a padres, madres (cuando están presentes) y/o diferentes referentes adultos, de manera de incluir el rol de los hombres en los temas vinculados a la crianza y el cuidado; que las prácticas modeladoras (mostrar la postura, amamantar, jugar, cambiar, bañar) que utilizan los equipos sean con padres y madres; problematizar la ausencia de hombres en los cuidados (Campero, Quesada y Pérez de Sierra, 2016).

Otra acción a realizar es la de promocionar y compartir información acerca de la igualdad de género con otras instituciones como ser el jardín de infantes y el liceo, para aumentar las redes de apoyo hacia las familias.

Asimismo habría que facilitar información acerca de las posibilidades educativas para las personas en cuadernos viajeros, cartelería en el CAIF, policlínica, etc., fomentando el acceso para las referentes mujeres.

Realizar talleres, tanto en el programa de Experiencias Oportunas como en nivel inicial, acerca de la corresponsabilidad en la crianza para los referentes masculinos y femeninos. Respecto a esto, Campero (2019) expone que la socialización basada en la masculinidad hegemónica comienza en las interacciones tempranas de la vida, se pone en juego en los múltiples espacios en que entablamos vínculos interpersonales, como la vida familiar, el barrio, las instituciones. A su vez es reforzada en las interpelaciones constantes que se realizan sobre los hombres desde quienes interactúan cotidianamente en su entorno.

Es necesario, a su vez, fomentar el intercambio y el involucramiento de las redes de apoyo a la población. En este ámbito de la articulación local es importante considerar la existencia de presupuesto para que todos los actores accedan a instancias de formación y, por otro lado, procurar la existencia de estrategias de intervención que estén alineadas hacia la promoción de la igualdad de género tanto en el CAIF, como en preescolar, o en la escuela, donde en ocasiones los juegos de patio diferencian los de los varones y los de las niñas.

Se debería enfatizar en la importancia de que los niños y niñas puedan jugar con cualquier juguete, ya que tienen carácter universal. Es clave que las familias comprendan que los juegos y juguetes no deben diferenciarse por el sexo del niño o niña, los varones no deben acotarse a jugar solo con pelotas o superhéroes y las niñas con bebetes y cocinas. Se podría realizar una clase abierta donde las figuras referentes observen que los niños y niñas tienen acceso a jugar con cualquier juguete y con materiales y vestimenta de cualquier color.

Refiriéndose a esto, Scott (1996) hace foco en la construcción social de la diferencia sexual que comienza en la infancia, cuando niñas y niños reciben información de lo que se espera para cada sexo, mostrándoles modelos considerados como apropiados o inapropiados, identificando a las niñas con el color rosado, la delicadeza y la pasividad, y a

los varones con el azul, debiendo ser más activos y agresivos (citado por Schenck, 2013).

Campero (2016), por su parte, expresa que durante la niñez tanto las familias como los espacios institucionales de socialización despliegan un universo de prácticas que van otorgando valor simbólico y realidad subjetiva a niñas y niños, diferenciadamente, según estereotipos de género. En los primeros años de vida los niños reciben un conjunto de mensajes sobre lo que les está permitido hacer y lo que no como varones (como también ocurre con las niñas y la feminidad). Así, por ejemplo, se condena el llanto a través de expresiones como «los nenes no lloran», «no seas maricón». Estos mensajes van señalando a los niños permisos y prohibiciones, a la vez que legitiman en adelante el ejercicio de la violencia sobre aquellos que no cumplen con el modelo.

De la misma forma, habría que realizar talleres de cocina donde se invite solo a las figuras masculinas y en los que estén presentes sus hijos e hijas para que observen a ese adulto referente, que en general no ocupa ese lugar tan cotidiano, y que luego puedan degustar los alimentos preparados por él. Con el mismo criterio, cuando se realicen convocatorias para pintar juegos del patio del CAIF o ciertos arreglos se podría convocar a las mujeres.

Es importante no subestimar la capacidad de cuidado y crianza de los hombres, y dejar de asociarlos siempre a lo rústico, fuerte, lejano, proveedor y violento. De la misma manera, no dar por sentado que las mujeres siempre son «suaves» y «cercanas», que están aptas y desean cuidar, cargándolas una vez más con la exclusividad de la responsabilidad reproductiva (Campero, 2016).

Sería provechoso estimular la igualdad a través de juegos y propuestas hacia los niños y sus familias, donde niñas y varones puedan jugar a los mismos juegos: desfile de disfraces sin diferenciarlos por sexo, competencias, etc.

Respecto a esto, tomaré aportes de Schenck (2013), quien expresa que los roles hegemónicos que la perspectiva de género desnaturaliza implican comportamientos opuestos y complementarios para varones y mujeres: mientras a los primeros se les asigna el rol productivo, a las segundas se les confiere el reproductivo. Asimismo da cuenta de que, para la perspectiva de la socialización, estos roles del mundo adulto comienzan su construcción desde la primera infancia, en donde el juego

se estructura diferencialmente en base al género: juegos que reproducen roles tradicionalmente asignados a las mujeres en las niñas como jugar a «ser mamá» y a las muñecas, con un rol pasivo; mientras que el juego de los varones se caracteriza por ser competitivo y encarnando personajes que realizan uso de la fuerza, son activos y agresivos, como los superhéroes o los caballeros.

Como señala Winnicott (citado por Schenck, 2013): «jugar es hacer», el juego compromete al cuerpo, implica una acción sobre el mundo externo y modifica a su vez el mundo interno; jugar reproduciendo los modelos de femineidad y masculinidad hegemónicos contribuye a la rigidización de las identidades dentro del sistema de género. Por ello es de gran importancia que, como agentes socializadores que somos los integrantes del equipo de trabajo, podamos concientizar nuestras debilidades al momento de transmitir erróneamente información que traemos de nuestra propia infancia, de lo que nuestra familia y la sociedad nos transmitieron y de lo que hemos podido transformar en nuestro pensamiento a lo largo de los años.

Todas las acciones nombradas con anterioridad tienen como uno de sus fines disminuir la violencia intrafamiliar y, por ende, el maltrato hacia las mujeres, niños y niñas, al posicionar a la mujer en un lugar con posibilidades de elegir y con mayor igualdad de oportunidades respecto al hombre. Asimismo, aumentan las oportunidades de estudio y formación para las mujeres y se les brinda la posibilidad de participar más en la sociedad.

El mayor de los fines sería que se naturalice la necesidad de la presencia de figuras referentes masculinas y femeninas en la crianza de los niños y niñas, donde el hombre se corresponsabiliza con dicho deber, aumentando así la participación de las figuras masculinas en las actividades del centro. Habría, de esta manera, mayor variedad de modelos de masculinidad disponibles para desestimular la reproducción de los estereotipos.

La situación sanitaria que vivenciamos en el presente año nos hace replantearnos sobre cómo intervenir, para no alejarnos de las situaciones que quedan opacadas por no tener la posibilidad de realizar talleres presenciales como quisiéramos y, de esta manera, estar más alejadas de conocer la realidad de las familias que concurren al CAIF en la actualidad.

Por este motivo es que nos planteamos con algunos integrantes del equipo realizar una planilla con ciertas preguntas, dirigidas a todas las familias, para conocer quiénes realizan las distintas tareas del hogar, quiénes se encargan de la crianza de los/as niños/as, quiénes aportan de forma económica al hogar, entre otras cosas. Esta planilla deberá ser explicada a cada familia antes de aportársela para que la complete.

FORMULARIO APLICADO 1

Marcar con un círculo lo que corresponda:	Siempre	Algunas veces	Rara vez	Nunca
Sexo: M F				
Edad: Menor de 30 años/ entre 30 y 40 años/ entre 50 y 60 años/ mayor de 60 años				
Marcar con una cruz lo que corresponda:				
Nivel educativo: Primaria Ciclo Básico incompleto Ciclo Básico completo Bachillerato incompleto Bachillerato completo Educación terciaria no universitaria Educación terciaria universitaria				
En casa soy yo quien tiene conocimiento de la fecha de vencimiento de las facturas y deudas				
Cuando se acaba el pan o la leche soy yo quien hace las compras				
Cuando se llena el escurridor de cosas soy yo quien las guarda				
Cuando hay ropa sucia soy yo quien la lava				

Cuando llega la fecha de control médico o de las vacunas de los/as hijos/as soy yo quien los lleva a la policlínica u hospital				
Cuando el baño o los pisos están sucios soy yo quien que los lava				
Cuando hay un/a enfermo/a en la familia soy yo quien le brinda cuidados				
Cuando hay reunión en el CAIF, jardín, escuela o liceo soy yo quien concurre				
Cuando hay un conflicto familiar soy yo quien intervengo				
Cuando las plantas están secas yo las riego				
Cuando hay huesos o cacas de las mascotas en el patio soy yo quien las saca				
Cuando se llena el tarro de la basura soy yo quien lo saca, lo lleva a la volqueta y pone otra bolsa				
Cuando se rompe algo en casa soy yo quien lo arregla				
Cuando alguno de los niños tiene piojos, dolor de muela o de oídos, soy yo quien se ocupa				
Cuando vienen tareas para los/as niños/as por zoom, dúo, WhatsApp soy yo quien los ayuda a realizarlas				
Cuando salimos a pasear soy yo quien decide a donde ir				
Soy yo quien realiza el mayor aporte económico en el hogar				
Me tomo tiempo para mí exclusivamente				
Tengo interés en realizar algún tipo de curso o estudio, pero no es posible por diversos motivos				
Permito que mis hijos/as elijan los juguetes con los cuales jugar sin importar su color (rosado, azul, verde, amarillo, etc.)				

Del mismo modo se realizará otra planilla destinada a los integrantes del equipo del CAIF, como responsables de la educación hacia las familias, no con contenido personal sino sobre su quehacer diario.

FORMULARIO APLICADO 2

Solicitamos responder de forma anónima las siguientes preguntas. Estos datos son destinados a la realización de un trabajo de investigación del CAIF Charaboncitos (abril 2021).

¿Te parece importante el trabajo desde la perspectiva de igualdad de género en nuestro CAIF?, ¿por qué?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

¿Qué consideras que se puede lograr a futuro con esos niños y niñas, interviniendo desde una perspectiva de igualdad de género?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

¿Consideras que los juguetes en la sala tienen que ser diferenciados según sean para nena o para varón?, ¿por qué?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

¿Los colores tienen que ser diferenciados según el sexo, ya sea para los juguetes, la vestimenta?, ¿por qué?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

¿Qué acciones sugerirías comenzar a implementar desde el centro para aportar en el tema?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

A modo de reflexión personal:

¿En qué momentos piensas que has aportado a la igualdad de género en nuestro centro?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

¿En qué momento consideras que has aportado a resolver alguna situación o a construir una práctica con perspectiva de género?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

¿En qué momentos consideras que se te dificultó incluir a los referentes adultos masculinos y femeninos de los/as niños/as en las distintas actividades? Por ejemplo, al dirigirte a ambos referentes para invitaciones a distintas propuestas por el centro.

Justifica ambas respuestas.

.....
.....
.....
.....
.....
.....

¿Tendrías interés en capacitarte en el tema género y cuidados en primera infancia? ¿Lo crees importante para el quehacer de tu disciplina diaria en el CAIF?, ¿por qué?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Para finalizar el presente trabajo, me gustaría detallar algunas acciones realizadas en el presente año.

En el contexto de pandemia que atravesamos, nos encontramos con un caso en el que un referente masculino que concurre al taller con su hijo se coloca al revés el tapabocas, que le aporta el centro, debido a que es de color violeta y «no es un color masculino». Este ejemplo nos ilustra la situación cultural que atraviesa la población de Tambores, donde es necesario explicar que los colores no definen quién puede o no usarlos. En este caso a la persona se le proveyó un objeto necesario para poder ingresar al centro y se generó una situación donde fue necesario intervenir, de forma respetuosa, pero sin dejar que pasara desapercibida. El 8 de marzo del presente año, en el marco de la actividades por los derechos de las mujeres, realizamos una cartelería acorde al día, una línea del tiempo que muestra la lucha por la igualdad de los derechos de la mujer desde ya hace mucho tiempo y hasta la actualidad, destacando personalmente que no está del todo terminada ya que fue realizada hasta el año 2000.

Otra acción, realizada por una de las educadoras referentes de nivel inicial, fue incorporar también los celulares de las figuras paternas al grupo de WhatsApp del CAIF. Esto lo considero de suma importancia como punto inicial para comenzar a incluir a esos referentes masculinos que, por distintos motivos, hasta el momento no habían sido integrados.

Reflexión final

Como reflexión final me gustaría resaltar la oportunidad de poder ahondar en una problemática tan importante que nos atraviesa en nuestro centro, tanto en la población como en el equipo de trabajo, que en su mayoría vive en esta localidad.

A su vez se presenta como un desafío, al contar con escasa formación por parte de la mayoría del equipo de trabajo, lo que dificulta tratar el tema a quienes nos hemos movilizado para capacitarnos.

Coincido con Campero (2016, p. 39) cuando sostiene que es fundamental tener presente que intervenimos en género y masculinidades, reproduciendo estereotipos o propiciando modelos más igualitarios, tanto cuando lo tematizamos como cuando no. Por lo que tener claro el posicionamiento desde el cual lo hacemos es imprescindible y un comienzo para la revisión de nuestras prácticas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Campero, R.; Quesada, S. y Pérez de Sierra, I. (2016). *Género y masculinidades. Miradas y herramientas para la intervención*. Montevideo: Flacso-Mides-UCC-INJU-Inmujeres. Recuperado de: <https://uruguay.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/MASCULINIDADES.pdf>

Fainstain, L. y Pérez de Sierra, I. (2018). La incorporación de la perspectiva de género en centros de educación y cuidado a la primera infancia: una aproximación a su evaluación. *Revista Mirada. Investigación en Ciencias Sociales*, 14, año X. Recuperado de: <https://p3.usal.edu.ar/index.php/miriada/article/view/4631/5878>

Schenck, M. (2013). Entre lo explícito y lo silenciado: un acercamiento a género y sexualidad en el Plan CAIF. En *Políticas públicas y diversidad sexual. Análisis de la heteronormatividad en la vida de las personas y las instituciones* (pp. 24-53). Recuperado de: https://drive.google.com/file/d/1oe36RwIW-GoRPOTRWEYz7lx4xNFWo5zV_/view?usp=sharing

Este material que FLACSO Uruguay pone a disposición es el resultado de una línea de trabajo e investigación del Programa Género y Cultura en los últimos 6 años, que conjuga el desarrollo teórico con la elaboración de herramientas para la práctica. Tanto las investigaciones como la sistematización de las experiencias que se presentan constituyen un aporte a las políticas públicas que conjugan estos cuatro ámbitos de estudio: las infancias, el género, la educación y los cuidados. El recorrido por este libro es una invitación a cuestionar y cuestionarnos nuestras propias acciones cotidianas.

Dra. Ana Gabriela Fernández Saavedra.
Directora FLACSO Uruguay

ISBN: 978-9915-9329-3-4

