

Primeros pasos

Inclusión del enfoque de género en educación inicial

Manual para docentes, educadoras y educadores



Programa de Género y Desarrollo



Primeros pasos

Inclusión del enfoque de género en educación inicial

**Manual para docentes, educadoras
y educadores**

Primeros pasos

Este material ha sido encargado por el Instituto Nacional de las Mujeres (Inmujeres) a la Asociación Civil “Gurises Unidos” con el apoyo del Proyecto de Fortalecimiento del Instituto Nacional de las Mujeres con financiamiento de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID).

Equipo encargado de su elaboración:

Contenidos: Gurises Unidos. El equipo estuvo integrado por: Prof. Enrique Cal, Mtra. Beatriz Cuadro y A. S. Solana Quesada. Agradecemos especialmente los aportes de Fernanda Ferrari y Jorge Freyre.

Diseño: Taller de Comunicación.

Ilustraciones: Fernando Dotta.

Imprenta: Pamesur S. A.

Equipo de seguimiento: Inmujeres, integrado por Soc. Natalia Guidobono y Soc. Angélica Vitale Parra.

Corrección de textos: Inmujeres, Lic. Susana Rovella. Unidad de Información y Comunicación, Martín Acuña.

Fecha de elaboración de contenidos: octubre 2008.

Este material puede ser reproducido total o parcialmente, siempre que sea citada la fuente.

ÍNDICE

Presentación	7
Introducción	9
I- ¿Desde qué marco conceptual partimos?	13
El enfoque de género	14
El enfoque de derechos	18
Educación y primera infancia	20
II- Hacia una pedagogía con enfoque de género	25
1. Nuestra tarea en el trabajo educativo	26
- La perpetuación de los roles y el determinismo histórico.	
¿Las niñas son más tranquilas que los niños?	28
- Aprendiendo a ser varón y a ser mujer desde la primera infancia.	30
- El determinismo sexista en los juegos y juguetes.	
¿En mi sala hay un rincón acondicionado como taller mecánico o eléctrico?	
¿Permitimos que los niños se disfrazen libremente?	32
2. Pensando nuestro equipo de trabajo	34
- La preponderancia de las mujeres en la educación en primera infancia.	
¿Y el aporte de los varones...?	35
- ¿Se trabaja, piensa y planifica desde la perspectiva de género?	36
3. Las familias y el enfoque de género en primera infancia	38
- Identificar, respetar e integrar diferentes arreglos familiares a la tarea educativa.	39
- En relación con las familias, ¿cómo se elaboran los comunicados?	40
- ¿Qué rol de varón o mujer se construye desde las familias y cuál es el aporte de las educadoras de primera infancia para ello?	42
4. El centro educativo de primera infancia en la comunidad	44
- Nuestro centro como fórum de la sociedad civil: subjetividades en juego.	45
- ¿Cuáles son los aportes a las redes sociales y comunitarias desde la perspectiva de género?	47
III- Instrumentos sugeridos para la tarea cotidiana	49
a. Sugerencias para el trabajo en diferentes salas y momentos educativos.	51
b. Sugerencias para trabajar el equipo del centro educativo.	68
c. Sugerencias para el trabajo con las familias.	74
d. Sugerencias para el trabajo con la comunidad.	88
e. Materiales didácticos.	91
Bibliografía	96

Presentación

El Instituto Nacional de las Mujeres del Ministerio de Desarrollo Social presenta el *Manual para docentes, educadoras y educadores. Primeros pasos*. Este material aborda el desafío de incluir la perspectiva de género en la educación inicial de niños y niñas con el objetivo de avanzar hacia una pedagogía no discriminatoria.

Este manual se elabora en el marco de la implementación de políticas públicas fundamentales para el desarrollo del país, como es el caso de las políticas de educación. Así fueron consignadas en el Primer Plan Nacional de Igualdad de Oportunidades y Derechos en sus líneas estratégicas para la igualdad.

Las acciones que desarrolla el Instituto Nacional de las Mujeres buscan incorporar la perspectiva de género en la educación, revertir las desigualdades por razones de género en el sistema educativo y promover prácticas educativas tendientes a combatir los estereotipos y la discriminación, así como elaborar propuestas educativas que fomenten cambios en las relaciones de género dominantes, con el convencimiento de que esto nos hará una sociedad mejor.

Está dirigido a todas aquellas personas que trabajan en el campo de la educación, especialmente a quienes trabajan con niños y niñas en sus primeros años de vida. También será de utilidad para

personas que participan en otros espacios de socialización de niños y niñas.

El contenido del manual presenta el marco conceptual de derechos y género desde el que partimos; problematiza la tarea y la práctica cotidiana de educadores y educadoras como forma de avanzar hacia una pedagogía más inclusiva y nos invita a repensar la función e importancia del centro educativo de primera infancia en la comunidad.

Este trabajo también busca contribuir al reconocimiento, integración y respeto de los diferentes arreglos familiares desde la práctica educativa en primera infancia y promover sujetos más libres de condicionamientos históricos y críticos de los determinismos sexistas. Para eso es fundamental incorporar esta mirada desde los primeros pasos, en el proceso de aprendizaje, en los juegos, en las experiencias con el mundo...

Por último, el manual sugiere instrumentos y materiales didácticos para la tarea cotidiana de educadores y educadoras en los distintos momentos de enseñanza, para el trabajo en equipo, así como para la interacción con las familias y la comunidad.

Los niños y niñas uruguayos no son el futuro, son el presente. Tienen derecho a desarrollar todas sus potencialidades,

a opinar, a tener quienes los cuiden y los escuchen. El objetivo de este trabajo es generar un presente más justo y equitativo para todos y todas. Seguramente así, en el futuro, las distintas formas de ser y de sentir no sólo serán respetadas sino valoradas y disfrutadas en plenitud.



Carmen Beramendi

Directora

Instituto Nacional de las Mujeres

Ministerio de Desarrollo Social

Introducción

Este material tiene por objetivo brindar herramientas teóricas y metodológicas a docentes, educadoras y educadores para la inclusión del enfoque de género en la educación inicial.

En el manual se encuentran elementos que permiten analizar las prácticas educativas cotidianas de los equipos de trabajo para generar una revisión y transformación que permita avanzar en la promoción de relaciones igualitarias entre géneros y generaciones.

Los procesos de cambio incluyen al ámbito personal, técnico e institucional y afectan a niños, niñas, educadores, educadoras, familias y comunidades.

El material contiene aportes conceptuales, recomendaciones metodológicas, instrumentos y técnicas de trabajo.

Entre las sugerencias metodológicas e instrumentales se mencionan:

- a. Actividades para realizar con diversos públicos, en diferentes escenarios y momentos.
- b. Talleres y dispositivos para estructurar con padres y madres, comunidad, o equipo de trabajo.
- c. Sugerencias prácticas a considerar en el momento de trabajar con los niños y las niñas.
- d. Sugerencias para realizar nuevas investigaciones sobre la relación entre el marco conceptual y la práctica cotidiana.
- e. Sugerencias de materiales didácticos y bibliográficos de referencia.

Los contenidos propuestos constituyen una guía para el trabajo de educadores y educadoras. Deben ser adaptados en función de las características de los centros educativos y su población por lo que serán enriquecidos en la práctica educativa. La definición de criterios para el uso del lenguaje en el texto del documento constituyó un desafío. Se tuvo especial cuidado en la utilización de un lenguaje inclusivo, se alternó el orden en que se menciona un sexo y otro, de manera aleatoria. Se escribió “niños y niñas” y a la siguiente mención “niñas y niños”. De igual manera sucede con educadoras y educadores o varones y mujeres. Si bien esta opción puede hacer que la lectura resulte extraña, consideramos que el genérico masculino refuerza el uso del lenguaje sexista que este material pretende problematizar. La opción por el genérico femenino, por ejemplo utilizar siempre “educadoras”, reforzaría la idea que son las mujeres quienes principalmente desarrollan esta tarea, en definitiva uno de los estereotipos de género que nos proponemos desnaturalizar y revertir.

También es necesario aclarar que a lo largo del texto se encontrarán los términos: “familias”, “arreglos familiares”, “núcleos de convivencia”, en plural y no se menciona “familia” en singular¹. Para garantizar un trato igualitario y no discriminatorio se optó por utilizar diferentes expresiones para referir a los diferentes tipos de familias que se acercan a los centros de primera infancia.

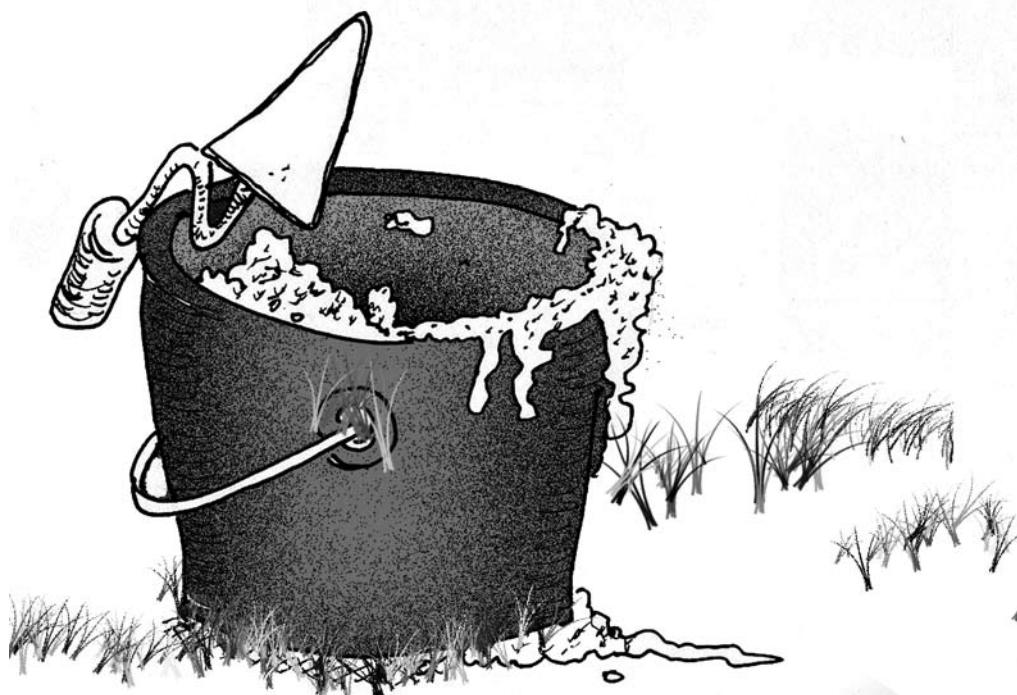
Por último, cabe señalar que este material es concebido como una herramienta que se puede acompañar con otras que permitan la incorporación del enfoque de género en las políticas educativas. La capacitación y formación de docentes, educadoras y educadores es una acción en la que se podrá utilizar el material elaborado con el objetivo de avanzar hacia una educación no sexista que promueva igualdad de oportunidades y derechos para niñas y niños.

Es fundamental generar condiciones para el desarrollo de las acciones en forma permanente y prever el análisis, la sistematización y la difusión de las prácticas innovadoras desarrolladas con la incorporación del enfoque de género.

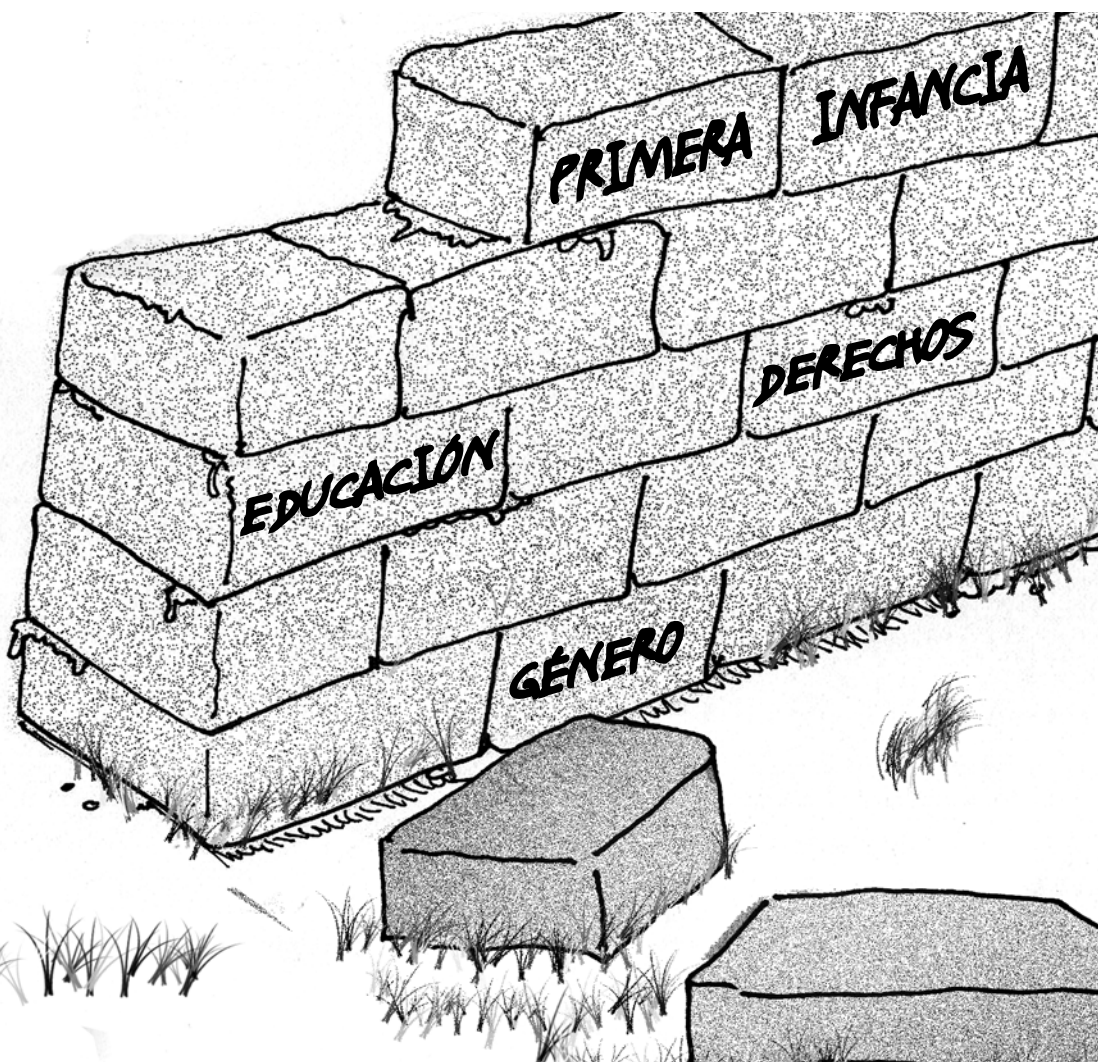
El manual, como elemento movilizador y transformador, invita y promueve a la revisión sobre los discursos y acciones de las prácticas educativas. En la medida en

que los lectores se comprometan con esa invitación, este material permitirá generar procesos individuales y colectivos que garanticen que las niñas y los niños tengan la oportunidad de crecer y desarrollarse en igualdad de condiciones.

1 Implican las tres dimensiones que conforman la definición tradicional de familia: la sexualidad, la procreación y la convivencia.



¿Desde qué marco conceptual partimos? >>>



El marco conceptual del que partimos implica un posicionamiento teórico, ideológico y político desde un enfoque de género y derechos que considera la perspectiva generacional y el respeto de la diversidad.

Propone el desafío de comprender conceptos que la sociedad en tiene incorporados y que condicionan un modelo particular de ser niña, niño, adulto, varón, mujer, educador o educadora.

En el presente manual se parte de una concepción integral en educación y género, que considera a la persona en su multidimensionalidad en tanto sujeto psíquico, sexual, social y cultural. Implica tener en cuenta su condición de sexo, género, edad, clase social, etnia y lugar de residencia y promover el respeto a sus derechos y la no discriminación.

A continuación se desarrollan tres elementos considerados centrales para el trabajo con niños y niñas: el enfoque de género, el enfoque de derechos y la concepción de educación y primera infancia. Si bien estos conceptos se presentan de manera independiente a los efectos de su comprensión, están entrelazados en la cotidianidad de los centros educativos.

El enfoque de género

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

El género es una categoría que permite analizar cómo a partir de las diferencias biológicas entre los sexos, cada sociedad en un momento histórico determinado configura una serie de atributos, roles y responsabilidades que implican diferencias en el acceso a los recursos, a la toma de decisiones y por tanto generan desigualdades sociales, económicas y políticas entre varones y mujeres.

Sexo y género son conceptos distintos. Mientras el sexo refiere a las características biológicas de varones y mujeres determinadas genéticamente, el concepto de género pone en evidencia que las diferencias entre mujeres y varones existentes en el mundo no responden a diferencias físicas, sino a la construcción sociocultural de la masculinidad y feminidad.

GÉNERO	SEXO
Características sociales	Características físicas
Aprendidas	genéticas
Propias de la cultura	universales
Varían en el tiempo	invariables

Los atributos asignados a varones y mujeres son reforzados y sostenidos a través de espacios de socialización e instituciones: familias, escuelas, instituciones de salud, comunidades, entre otras. A lo largo de nuestras vidas recibimos mensajes de cómo debemos ser en tanto mujeres o varones, los centros de educación inicial juegan un papel fundamental en la socialización de género.

El género describe los atributos de roles femeninos y masculinos:

- » Determinados por la sociedad,
- » Aprendidos por cada individuo,
- » Sometidos a un constante proceso de cambio,
- » Determinados por la organización social, cultural y económica.

El género, como categoría relacional, identifica las relaciones sociales entre los sexos y posibilita el análisis del ordenamiento del sistema de relaciones sociales.

El concepto de género evidencia las relaciones de poder desiguales que atraviesan y se articulan de manera particular con otras relaciones de poder como clase, etnia, edad, entre otras.

El análisis de género permite desnaturalizar los atributos y funciones asignados a mujeres y varones y las relaciones de poder desiguales entre unas y otros que se evidencian en los diferentes ámbitos: familiares, laborales, económicos, políticos.

El determinismo histórico, social y cultural contribuyó con la construcción de un sistema de poder que subordinó a la mujer al hogar y la remitió al ámbito doméstico y a la vida privada. A su vez al hombre le asignó el mundo público, la política; el acceso a la ciencia y la tecnología. Se han generado desigualdades en el acceso a recursos, servicios, posiciones de prestigio y poder que generalmente favorecen a los varones.

Características del concepto de género:

- » Es relacional porque refiere a las relaciones que se construyen socialmente entre varones y mujeres.
- » Es jerárquico porque evidencia las relaciones de poder desigual.
- » Es cambiante porque es susceptible de ser modificado a través de intervenciones.

- » Es contextual porque se expresa de manera diferente de acuerdo a otras categorías como la clase social, la etnia, la edad, la orientación sexual, el lugar de residencia.
- » Es institucional porque se sostiene a través de las instituciones sociales.

Los roles de género refieren a la asignación social de comportamientos permitidos y prohibidos para varones y mujeres en una sociedad determinada. Son el conjunto de expectativas acerca de lo que se considera apropiado para las personas en función de su sexo.

Rol productivo, comprende las actividades y funciones realizadas a cambio de un pago (en dinero o especies). El rol productivo es considerado socialmente como el principal rol de los varones. Éstos generalmente reciben mejor remuneración y valoración social que las mujeres y ocupan cargos de mayor jerarquía.

Rol reproductivo, comprende las actividades y funciones de crianza y educación de los hijos e hijas y cuidado de otras personas dependientes y todas las tareas domésticas que garantizan la supervivencia cotidiana. El rol reproductivo es considerado socialmente como el rol “natural” de las mujeres.

Rol de gestión comunitaria, comprende las actividades y funciones realizadas a nivel de la comunidad. Generalmente las mujeres realizan a nivel comunitario

funciones similares a las que realizan en el ámbito doméstico, como una extensión de su rol reproductivo. Los varones realizan funciones que implican la toma de decisiones y ocupan un rol decisivo en la política comunal.

El modelo hegemónico² de feminidad y masculinidad se construye sobre categorías opuestas y dicotómicas por las que se le asigna a los varones el rol de proveedores, la esfera del mundo público y el permiso social para desarrollar proyectos en la esfera de lo personal, social y político. Para las mujeres queda reservado el lugar de los afectos, el ser para los demás, la reproducción biológica y social y el cuidado de los otros.

Modelos hegemónicos

MASCULINIDAD	FEMINIDAD
Rol productivo	Rol reproductivo
Mundo público	Mundo privado
Mundo de la razón	Mundo de los afectos
Ser para sí	Ser para otros



² “Modelo” refiere a un punto de referencia a ser imitado o reproducido y “hegemonía” a supremacía de cualquier tipo. En www.rae.es, accedido el 25/10/08.

En suma

El análisis desde la categoría de género pone en evidencia:

- » La asignación diferenciada a mujeres y varones de los roles reproductivos y productivos.
- » La valoración desigual de las tareas que conllevan ambas esferas, la arbitrariedad de la asignación del mundo público para los varones y la esfera privada para las mujeres.
- » La distribución desigual del acceso y control de los recursos y el poder, entre mujeres y varones.

“El género es una categoría que permite analizar la construcción de las diferencias culturales entre mujeres y hombres, a partir de la diferencia biológica. Es, al decir de Joan Scott³, una categoría social impuesta sobre un cuerpo sexuado. “El género,(...) , es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y es una forma primaria de relaciones significantes de poder”. En cada contexto histórico y cultural se construyen modelos hegemónicos de masculinidad y feminidad. Mientras el sexo se encuentra determinado biológicamente, el género refiere a la construcción social y cultural de los atributos, roles e identidades esperadas y asignadas a las

personas en función de su sexo. Por tanto, en la medida que es construido social y culturalmente, es plausible de ser re-inventado, de-construido, modificado, redefinido por la propia cultura.”⁴

“La socialización de género es el proceso mediante el cual desde que nacemos, aprendemos en un continuo intercambio con el exterior a desempeñar el rol de género que nuestra cultura y nuestra sociedad nos asigna en función de nuestro sexo biológico. El intercambio supone un rol activo de quien se está socializando. Por más fuertes que sean los mensajes y las prescripciones, el sujeto construirá su propia masculinidad o feminidad, que podrá estar más cerca o más lejos del modelo hegemónico en función de la historia de vida del mismo. Asimismo, el modelo hegemónico varía según la cultura y el tiempo histórico que estemos analizando. Estas dos realidades habilitan una brecha que nos permite promover sociedades más igualitarias y personalidades más libres de los estereotipos de género.”⁵

- 3 Scott, J (1996) *El género: una categoría útil para el análisis histórico*. En Lamas, M. (comp.): *El Género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. PUEG – UNAM. México.
- 4 López, A. Quesada, S (2002) *Guía Metodológica: “Material de apoyo en salud sexual y reproductiva con enfoque de género a equipos técnicos de los Centros CAIF”*. Gurises Unidos, UNFPA, Plan CAIF.
- 5 López, A., López, P. *De princesas y superhéroes: una aporte a la reflexión crítica del impacto del juego en la construcción de los roles de género*. Documento sin publicar.

El enfoque de derechos

El enfoque de derechos permite fortalecer procesos democráticos que posibiliten el desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho.

La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CDN - 1989) constituye un cambio de paradigma en relación a la concepción de las niñas y los niños en nuestras sociedades. Por un lado hay un cambio sustantivo en considerar a niños, niñas y adolescentes sujetos plenos de derecho y por otro se pasa de la situación irregular a la protección integral.

La Convención se basa en cuatro principios fundamentales:

- » El interés superior de la niña y del niño. Frente a cualquier situación en la que participen y deba tomarse alguna decisión que les afecta, debe considerarse lo que es mejor para el niño o la niña involucrada. Esto quiere decir que cuando se tome una medida para la niña o el niño, siempre será prioritario considerar cuan conveniente es para él o ella, más allá de la situación y de que haya otras personas involucradas.
- » La no discriminación. Todos los niños y las niñas deben ejercer sus derechos siempre, en un trato en igualdad de condiciones. La no discriminación está referida a no ser tratado con minusvalías por el solo hecho de ser niña o niño.
- » El derecho a la supervivencia y desarrollo. Las niñas y los niños tienen derecho a la vida y el Estado tiene la obligación de garantizar su supervivencia y desarrollo. El artículo 6 de la CDN hace referencia a este principio y a que todas las niñas y los niños deben contar con el apoyo del Estado para el desarrollo de sus potencialidades.
- » El derecho a opinar y ser escuchado. El principio de participación es mencionado y aplicable en varios de sus artículos. Si bien la Convención hace referencia en su artículo 12 a la importancia de escuchar la opinión de la niña y del niño, se contradice en la práctica por las formas en que los adultos interpretan a los niños y a las niñas y consideran que su opinión y su protagonismo no son significativos.

De una nueva mirada desde el marco de la Convención, resulta que:

ENFOQUE DE NECESIDADES	ENFOQUE DE DERECHOS
Situación irregular Carenciado , abandonado Objeto Alguien de buena voluntad, que cubre lo que falta	Protección integral Portador de derechos Sujeto Garante

El enfoque de derechos aporta una visión de la infancia donde la niña y el niño son un sujeto social de derechos. Es una persona con opinión, con participación que aporta al cambio. 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.

Uruguay firmó y ratificó la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, (1990) y tiene la responsabilidad de garantizar su cumplimiento. Otros actores en la sociedad tenemos la responsabilidad de vigilar este cumplimiento.

En la primera infancia (de cero a cinco años), la particularidad que se debe considerar es que muchas veces las niñas y niños de esta edad son vulnerables. Están en pleno proceso de adquisición del lenguaje y muchas veces no pueden plantear por sí

mismos sus puntos de vista, o si lo hacen necesitan la intermediación del adulto que decodifique sus intereses, posturas e intenciones.

Educación y primera infancia

“La educación no puede ser definida exclusivamente como el aprendizaje de disciplinas científicas y transmisión de acervos culturales, ni como una instancia dirigida a formar las competencias necesarias para la inserción en el mercado laboral; el fin último de la educación es la formación de ciudadanos: de personas que puedan ejercer sus libertades fundamentales y exigir el cumplimiento de sus derechos en una sociedad democrática.”⁶

La educación es un concepto amplio que tiene diversas definiciones. Los grupos humanos han utilizado diferentes tipos de actividades y prácticas sociales para facilitar a las nuevas generaciones el acceso a los conocimientos culturales, las creencias, el lenguaje, las tradiciones y los sistemas de valores de manera de asegurar la supervivencia colectiva.

Cuando se habla de educación en este manual se hace referencia a un proceso permanente en el que existe una construcción en interacción con el entorno, que se centra en el protagonismo activo de las personas. La educación entre los 0 y 36 meses es el inicio de este proceso. Tiene características peculiares que se enmarcan dentro del concepto de educación integral.

La mayor comprensión que actualmente se tiene sobre las niñas y los niños de corta edad, también ha cambiado las ideas sobre educación de la primera infancia y el papel que les corresponde a los adultos en los centros de atención infantil.

Actualmente la niña o el niño, como veíamos en el punto anterior, son considerados sujetos de derechos con características, necesidades e intereses propios, que los definen como personas activas en relación con el medio que les rodea. Su principal “tarea” a lo largo de esta etapa es la de construir su propia identidad y significado.

A partir de esta concepción, se constituyó una nueva cultura de participación y determinación compartida (persona adulta-niño o persona adulta-niña) en los centros educativos de primera infancia. Se ha reconocido que si se desea lograr un aprendizaje más profundo y permanente, el entorno de los niños y las niñas debe construirse de manera que “el ámbito cognitivo esté en contacto con el ámbito afectivo y relacional”⁷.

El punto de partida entonces es una concepción donde los aprendizajes del niño y la niña pequeña estarán cimentados en el

6 ANEP - *El marco de políticas para el quinquenio*. En www.anep.edu.uy accedido el 22/10/08.

7 Malaguzzi, L. (2001) *La educación infantil en Reggio Emilia*. Temas de Infancia, Octaedro-Rosa Sensat.

ámbito afectivo y social. Es una propuesta que tiene en cuenta sus necesidades en articulación con el aporte del mundo adulto. La niña y el niño construyen su identidad a través de los vínculos que establecen y en este período tienen una gran dependencia con el mundo adulto. El punto de partida de este proceso está en las familias y las instituciones educativas acompañan a las familias en un proceso de coeducación con una responsabilidad compartida.

Los niños y las niñas en esta etapa de desarrollo tienen necesidades específicas que en la concepción de ser sujetos de derecho deben ser específicamente atendidas. Los primeros vínculos, las primeras experiencias relacionales con su entorno, con sus iguales, su participación en la construcción de su identidad, la posibilidad de explorar el mundo, entre otros aspectos, deben estar garantizados.

Construir una propuesta educativa que promueva los derechos de las niñas y los niños en esta primera etapa, constituye un desafío que requiere un equipo que tenga presente en primer lugar al niño, a la niña y a sus familias, que considere su realidad particular y única, su contexto social. Implica modalidades creativas y flexibles donde la referencia afectiva esté disponible. Implica romper con los mandatos de los modelos hegemónicos de masculinidad y feminidad y con el mandato del lugar de “no poder” que ocupan las niñas y los niños en una sociedad adultocéntrica.

Los cambios sociales, las diferentes estructuras familiares, las nuevas demandas educativas ofrecen la oportunidad de construir una cultura profesional vinculada a la infancia que continuamente revise los presupuestos teóricos y metodológicos, que se nutra de la cooperación y de la participación para integrar conocimientos. El compromiso ético con esta tarea y la acción educativa promueven la reflexión y el análisis permanente y se desarrolla una actitud ética profesional.

Es necesario generar condiciones desde los espacios educativos que permitan el crecimiento pleno de niños y niñas, el desarrollo de sus potencialidades y su construcción como sujetos autónomos. Importa subrayar que la autonomía del sujeto tiene diferentes dimensiones y grados de adquisición en función de las diferentes etapas vitales. Para la construcción de mayores grados de autonomía es necesario crear condiciones que habiliten este proceso, lo que en primera infancia denominamos la construcción de un “ambiente seguro”. Este ambiente debe incorporar no solamente los aspectos tangibles en torno a la “seguridad” de la niña o del niño, sino también todos aquellos intangibles que hacen a su seguridad afectiva, a la construcción de su subjetividad y a las diferentes condiciones y posibilidades que asegurarán su pleno desarrollo como persona.

La promoción de relaciones equitativas entre niños y niñas, y el desarrollo de capacidades para ejercer sus derechos, desde una perspectiva de género y respeto de la diversidad, constituye un desafío.

Como educadores y educadoras, referentes adultos y adultas importa promover y garantizar el ejercicio pleno de todos los derechos de niñas y niños. Repensar, desnaturalizar las relaciones de poder de género y generaciones y habilitar condiciones para construir relaciones equitativas, no discriminatorias, no sexistas, ni adultocéntricas.

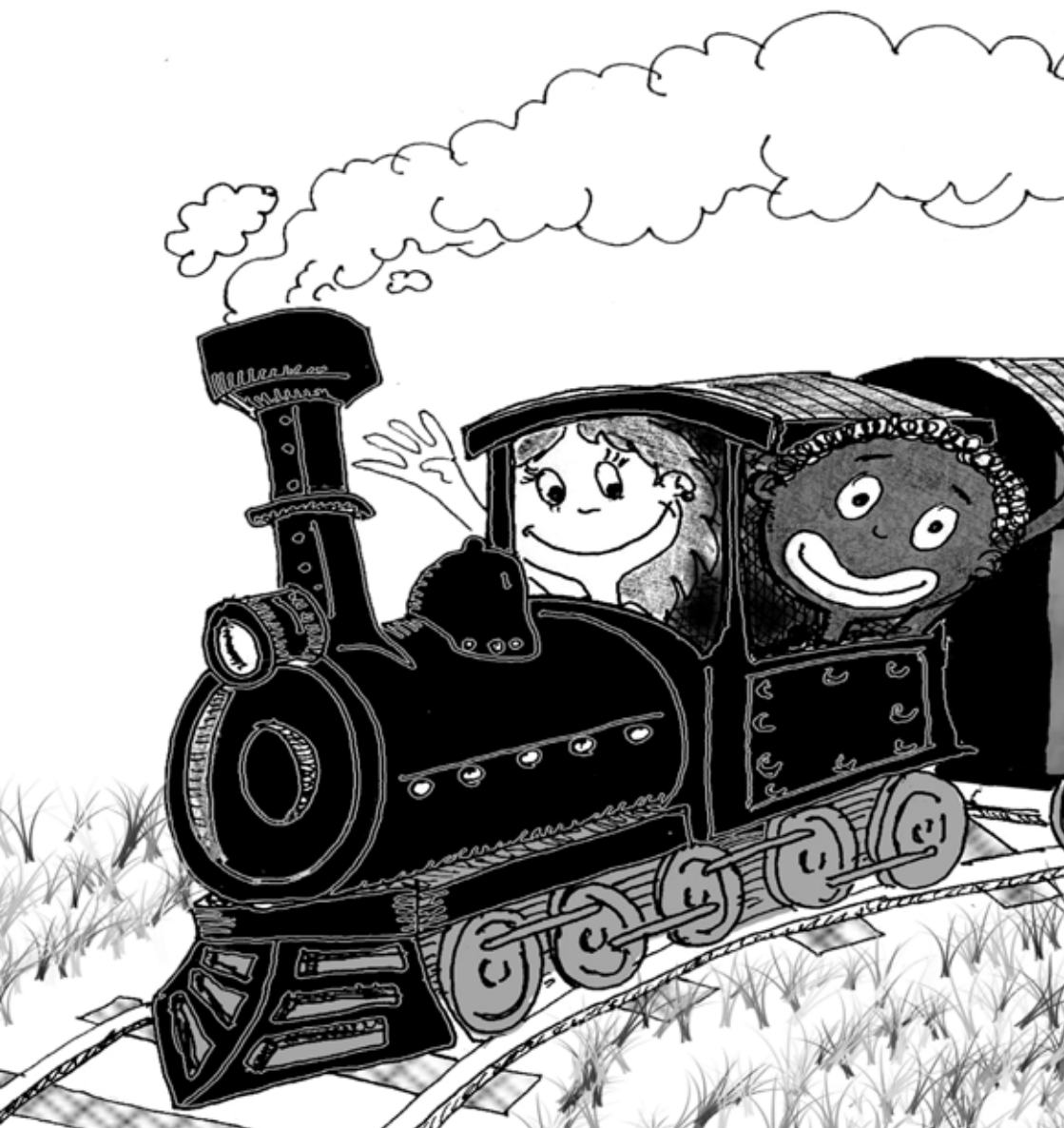
Replantear el lugar y rol de los centros educativos como espacios de socialización. Las prácticas y supuestos culturales que circulan en las instituciones educativas contienen un conjunto de dispositivos pedagógicos de género que no están explicitados y sustentan el currículum oculto.

Estos dispositivos de género están en la base de los imaginarios culturales en torno a los que se construyen e instituyen “naturalmente” las prácticas discursivas, espaciales y simbólicas de la relación escolar. El currículum no es sólo lo que se dice o se hace en la escuela. Lo silenciado opera como dispositivo de poder.

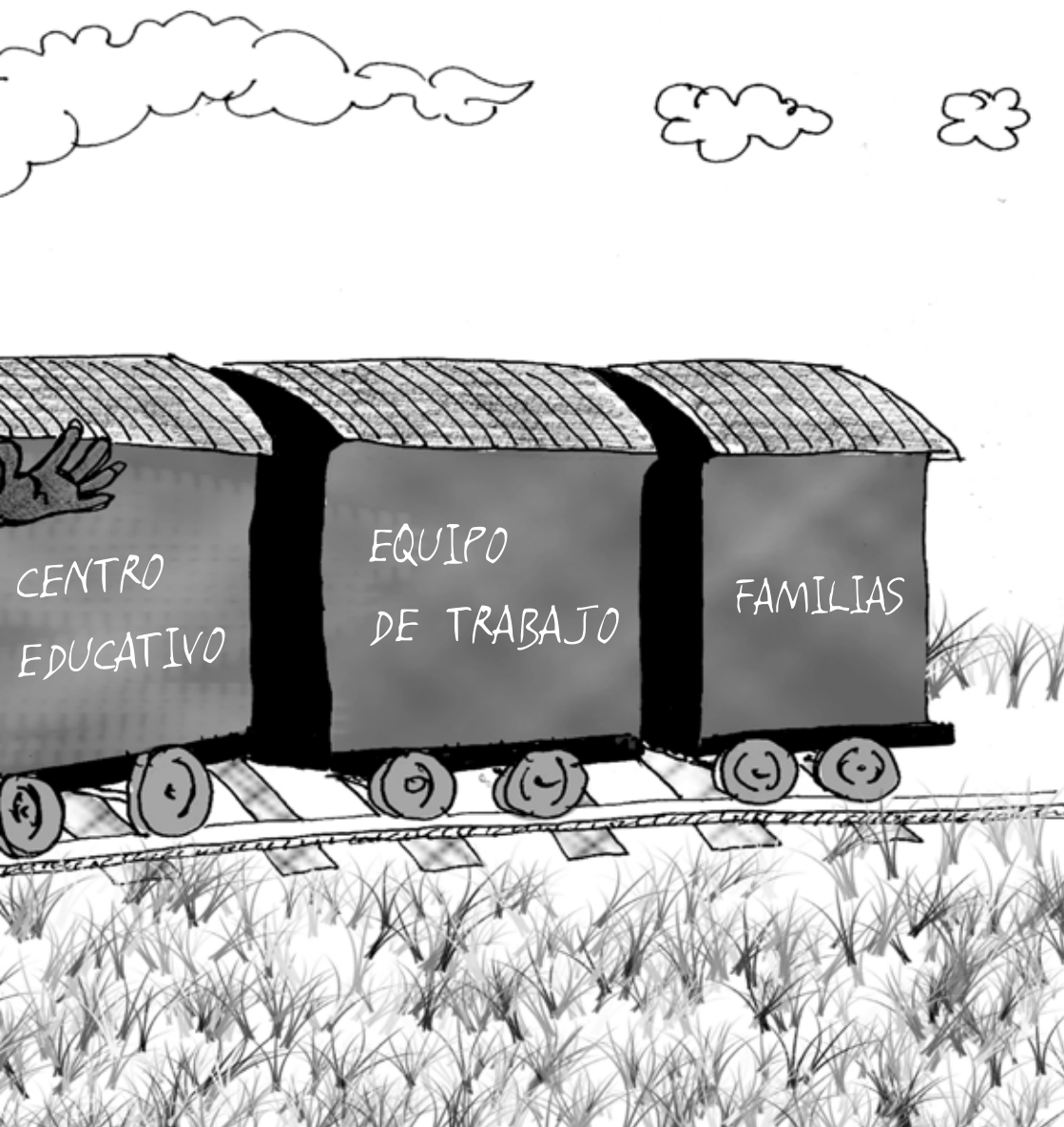
En suma:

Para cumplir con el objetivo de garantizar la igualdad de oportunidades, el respeto de la diversidad y el desarrollo de la autonomía de niños y niñas desde las prácticas educativas es necesario contar con herramientas que permitan:

- » Analizar y evidenciar prácticas naturalizadas que perpetúan relaciones de poder desiguales de género y generaciones.
- » Analizar los lugares asignados a niños y niñas en función de su sexo y lo que se espera de manera diferenciada de unos y otras.
- » Analizar el lugar que ocupan niños y niñas en función de su edad y las relaciones que se establecen con el mundo adulto.
- » Analizar los espacios de socialización: ¿transmite y refuerza estereotipos de género? ¿legitiman comportamientos discriminatorios y desiguales?
- » Analizar y repensar las prácticas desde una perspectiva de derechos, género respeto de la diversidad.



Hacia una pedagogía con enfoque de género >>>



1. Nuestra tarea en el trabajo educativo

Avanzar hacia una pedagogía y una educación con enfoque de género supone un reto importante no solamente para las instituciones, sino fundamentalmente para los varones y mujeres que construyen el día a día de cada institución o centro educativo.

Concebir e instrumentar la tarea cotidiana de los educadores desde un enfoque de género, habilitará a la deconstrucción de diferentes estereotipos. Por ello, uno de los principales desafíos en la consecución de una pedagogía de género, es la formación y concientización de los equipos de los centros educativos.

En los tres primeros años de vida de las personas se producen la mayoría de los aprendizajes significativos en los que se sustentan los aprendizajes 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. Los procesos de construcciones, adquisiciones, descubrimientos, exploraciones y aprendizajes que comienzan a experimentar, se continúan a lo largo de toda la vida, de manera ininterrumpida e integral.

En la vida cotidiana del centro educativo, tanto en las acciones desarrolladas por los educadores, como en las actividades y acciones que protagonizan las niñas y los

niños, los roles estereotipados irrumpirán. La educadora debe estar atenta a la forma en que se manifiestan, a las dinámicas que se generan en el grupo de niños y niñas y en el mundo adulto incluido su propio rol.

A partir de esta observación y de la problematización de lo que sucede en la vida cotidiana del centro se podrá intervenir con propuestas y orientaciones que promuevan una forma de relacionamiento que no reproduzca el estereotipo generalizado. De esta manera se facilitará que los niños y las niñas vivan y experimenten una forma democrática, equitativa y solidaria de relacionarse con otras personas.

Para desarrollar una pedagogía con enfoque de género, necesariamente debe incorporarse esta perspectiva en la dinámica habitual de los centros educativos, es necesario repensar, entre otras cuestiones:

- A- Diferentes ambientes y escenarios: la sala en general, el patio, los rincones, la alfombra, los baños.
- B- Diferentes momentos del día: el ingreso, la alimentación, el momento de la higiene, el de los juegos, el momento de la despedida de todos los días, cuando alguien se cae o se lastima.
- C- Diferentes momentos del año: período de integración, festejo del día del padre y de la madre, reuniones y talleres para padres.

D- Los materiales, libros y juguetes, su textura, colores, contenidos.

E- Las acciones y tareas que se desarrollan en el seno del equipo de trabajo. ¿Quiénes realizan qué tareas y cómo las realizan?

F- El relacionamiento con los colectivos familiares, contenidos de los comunicados, dispositivos que se despliegan en las reuniones.

El rol de los educadores y la forma de ejercerlo permitirá estimular algunas actitudes en los niños y en las niñas, relativizar y neutralizar otras, promover una forma diferente de pararse frente al mundo y frente a las construcciones sociales, fomentar formas democráticas de relacionamiento entre mujeres y varones.

Estas acciones, conductas y roles requieren también de una profunda y permanente reflexión sobre sus prácticas, certezas e incertidumbres, su propia historia, sus convicciones y prejuicios, de manera de constituirse en un referente.

La intervención de las personas adultas debe orientar, facilitar y promover el proceso de autonomía de las niñas y de los niños, autonomía que debe ser conquistada en relación con sus pares y el mundo que le rodea. En gran parte, las respuestas, devoluciones y experiencias que vivencia en ese mundo circundante inciden en su proceso de autonomía, su propia imagen en la conquista de la misma, sus seguridades e incertidumbres.

Es por ello que las educadoras en el desempeño de su rol, pueden ser promotoras de relaciones de equidad y de igualdad de oportunidades. Nos referimos tanto a las acciones de los educadores, como a sus omisiones y sus discursos.

Es importante la coherencia entre las dimensiones de lo que se hace, lo que se dice y lo que se siente en el trabajo con niños de 0 a 5 años. Cualquier intervención que realicemos como educadores, será percibida desde la integralidad y la globalidad con la que se producen todos los aprendizajes de los niños y las niñas de esta edad.

Experimentar una propuesta educativa no sexista en este momento de la vida -tanto desde los centros educativos como desde sus familias- establecerá las bases para adquirir nuevas vivencias, relacionarse e interactuar con las demás personas. Los nuevos vínculos pueden reproducir los modelos existentes o construir alternativas de relacionamiento entre varones y mujeres.

La perpetuación de los roles y el determinismo histórico. ¿Las niñas son más tranquilas que los niños?

- » *“A los niños déjalos que corran bastante en el patio... así se cansan, y entran tranquilitos a la sala”*
- » *“Déjalo que corra... necesita descargar energías...”*
- » *“¡No corras tanto, Tamaral! ¡Que te vas a cansar y te va a hacer mal!”*
- » *“Las niñas no tienen que andar corriendo de acá para allá”*

Estas son frases que seguramente hemos escuchado en nuestra infancia, de nuestras abuelas, abuelos, tías, tíos, madre o padre, y seguramente, también en algún centro educativo. Fueron recogidas por educadoras en diferentes ámbitos y momentos. Dan cuenta de las características y expectativas que imponemos en los niños y las niñas y hacen que se perciban con posibilidades y potencialidades diferentes, por el sólo hecho de ser varones o mujeres.

El análisis de las características de las niñas y los niños de esta edad permite afirmar que no existen diferencias entre los dos sexos en cuanto a sus necesidades humanas. Estas necesidades son universales⁸ sin embargo las formas de satisfacerlas cambian según la cultura, el contexto socioeconómico y por supuesto el sexo.

Si se realiza una adecuación a los primeros años de vida de las necesidades estudiadas por Max Neef⁹, podemos decir que:

- A- Los niños y las niñas tienen necesidad de recibir afecto.
- B- Las niñas y los niños tienen necesidad de jugar.
- C- Los niños y las niñas tienen necesidad de ser protegidas y cuidadas de los peligros.
- D- Las niñas y los niños tienen necesidad de vivir experiencias ricas en intercambio con el mundo.

En la medida que estas necesidades reciben atención adecuada, se cimentan las condiciones para el proceso de autonomía y desarrollo, tanto del niño como de la niña. No existe ningún sustento racional a la situación que determina diferentes condiciones de crianza y educación para niños y niñas; salvo las que devienen de una construcción social de género desigual y antidemocrática.

Es necesario que los educadores reconozcan en sus prácticas aquellas conductas, actitudes y propuestas que determinan una forma particular de ser varón o mujer y que consideren las diferentes manifestaciones espontáneas que traen los niños y las niñas desde sus hogares.

8 Max-Neef, M. (1993) *Desarrollo a escala humana*. Ediciones Nordan Comunidad.

9 Idem

Es a partir de la reflexión de estas prácticas que surge la posibilidad de deconstruir los mandatos de género estereotipados que permitirán producir aprendizajes significativos en la vida de las personas.

- » ¿Hemos permitido que los niños y las niñas de nuestra sala corran y experimenten libremente con su cuerpo?
- » ¿Las niñas y los niños de nuestra sala tienen las mismas oportunidades de expresión corporal?
- » Como educadoras, ¿reaccionamos igual ante las manifestaciones corporales de niñas y niños?
- » Nos hemos sorprendido alguna vez con expresiones como:

“¡Las niñas no pelean!”

“¡Los varones no lloran cuando se caen!”

“¡Eso te pasa por correr!” (Cuando nos referimos a una niña)

El hecho de brindar respuestas iguales ante situaciones iguales, sin distinción de sexos, contribuirá a la generación de un ambiente seguro y emocionalmente adecuado para la educación de los niños y niñas y ofrecerá un modelo equitativo y democrático que no les plantee formas diferentes de ser persona, por el solo hecho de ser de un sexo u otro.

Se deben garantizar actividades en las que tanto niñas como niños experimenten el uso de su destreza física, de su fuerza,

de su habilidad para correr, trepar, saltar, subir, reptar, bajar, habilidades que tradicionalmente han sido valoradas en el niño y neutralizadas en la niña.

Lo ideal es proponer actividades en las que los niños exploren y participen en propuestas como la plástica, la pintura y la audición. Estas actividades han sido tradicionalmente atribuidas a las mujeres.

Es importante que las educadoras y los educadores reflexionen acerca de su práctica cotidiana, acerca de la coherencia entre la intencionalidad educativa y las propuestas que realizan a los niños y niñas desde el enfoque de género.

En suma:

- » Las niñas y los niños tienen las mismas necesidades en tanto personas; y no existen diferencias -determinada previamente por su sexo- en cuanto a sus posibilidades e intereses.
- » El trabajo desde un enfoque de género en los centros educativos, como en toda la educación en primera infancia debe incluir, necesariamente, a las familias.
- » En cada oportunidad se debe promover la reflexión acerca de las prácticas cotidianas -tanto en los equipos como en las familias- y de las respuestas que brindamos desde el mundo adulto.

Aprendiendo a ser varón y a ser mujer desde la primera infancia.

No se puede predeterminar el desarrollo de la conducta humana, ya que existe un sinnúmero de variables que intervienen en las conductas de las personas adultas. En el manual se valoriza la importancia de la educación en la primera infancia como la primera influencia externa a la familia que recibe el niño o la niña en forma sistemática e intencionada.

Todo lo que hacen, dicen y sienten los educadores en el momento de desplegar su tarea tiene influencia sobre la vida de los niños y de las niñas que concurren a los centros educativos.

Desde el mundo adulto se expresan diferentes reacciones, mensajes, estímulos o censuras, ante conductas y situaciones que se consideran acordes o no con el sexo de quien las realiza.

El siguiente cuadro constituye un valioso aporte¹⁰, que ejemplifica algunas de las situaciones que seguramente se producen cotidianamente.

10 Torres, Gema y Arjona, Ma. Del Carmen (1993) *Temas transversales del currículo*, 2. Junta de Andalucía.

Conducta infantil	Interpretación y respuesta de la persona adulta	Posibles consecuencias para el desarrollo
MOVILIDAD O INQUIETUD	Niño: si desea jugar, se le estimula	Activo
	Niña: Si está nerviosa, se la tranquiliza	Pasiva
LLANTO	Niño: no se le permite llorar	Aprende a controlar sus emociones
	Niña: se le permite llorar	Manifiesta sus emociones
LENGUAJE	Niño: Adjetivos aumentativos, se habla menos con ellos.	Fuerza, superioridad. Menos capacitado para la comunicación.
	Niña: Adjetivos diminutivos. Se habla más con ellas.	Debilidad, inferioridad. Más capacitada para el lenguaje.
JUEGOS	Niños: juegos más bruscos, físicos. Con más variedad de juguetes.	Fuerza, valentía. Mayor dominio espacial y mejores posibilidades de exploración.
	Niña: juegos más tranquilos, juguetes menos variados.	Fragilidad, menos dominio espacial. Menores posibilidades de exploración.
AGRESIVIDAD	Niños: se considera normal y en parte deseable.	Independencia y capacidad de defensa
	Niña: no es propia de ellas	Dependencia, sumisión. Aceptación pasiva de la agresividad.

En suma:

- » Un primer paso para modificar las prácticas es reconocer en el lenguaje, en el discurso, en los sentimientos y en las acciones, los elementos que impulsan una determinada forma de ser mujer o de ser varón.
- » Se debe brindar la misma respuesta ante las mismas situaciones, sin importar el sexo de los protagonistas o de las protagonistas.

El determinismo sexista en los juegos y juguetes. ¿En mi sala hay un rincón acondicionado como taller mecánico o eléctrico? ¿Permitimos que los niños se disfracen libremente?

Una cuidadosa selección de los materiales que se colocan a disposición de las niñas y los niños, importa no solamente por aspectos relacionados con la seguridad, la riqueza y la variedad de sensaciones que estimulan, sino también porque en la selección del material se juega una vez más el mensaje adulto acerca de cómo ser varón o ser mujer en la sociedad actual.

Es importante que las niñas y los niños accedan a diferentes juegos, juguetes, y materiales que a su vez, no determinen previamente su uso por uno u otro sexo. Cuando esa tendencia irrumpe en la sala, por ejemplo, los niños con la pelota y las niñas con las muñecas, la intervención de la educadora es imprescindible para facilitar y enriquecer las posibilidades lúdicas de unos y de otras.

Debe brindarse 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. Esta consideración también se aplica a los cuentos, historias y películas utilizadas. Es necesario analizar críticamente los recursos que se brindan.

Las niñas y los niños juegan con aquellas cosas y objetos que les son más familiares.

Es muy común ver que los niños intentan desarmar un auto, o juegan a la pelota y que las niñas juegan a preparar comidas o se encierran en las “casitas” que construyen en los rincones.

Se ha extendido el uso de los muñecos de acción por parte de los niños, pero aún en su uso y en sus características hay implícita una determinada manera de ser varón: soldados fuertes y musculosos, piratas, deportistas de élite, o ejecutivos con su valijita de plástico como accesorio incluido.

Algunas posiciones sostienen que no existen juguetes sexistas, sino que existen juegos que devienen en una forma particular de ser varón o ser mujer ¹¹. Es por ello que la educadora no solamente deberá estar atenta al material y los recursos que coloca a disposición de los niños y las niñas de la sala, sino también a las dinámicas que esos materiales y recursos generan en los grupos y en cada niña y niño.

Es importante que los educadores planteen la posibilidad de que tanto niñas como niños puedan experimentar en el juego el desempeño de diferentes roles. Es en esos primeros ensayos y exploraciones, que los niños descubrirán el placer de hacerse cargo del aseo y el orden de un rincón, de cocinar para toda la sala; o las niñas descubrirán los secretos de un

juguete para desarmar, o la sensación de ser las “dueñas” del taller mecánico que arregla los autos y trencitos de la sala.

Aunque muchas veces la posibilidad de selección de los materiales está limitada por diferentes circunstancias económicas, institucionales o de información, otras veces esa selección está limitada porque no ha sido objeto de debate de los equipos educativos.

En suma:

- » Se debe prestar especial atención a los recursos que se colocan a disposición de los niños y niñas de la sala; la elección de los mismos no es inocente.
- » La educadora debe intervenir cuando las dinámicas de la sala refuercen estereotipos.
- » Deberá promoverse la más amplia vivencia y experiencia, tanto en niñas como en niños para ensayar roles diferentes, juegos y situaciones nuevas.

11 Fundación Crecer Jugando (2006) *Juguetes y Género*. España

2. Pensando nuestro equipo de trabajo

Trabajar en la educación de niñas y niños en primera infancia con un criterio de calidad requiere hacerlo a partir de determinados consensos reconocidos a nivel mundial y desde diferentes disciplinas relacionadas con la educación.

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.

El trabajo en equipo supone la integración de todas las personas que trabajan en un centro educativo y que comparten objetivos y metodologías: su directora o coordinadora, todos los educadores y las educadoras, las personas de apoyo, mantenimiento, limpieza, cocina, psicólogos, trabajadoras sociales, médicos.

Trabajar en equipo posibilita un proceso positivo y gratificante para todas las personas involucradas.

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); de ahí la importancia de trabajar en equipo todos los aspectos concernientes a la práctica educativa, incluidos los que implican al enfoque de género.

En el seno de los equipos de trabajo se realizan los acuerdos, se dividen las tareas, se plantean las discrepancias, y por sobre todas las cosas, se establecen las bases del proyecto común a todo el centro educativo.

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 las niñas y los niños de 0 a 5 años. Esta reflexión debe incluir también el enfoque de género y lo que cada quien hace, dice, siente y piensa acerca de cómo se debe encarar la educación en este sentido.

¿Cómo se reacciona frente a determinadas situaciones?, ¿cómo se dialoga con las personas que son referentes adultas?, ¿qué tipo de mensajes se brindan a través de la distribución de tareas que hay en el seno del centro educativo, según sean realizadas por varones o mujeres?

Luego del análisis, la puesta en común y la reflexión colectiva se identificarán aspectos operativos que plantearán nuevos desafíos para las educadoras y para los integrantes del equipo educativo.

La preponderancia de las mujeres en la educación en primera infancia. ¿Y el aporte de los varones...?

No es una novedad que las tareas directas de la educación son realizadas mayoritariamente por mujeres, al margen de las culturas, los países o las clases sociales a las que se haga referencia. 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. No causa sorpresa entonces, que en la educación contemporánea, y a pesar del proceso de cambio que se ha iniciado en la modernidad, aún existen determinadas áreas y disciplinas que tienen una importante presencia femenina.

Sin duda que en lo referente a primera infancia este estereotipo es más acentuado, son muy pocos los varones que han optado por esta profesión o tarea. Esta ausencia, entre otras razones, se relaciona con el valor que se le adjudica a la tarea de la educación, (históricamente asumida y delegada en las mujeres), y con el lugar que ocupa la educación en primera infancia, poco valorada socialmente, en relación con la educación en general. Es decir, 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.

Incorporar la mirada del varón a esta tarea, puede concretarse mediante la incorporación de educadores varones a los equipos

de trabajo y también a la generación de espacios para que los varones que ocupan lugares significativos en la vida de las niñas y de los niños (padres, tíos, referentes, abuelos, vecinos), se relacionen con ellos desde un lugar diferente al que la sociedad y el imaginario les han adjudicado.

- » *¿Generamos instancias para el trabajo conjunto con los padres, más allá del Día del Padre?*
- » *¿A quién le solicitamos que repare el delantal de la niña o del niño cuando se rompe? ¿A la mamá, al papá o indistintamente?*
- » *¿Nuestro lenguaje es inclusivo cuando nos referimos a las personas referentes de los niños y las niñas?*
- » *¿Cómo nos imaginamos la participación de varones y mujeres en la educación de las niñas y los niños de nuestro centro?*
- » *Si el equipo está conformado por varones y mujeres; ¿cuáles son las tareas que hacen unos y otras habitualmente en el centro educativo?*

Es fundamental que los niños y las niñas de 0 a 5 años reciban en sus modelos educativos la posibilidad de vivenciar que la tarea de cuidado puede ser desarrollada tanto por varones como por mujeres.

El aporte de los varones es importante en esta etapa, posibilita que niñas y niños vivan de manera más natural el hecho de que tanto mujeres como varones los acompañen en su educación y desarrollo.

También es importante considerar los necesarios corrimientos que tienen que producirse en las mujeres que tradicional-

mente han sido las “propietarias” absolutas de estos roles, y que verán cómo la “competencia masculina” intenta inmiscuirse en terrenos que les han sido vedados a los varones por mucho tiempo. Esto implica para las mujeres perder la hegemonía que tenían sobre el ámbito de crianza de los niños y niñas más pequeñas.

Trabajar estos aspectos en los equipos, reconocer las sensaciones que se generan, los enojos y sentimientos encontrados posibilitará procesos educativos que se estarán proponiendo a niños y niñas.

En suma:

- » Las niñas y los niños tienen derecho a ser educados en un ambiente donde varones y mujeres compartan realmente las tareas de cuidado y educación.
- » Es un desafío para los centros educativos en primera infancia lograr la incorporación del aporte de los varones, en beneficio y mejora de la calidad de los procesos que viven las niñas y los niños.
- » Problematicar el lugar que tienen los varones en los equipos es un primer paso.

¿Se trabaja, piensa y planifica desde la perspectiva de género?

Incorporar la perspectiva de género en el trabajo de equipo requiere como condición previa un consenso explícito acerca de su importancia en la educación en primera infancia.

Pensar, trabajar, reflexionar y ordenar el trabajo desde esta perspectiva, implica que el equipo asuma esta tarea y que, por lo menos, quienes no concuerdan con este enfoque, tampoco actúen como obturadores de los procesos educativos.

Esta actitud de las educadoras debe trasladarse a todas las dimensiones de su trabajo y así los cambios abarcarán todos los aspectos de su tarea cotidiana, los que tienen que ver con las niñas y los niños, pero también con sus referentes, con los equipos y las redes sociales.

Para lograr la incorporación de la perspectiva de género al trabajo que desarrollan los educadores de primera infancia es importante considerar las sugerencias formuladas desde la Revista Infancia¹², para una educación no discriminatoria:

- » Observar si en la sala se manifiestan diferencias entre las actitudes, comportamientos o intereses de los niños y de las niñas.

12 En www.revistainfancia.org, accedido el 19/10/08.

- » Analizar el trato, actitudes, gestos y expectativas que las personas adultas del centro educativo le prodigan a niñas y niños.
- » Lograr que la palabra sea usada en forma equitativa, favoreciendo la participación tanto de niños como de niñas.
- » Recordar que el uso del lenguaje no es ingenuo, cuando se identifica su carácter sexista, hay que señalarlo e indicar la alternativa, si es que la hay.
- » Analizar en cada sala y con los equipos, la forma en que los estereotipos de género se manifiestan y los conflictos que surgen en la convivencia entre niñas y niños en relación con este tema.
- » Promover el trabajo colectivo en la sala, analizar los tipos de agrupamientos que se producen durante el desarrollo de las actividades y trabajos.
- » Estimular la distribución equitativa de tareas y responsabilidades en la sala y en el centro, así como la colaboración entre niños y niñas.
- » Velar porque los diferentes espacios y rincones de la sala y del centro, se usen democráticamente y en condiciones de igualdad.
- » Elegir materiales didácticos que no refuercen el sexismo vigente.
- » Promover el hecho de que niñas y niños modifiquen sus actitudes discriminatorias.
- » En las actividades, organizar equipos mixtos.
- » Asegurar que en la sala no se creen espacios o rincones exclusivos de uno u otro sexo.
- » Estimular intencionalmente a los niños y a las niñas a participar de juegos socialmente adjudicados al otro sexo.
- » Analizar e identificar dónde y en qué áreas o salas, es necesario introducir cambios para lograr espacios físicos no sexistas.

En suma:

- » Es necesario que todas las personas que trabajan en centros educativos de primera infancia participen en el análisis de sus prácticas cotidianas, para comenzar a incorporar el enfoque de género en el centro educativo.

3. Las familias y el enfoque de género en primera infancia

“Uruguay está inmerso en una profunda transformación de las formas de organización de la vida conyugal y reproductiva, que se expresa -entre otros fenómenos-, en una mayor heterogeneidad de los arreglos familiares y en un cuestionamiento creciente de las relaciones jerárquicas e inequitativas entre géneros y generaciones. Estas transformaciones son significativas e inciden de múltiples maneras en la vida cotidiana de los niños y niñas y la población en general”¹³.

Las niñas y los niños crecen y se desarrollan en una amplia diversidad de arreglos familiares, por lo que resulta imperioso ampliar el concepto de familia que tradicionalmente se ha tomado como referencia desde el sistema educativo.

La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño sostiene que la familia es la institución básica de la sociedad para la supervivencia, protección y desarrollo del niño o de la niña e introduce el reconocimiento y aceptación de las diversas constituciones y estructuras familiares, haciendo referencia a la familia ampliada, familia con un solo progenitor, familia consensual y familia adoptiva.

En los últimos años, el proceso de cambio ha generado nuevas configuraciones familiares. La familia tradicional, nuclear, ha dado lugar, en un proceso de transición, a otros arreglos y organizaciones familiares que asumen el rol de cuidar, proteger y asegurar el desarrollo de las niñas y de los niños de una sociedad.

Las niñas y los niños crecen y se desarrollan en una amplia diversidad de arreglos familiares, por lo que resulta imperioso ampliar el concepto de familia que tradicionalmente se ha tomado como referencia desde el sistema educativo.

La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño sostiene que la familia es la institución básica de la sociedad para la supervivencia, protección y desarrollo del niño o de la niña e introduce el reconocimiento y aceptación de las diversas constituciones y estructuras familiares, haciendo referencia a la familia ampliada, familia con un solo progenitor, familia consensual y familia adoptiva.

En los últimos años, el proceso de cambio ha generado nuevas configuraciones familiares. La familia tradicional, nuclear, ha dado lugar, en un proceso de transición, a otros arreglos y organizaciones familiares que asumen el rol de cuidar, proteger y

¹³ Red de género y Familia, (2007) *Políticas de Educación, desde una perspectiva de género, generaciones y familias*. Mesa de Diálogo.

asegurar el desarrollo de las niñas y de los niños de una sociedad.

Hogares monoparentales, unipersonales, familias compuestas, uniones concubinarias, parejas homosexuales, hogares extendidos, son algunas de las posibles configuraciones familiares que se encuentran en nuestra sociedad y por tanto en las familias de los niños y las niñas que concurren a los centros educativos.

La dinámica de estos grupos familiares también tiene movilidad, su estructura se modifica según diversas circunstancias de configuración.

La educación comienza en las familias con complejos procesos, interacciones, vínculos y construcciones sociales. Incorporar estas nuevas realidades como parte fundamental de la tarea educativa constituye un desafío. Se debe fomentar el respeto por la diversidad de configuraciones familiares y la promoción de la equidad entre sus integrantes independientemente de su sexo o edad.

La tradicional temática que aparecía en los currículos para el abordaje pedagógico como “la familia” se ha transformado, lo que desafía a pensar otras alternativas que permitan incluir al menos a “las familias”.

Identificar, respetar e integrar diferentes arreglos familiares a la tarea educativa

- » *Vamos a ver, Jessica, ¿quiénes viven contigo?*
- » *Mamá, mi hermana grande, mi hermanito chiquito y la novia de mi mamá.*
- » *¿Y contigo John?*
- » *Yo vivo en la casa de mi abuela, con mi abuela, mi tía, mis primas y mi mamá..*

Para dar lugar a lo que nos generan e interpelan estas situaciones, importa reflexionar sobre las diferentes configuraciones familiares presentes en los hogares de los niños y las niñas con quienes trabajamos. La construcción colectiva y el trabajo en equipo constituyen una herramienta para no limitarse en las subjetividades individuales.

Estos procesos de cambios productores de arreglos familiares diferentes al modelo hegemónico de familia nuclear, generan una primera interrogante en las educadoras: ¿Es posible que una niña o un niño logre un desarrollo adecuado que tenga en cuenta sus intereses y necesidades?

Esta es una discusión que se debe realizar en los centros educativos con los actores de la comunidad para generar un debate que trascienda a la institución y se instale en la sociedad en general.

La composición de las familias (mono-parentales, nucleares, con niñas y niños adoptadas y adoptados, con padres solos, padres separados, parejas homosexuales, entre otras muchas posibles) de por sí no determina las posibilidades de desarrollo de niños y niñas. Serán sus integrantes y el tipo de vínculos, interacciones y relaciones que la dinámica familiar establezca, lo que permita ejercer la responsabilidad de la educación y la capacidad de acompañar y garantizar el desarrollo integral de niñas y niños.

En suma:

- » Es necesario considerar que los diferentes arreglos familiares muchas veces contrastan con los modelos que tienen los educadores o los socialmente instalados.
- » También es importante problematizar acerca de los diferentes núcleos de convivencia y las repercusiones que generan en la tarea de los educadores.

En relación con las familias, ¿cómo se elaboran los comunicados?

Mamá: te invitamos al taller... a la reunión... a la jornada.

Juan está con fiebre, vamos a llamar a su mamá. (La mamá está trabajando y su papá está en la casa)

Cómo elaborar y a quién dirigir los comunicados son formas de anticipar de quién se espera una respuesta. Estas decisiones en los comunicados brindan al niño o a la niña una determinada noción de quién debe hacerse cargo de la situación desde su hogar; es decir, contribuyen a la perpetuación de los roles estereotipados.

Desde los centros educativos esperamos las respuestas de las madres y reproducimos la noción de que son las mujeres las principales responsables del cuidado de sus hijas e hijos.

A pesar de los cambios que se produjeron en las familias y en el mundo del trabajo esta responsabilidad recae en quien ha ejercido este rol históricamente y reproduce un mandato de género. Las mujeres trabajadoras agregan estas tareas a las asumidas en su cotidianidad y responden a la presión de los centros educativos.

*¿Qué pasaría si se empiezan a generar propuestas para que los papás u otros miembros de las familias asuman estos roles?
¿Qué oportunidades se estarían brindando?
¿Los padres, se sienten incluidos en las propuestas educativas?*

La oportunidad que desde los centros educativos se tiene con relación a la construcción de nuevas subjetividades vinculadas al replanteo de estos estereotipos es realmente significativa. Es necesario promover la equidad de género desde los comunicados y mostrar que los varones pueden asumir roles de cuidado de sus hijos e hijas de la misma forma que las mujeres.

Cuando la mujer asume responsabilidades en el ámbito público es necesaria una reestructuración de la organización familiar. Ésta se facilita si los centros educativos reconocen la igualdad en la distribución de las tareas domésticas, validan este rol en los varones y evitan la doble jornada en las mujeres.

En suma:

- » Los centros educativos de primera infancia pueden ocupar un rol activo en la promoción de un nuevo modelo de relacionamiento entre varones y mujeres, a partir de acciones que pueden parecer insignificantes, pero no lo son, como por ejemplo la de adecuar el lenguaje de los comunicados que se realizan a las familias de las niñas y los niños.
- » El estereotipo predominante en cuanto a la responsabilidad del cuidado de los niños y de las niñas, recae sobre las mujeres, y desde los agentes de la educación, se debe estar alerta para no reforzarlo.
- » El lenguaje de los comunicados no es ingenuo. A través del mismo, se dejan entrever entre otras, las concepciones de infancia, familia y género.

¿Qué rol de varón o mujer se construye desde las familias y cuál es el aporte de las educadoras de primera infancia para ello?

Vamos a jugar al rincón de la cocina, como mamá...

Históricamente se adjudican roles y espacios de participación diferentes para mujeres y varones. Tradicionalmente las mujeres han tenido una gran participación en la vida familiar, desempeñaron las tareas vinculadas al hogar en el ámbito privado. Han sido impulsadas a interesarse por temas relacionados con el hogar, con la educación y la salud. El cuidado de los niños y niñas aún es predominantemente una tarea femenina, no remunerada y de baja valoración social.

Los varones se dedicaron a las actividades del ámbito público, tuvieron mayor participación en la economía, la industria, la energía, las relaciones internacionales, los negocios y la política.

Esta asignación diferenciada de ámbitos de participación y desempeño de roles, en función de la división sexual del trabajo, se generaliza e internaliza a tal punto que parece natural. El género como categoría de análisis, permite desnaturalizar y deconstruir estas configuraciones subjetivas, y recuerda cuánto de construcción social y cultural tienen las mismas en una estructura social determinada.

Actualmente, debido a cambios producidos a nivel social y económico, las relaciones entre varones y mujeres han modificado el modelo tradicional de roles. Las mujeres tienen un mayor nivel de participación en el mercado laboral.

Irene Casique¹⁴, en su investigación sobre trabajo femenino, empoderamiento y bienestar en la familia concluye que el trabajo de la mujer fuera del hogar y su empoderamiento, han sido elementos muy importantes para la superación de inequidades de género, para la garantía y preservación de los derechos de las mujeres, para lograr el desarrollo de su potencial individual y para la mejora en su calidad de vida.

Por otra parte, el acceso al trabajo y el empoderamiento de las mujeres en relación con la participación de los varones en el cuidado de las hijas y los hijos no resulta una distribución equitativa. La autonomía de las mujeres no parece tener, en ningún caso, un efecto significativo en la participación de los varones en el cuidado de los hijos e hijas y en las tareas vinculadas al ámbito privado. Esta situación se visualiza de manera más acentuada cuanto menor es el nivel educativo del varón.

La Convención Internacional de los Derechos del Niño introduce en su artículo 5º el concepto de las “responsabilidades” de los padres y de otros, respecto de las

¹⁴ Investigación no publicada *Trabajo femenino, empoderamiento y bienestar en la familia*.

hijas e hijos y exige que los estados partes pongan el máximo empeño en garantizar el principio de que ambos padres tienen obligaciones comunes en lo que respecta a la crianza y desarrollo de la niña y el niño.

El hecho de que la mujer se incorpore al mercado laboral y el varón no asuma roles acordes a esta nueva función en lo vinculado al cuidado de la familia muchas veces lleva a que la mujer asuma ambos roles, duplique su tarea y se profundicen las desigualdades.

En este contexto la educación cumple un rol estratégico y nos convoca a ampliar la mirada, salir de los contenidos formales para fomentar autonomía, crítica, reconocimiento del otro.

Al ser la categoría de género una construcción sociocultural, es posible modificarla, aunque no es un proceso lineal, simple ni inmediato. En principio tenemos que reconocer que están implícitas en esta realidad las relaciones de poder que se han establecido históricamente.

Las propuestas educativas transmiten mensajes que reproducen los valores que sostienen las relaciones de poder o proponen alternativas, con prácticas educativas innovadoras para que cada niña y cada niño pueda desarrollar sus habilidades y potencialidades en igualdad de condiciones.

En suma:

- » Los roles que se han construido en el seno de la mayoría de las familias contemporáneas están cargados del imperativo social para varones y mujeres en cuanto a la distribución de tareas y en cuanto a los ámbitos de acción de unos y otras, posibilitan u obturan la potencialidad que en tanto personas tienen mujeres y varones
- » Las propuestas educativas han actuado como uno de los mecanismos de perpetuación de esos roles, esa distribución de tareas y esos ámbitos de acción. Desde la educación es necesario generar movimientos tendientes a la democratización de las tareas y a una relación más equitativa entre varones y mujeres.
- » Es necesario revisar y problematizar, desde la educación, el trabajo que se hace con las familias desde una concepción que incorpore la perspectiva de género y promueva una relación más igualitaria.

4. El centro educativo de primera infancia en la comunidad

El centro educativo de primera infancia es un elemento más del entramado social. Desde la perspectiva sistémica, estos centros educativos -al igual que otras instituciones y actores sociales - cohabitan en una comunidad en la que es necesaria la coordinación e interacción de todas las partes para que las redes se conformen y funcionen efectivamente. Estas redes, además de funcionar y contribuir al cumplimiento de sus objetivos, y el de cada uno de los integrantes de la red, según Elina Dabas¹⁵- *“se constituyen en productores y generadores de cultura, así como también de valores culturales y subjetividades”*.

Esta forma de concebir a los centros educativos obedece a una necesidad contemporánea e implica una búsqueda de nuevos modelos educativos, desde una posición abierta, que interpela y cuestiona tanto a las propias instituciones en general como a las educadoras en particular.

Es imprescindible pensar a los centros educativos como espacios abiertos, con posibilidades de encuentro donde puedan generarse construcciones sociales intersectoriales, propuestas de aprendizaje,

construcciones alternativas y transformaciones posibles. Al decir de Silvia Morón, “pensar en los centros educativos como fórum de la sociedad civil, donde se puedan crear nuevas hipótesis para leer el mundo, donde esos espacios (los centros) se entiendan para conocer y no solamente para transmitir conocimientos.”

En este sentido, las instituciones educativas tienen que superar las fronteras propias para abrirse a la comunidad y al resto de las instituciones y organizaciones. Ya no sigue vigente el mito de las instituciones educativas que tienen todas las respuestas a las diferentes problemáticas que se presentan.

La casa, la escuela, la sala, las fábricas, las empresas, los videojuegos, internet y la televisión; entre muchos otros elementos del diario vivir, han dado paso a nuevas formas de subjetividad que es necesario incorporar a los proyectos educativos.

Es indispensable el reconocimiento de la diversidad, de la comunicación dialógica y de la necesidad de participación real para poder construir colectivamente conocimientos y perspectivas.

15 Dabas, E. (1988). *Redes sociales, Familias y Escuela*. Ed. Paidós Buenos Aires.

La acción en la comunidad, asociada al trabajo en el seno del centro educativo y al

trabajo con las familias de las niñas y los niños jerarquizará a la institución y a su enfoque educativo. Pero además, actuará sobre la valoración social de la educación en primera infancia, generalmente percibida como poco importante y accesorio de la que se recibe en la etapa escolar.

Coordinar las acciones del centro con las que se realizan en la comunidad permitirá consolidar la propuesta educativa que se lleva a cabo con niños y niñas, además de potenciar el rol del centro educativo en las redes sociales barriales.

Nuestro centro como fórum de la sociedad civil: subjetividades en juego.

Estas consideraciones nos llevan a pensar que los centros educativos insertos en comunidades, con su trabajo en redes y la creación de espacios sociales son escenarios privilegiados para fortalecer la perspectiva de género.

Se puede generar la posibilidad de reflexionar junto a diferentes agentes sociales, actores educativos, empresariales, vecinos, madres, padres, abuelos, niñas y niños, jóvenes, sobre diferentes aspectos que hacen a la construcción de un determinado enfoque de género.

¿Quién se hace cargo de los cuidados de los niños y las niñas en el barrio?

¿Cuáles son los espacios de poder de las mujeres y de los varones?

¿Cuál es el nivel de integración y complementariedad que existe entre ellos? ¿Cómo asumen los varones, los roles que tradicionalmente fueron asignados a las mujeres? ¿Cómo delegan éstas los mismos?

¿Cómo participa la mujer en la vida política, económica y productiva del barrio?

¿Cómo participan los varones en la vida doméstica?

La división sexual del trabajo, los arreglos familiares, los estereotipos de género, atraviesan a los centros educativos, a las familias y a la sociedad en su conjunto.

Naturalmente, en los espacios como los barrios y las comunidades, se desarrollan redes de comunicación y producción de conocimientos que tienen que ver con las situaciones de la vida cotidiana. También es un territorio de producción de acciones, símbolos, significaciones que generan tradiciones culturales. Existe un ejercicio y análisis de poder que circula en los mismos, que debe comprenderse colectivamente porque da cuenta de las asunciones y adjudicaciones de roles colectivos.

En los barrios convergen diversas manifestaciones culturales. Por ejemplo en las plazas, en las esquinas, en los negocios instalados (tiendas, comercios), en las que se despliega una forma de ser, de sentir, una identidad particular donde el centro educativo puede adquirir una gran importancia.

El lugar del centro educativo en el barrio está signado muchas veces por la valida-

ción comunitaria. Es así que encontramos centros referentes desde donde surge una gran riqueza de propuestas que aportan al barrio e incluyen a diferentes actores sociales, integrantes de la comunidad.

Muchas veces las educadoras y los educadores se transforman en referentes barriales cuya acción, palabra y consejo, tienen una gran significación para muchas familias.

En estos barrios, pueden existir lugares donde las nuevas generaciones encuentren eco para sus necesidades, lugares en los que jóvenes, adolescentes, niños y niñas tengan posibilidades de participación, de juego, de reunión, de inclusión, en suma, de ser considerados como sujetos de derecho.

Algunos datos podemos analizarlos cuando nos preguntamos:

¿Dónde juegan o se reúnen los niños y las niñas?

¿ Pueden jugar en igualdad de condiciones?

¿Qué hacen en su tiempo de juegos y recreación?

¿Qué personas les acompañan? ¿Y desde qué rol?

¿Quiénes participan en las comisiones vecinales?

¿Cómo son las redes solidarias?

En la visualización de hechos cotidianos podemos acompañar, cuestionar y crear alternativas, a partir de las posibilidades educativas que tienen en sí mismos.

En suma:

- » Es necesario pensar en la construcción de instituciones abiertas a la comunidad a la que pertenecen, con un compromiso no solamente centrado en lo pedagógico-didáctico, sino también en el aprendizaje social, de vida y de compromiso reflexivo.
- » La educación en primera infancia, no puede desconocer el rol que juegan los centros en la construcción de entornos y escenarios adecuados para el desarrollo de las niñas y de los niños.

¿Cuáles son los aportes a las redes sociales y comunitarias desde la perspectiva de género?

En la medida en que el centro educativo incorpore el enfoque de género en su discurso institucional, en sus prácticas educativas con niñas y niños y en el trabajo con las familias se hace un aporte a su comunidad y a las redes sociales que la integran.

Una vez que el enfoque de género se incorpora en el centro educativo, se hará necesaria la articulación con otros actores locales, ya sea para dar respuestas a situaciones concretas en conjunto o para socializar y compartir el enfoque de género en otras instituciones. De esta manera el centro se convierte en un referente significativo que aporta a la construcción de relaciones más equitativas entre varones y mujeres en su comunidad.

Si las educadoras y educadores, insertas en estas redes sociales y colectivas se comprometen en el trabajo colectivo con otras instituciones, las redes sociales se constituirán en protagonistas de prácticas comunitarias que generan vínculos, análisis, reflexiones y aprendizajes que servirán de insumos para la acción educativa con los niños y niñas.

Desde esta práctica social se producen nuevos conocimientos basados en las experiencias de varones y mujeres, que ejercen sus roles, los cuestionan y encuentran alternativas para tener una mejor calidad de vida.

En suma:

- » Los centros educativos de primera infancia que han incorporado el enfoque de género en su trabajo, pueden fortalecer los espacios comunitarios, redes sociales y asociaciones institucionales.



Instrumentos sugeridos para la tarea cotidiana >>



La intención de este capítulo es realizar algunos aportes a la práctica de las educadoras que día a día se hacen cargo de la tarea educativa con los niños, las niñas, las familias y la comunidad.

Es importante precisar que los mismos no constituyen un compendio cerrado de técnicas e instrumentos. Debe existir una adecuación de las técnicas y dispositivos a las características del grupo, a sus intereses y necesidades, a las características del centro educativo, a las del equipo y a las posibilidades del educador. Es necesario considerar todos los aspectos que definen las técnicas o dispositivos que usamos en cada oportunidad.

Las técnicas y dispositivos aquí sugeridos actúan como disparadores y sugerencias. Se constituyen en una serie de ideas iniciales para introducir dispositivos prácticos que den cuenta de la intencionalidad de incorporar el enfoque de género a la práctica educativa, aunque por sí solas no garantizan su incorporación y es necesario que existan acuerdos institucionales al respecto. Serán estos acuerdos los que permitirán que todo el centro educativo comience a incorporar el enfoque de género en toda su propuesta educativa y en el proyecto institucional en general.

Si no existiera esta posibilidad de acuerdo institucional, cada educadora puede brindar una impronta diferente a su propuesta de sala, e incorporar el enfoque de género en su práctica. Esta elección, aunque no constituya parte del acuerdo general en

el centro, es válida desde la seguridad de que todas las niñas y los niños tienen derecho a vivir y crecer en una sociedad más democrática desde el punto de vista de género.

Las sugerencias que continúan se agruparán de la siguiente manera:

- a. Sugerencias para el trabajo en diferentes salas y momentos educativos.
- b. Sugerencias para el equipo del centro educativo.
- c. Sugerencias para el trabajo con las familias.
- d. Sugerencias para el trabajo con la comunidad.
- e. Materiales didácticos.

Esta manera de agrupar las sugerencias no debe significar una estructuración inmovible. La creatividad, conocimientos y experiencia de cada educadora serán las que posibilitarán la concreción, modificación o adaptación de cada una de estas actividades y técnicas.

a

SUGERENCIAS PARA EL TRABAJO EN DIFERENTES SALAS Y MOMENTOS EDUCATIVOS



El uso de las palabras no es ingenuo

La elección de las palabras adecuadas en cada momento, consiste en un verdadero desafío para la educadora que debe actuar ante personas de características y edades diferentes, alternada y permanentemente. De todas maneras es importante que los educadores, a través de sus palabras den cuenta de una misma postura y concepción en torno a cada una de las cuestiones importantes de su quehacer educativo: concepción de infancia, de educación, de género, de trabajo en equipo.

De ahí la relevancia que su discurso incorpore la perspectiva de género, ya que la comunicación oral, al igual que la actitud corporal, es uno de los principales instrumentos de comunicación en la primera infancia y es a partir de ella que la educadora se comunicará, estimulará, colocará límites, promoverá actitudes.

Se presentan algunas sugerencias a tener en cuenta en el uso del lenguaje desde una perspectiva de género, en la interacción con otros y otras protagonistas de la vida cotidiana de un centro educativo de primera infancia.

Las niñas y los niños tienen derecho a que se respete su identidad en el más amplio sentido de la palabra, y a construir su lugar en la sociedad desde su particularidad como mujer o varón y no desde la generalización que implica el uso de una u otra opción.

También el uso y la elección de las palabras adecuadas, conlleva a una actitud adulta de permanente atención sobre las conductas que pueden estar cargadas de contenidos sexistas, contribuyendo a la instalación de una práctica cotidiana que promueve una nueva forma de relacionarse en una sociedad incluyente.

OBJETIVO

- » Devolverle a los niños y niñas, a través del uso del lenguaje inclusivo, una imagen de sí mismos autenticada y valorada por lo que es cada uno y cada una, desde su lugar como varón y mujer.

SUGERENCIAS

- » **Hacer presente a los dos sexos en todo el lenguaje** ya que el mismo debe tener un carácter inclusivo:

Antes: *“Ahora los niños dejamos todo arriba de la mesa y salimos al patio”*

Alternativa: *“Ahora las niñas y los niños dejaremos las cosas y saldremos al patio”*

- » En los intercambios con las familias, diálogos, reuniones, entrevistas, comunicados, también debe cuidarse el lenguaje, usar la alternativa inclusiva siempre, y discriminar cuando sea necesario, con la aclaración correspondiente.

Ejemplo: si en una reunión, la mayoría son mujeres, no seguir hablando de padres, usar el genérico femenino y aclarar por qué se hace.

- » **Llamar a las personas que actúan como referentes adultos, por su nombre**, y si no se lo conoce, hay que preguntarlo, antes que denominar a alguien por su rol con respecto al niño o la niña. Muchas veces, en el momento de la llegada de la niña o del niño con su madre, se refuerzan roles relacionados con la mujer y se desplaza a la persona con quien nos vinculamos.

Antes: *“Madre... ¿que les pasó ayer que no vinieron?”*

Alternativa: *“Teresa... ayer los esperamos y no aparecieron... ¿Pasó algo?”*

- » Prestar especial atención al hecho de **no reforzar con el lenguaje, aquellas conductas y actitudes socialmente reconocidas y adjudicadas a uno y otro sexo**. Muchas veces, también desde nuestras intervenciones orales, reforzamos o neutralizamos posibilidades de acción, desarrollo o expresión de los niños o niñas, según su sexo y lo que se espera que hagan. Más allá de la profunda revisión que hay que realizar en cuanto a las concepciones subyacentes, hay que prestar especial atención al uso del lenguaje. El mismo es una de las primeras reacciones que se verifican en la educadora, cuando algo de los niños y niñas le llama la atención o cuando está lejos de ellos y necesita obtener una respuesta rápida (Por ejemplo, en situaciones de riesgo).

*“No llores más Carlos..., queda feo”
“Romina... ¡no te ensucies!!!”
“Juliana, a limpiarse ese delantal que queda feo que una niña ande toda sucia”*

ASPECTOS A RECORDAR

Los cambios en la modalidad de relacionamiento y en el lenguaje con el que las educadoras se refieren a las niñas y niños, o sus familias, o incluso en las reuniones de equipo, deben ser cambios que respondan a una postura sincera, reflexionada y consensuada con todo el equipo del centro. Así se estará aportando a la incorporación del enfoque de género en una forma más genuina y sincera, sin actuaciones vanas ni artificiosas. Debe formar parte de un cambio paulatino incorporado por todas las personas que trabajan en la educación en forma general y en particular en primera infancia.

Los nenes de celeste y las nenas de rosado...

Hay una larga tradición en nuestra sociedad de adjudicar determinados artículos, juegos, juguetes y colores a uno y otro sexo. Esta tradición ha contribuido a reforzar algunos de los prejuicios más absurdos y sexistas (“varón con camisa rosada es gay”); además actúa como obturador hacia el logro de avances significativos en lo que refiere a la ruptura con los estereotipos sexistas y de género.

Partimos de la concepción de que es necesario garantizarle a los niños y a las niñas de temprana edad ambientes acogedores que se constituyan en escenarios donde se pueda crear un clima emocional de contención y trabajo, armonioso para todos. En primera infancia, el ambiente también tiene una función educadora.¹⁶

Muchas veces, las educadoras no participan en instancias de decisión en cuanto a los colores de las salas o mobiliario, pero otras veces son convocados a opinar sobre los mismos. Entendemos que tanto el educador de la sala, como los niños y niñas tienen mucho que decir al respecto.

En los equipos se puede discutir, trabajar y acordar muchos aspectos en relación con el ambiente: los colores de las salas y los baños, los carteles de los centros

(por ejemplo, los baños), sillas, rincones, libros, juegos y relatos.

Es necesario desestructurar las construcciones que se han hecho en función de estereotipos y contribuir, con la acción educativa y los ambientes que generamos, a una nueva construcción que interpele a la anterior y que contribuya con la creación de una nueva subjetividad en torno a la relación entre varones y mujeres.

OBJETIVO

- » Evitar la construcción de género asociada a los colores y su connotación sexista.

SUGERENCIAS

- » En función de lo expresado nos parece importante no repetir el estereotipo social en cuanto a los colores, especialmente el rosado y el celeste en ninguna oportunidad. No existen necesidades reales de separar áreas de niñas y de niños en estas edades, y en caso de que hubiera una imperativa necesidad, la alternativa de usar los colores celeste y rosado para reconocer cada una de las áreas no es la adecuada.

Esta situación debe tomarse en cuenta en todas las edades: la sala de bebés, los prendedores o la ropa; las salas de los más grandes, los utensilios para el almuerzo, los colores para pintar, son algunos ejemplos.

16 Malaguzzi, L. (2001) La educación infantil en Reggio Emilia Temas de Infancia, Octaedro-Rosa Sensat

- » Siempre que se tenga oportunidad, hay que estimular a que **tanto niños como niñas, usen y se contacten con “el otro color”**, rompiendo con el prejuicio y la censura social al usar uno u otro. También será necesario trabajar este aspecto con las personas referentes de los niños y de las niñas.
- » Retirar y cambiar en el centro educativo todos aquellos carteles de colores que tengan connotación sexista. Los más comunes son los colores y carteles vinculados a los baños.

que la sociedad ha asignado a la mujer. Se privan así de sensaciones, de posibilidades de vivir otras experiencias ricas con y en el mundo y de enriquecer su sensibilidad. De ahí la importancia de una actitud decisiva, proactiva y no solamente reactiva, por parte de las educadoras.

ASPECTOS A RECORDAR

Es importante que las educadoras y educadores mantengan una postura activa en torno a esta ruptura de estereotipos. Se ha verificado que resulta mucho más fácil para las niñas usar el celeste, que para los varones usar el rosado. Ello se relaciona con los mecanismos que actúan en la construcción del ser hombre o ser mujer. Los hombres construyen su identidad desde tres negaciones centrales que deben demostrar: no ser homosexual, no ser mujer y no ser un niño. Mientras que para la mujer el solo dato biológico de la posibilidad de la maternidad, es suficiente para la afirmación de su identidad como tal.

Esta situación actúa como dificultad extra para que los niños adopten o elijan colores, posturas, conductas y actitudes

En este rincón... los niños; y en aquel otro... las niñas

La técnica de trabajo en rincones está instalada en la educación en primera infancia desde hace mucho tiempo, y nuestra intención es problematizarla desde el enfoque de género, ya que como muchos otros dispositivos reproducen diferentes estereotipos.

Los rincones estimulan el aprendizaje a través del juego libre y espontáneo en función de sus intereses y necesidades. Las niñas y los niños tienen la oportunidad de descubrir, investigar, representar, comunicar, interactuar, desarrollar su autonomía y ensayar las formas de “ser adultos y adultas”.

OBJETIVO

» Contribuir a la desnaturalización de la construcción de género asociada a las tareas y roles que se ponen en juego durante las actividades en rincones.

SUGERENCIAS

Los rincones se constituyen en espacios de libre actividad infantil, pero esto no significa que la educadora sea prescindente y permanezca ajena a la dinámica que se instala durante el desarrollo del juego.

En general existen variadas propuestas para la organización de los rincones; podríamos encontrar entre ellas:

- a. Rincón de muñecas: Brinda la oportunidad de que niños y niñas representen roles y situaciones de la vida cotidiana. Generalmente es un rincón habitado por las niñas. Trabajado desde la perspectiva de género, ofrece la oportunidad de integrar a los varones en estos juegos: repensando sobre el rol de los papás, tíos, abuelos o referentes masculinos. Es uno de los rincones más interesantes para desplegar esta perspectiva con intencionalidad educativa y desdoblar los roles socialmente esperados para varones y mujeres:

Por ej:

- *Que sean las niñas que se van a “trabajar” y los niños se quedan cocinando, o atendiendo a los hijos e hijas enfermos.*
- *Que sean las niñas las que se desempeñan como doctoras, mientras que los niños son la persona enferma o el auxiliar de enfermería.*

En este rincón se pueden incluir los muñecos sexuados, integrarlos de forma permanente a la propuesta de la sala y colocarlos a disposición de las niñas y de los niños. También en este rincón, a partir de la facilitación de la educadora, se puede lograr que las niñas incorporen en sus juegos a los hombreritos de acción que han estado reservados al mundo de los niños.

- b. Rincón de disfraces: En principio la selección de materiales tiene que ser cuidadosa, para neutralizar los contenidos que puedan tener connotación sexista. Se recomienda evitar colocar los disfraces que repre-

sentan personajes estereotipados como superman, princesas, batman, el hombre araña, gatúbela. Son adecuadas las telas de diferentes colores y texturas; pantalones, polleras, vestidos, gorros, zapatos, camisas, de manera que les posibiliten desplegar la creatividad construyendo su propio disfraz, combinando los elementos que elijan.

- c. Rincón de construcción: Generalmente este rincón cuenta con cajas, maderas, estructuras de polyfon, pudiendo incluir también elementos de obra (carretillas, palas) o de carpintería (martillos y serruchos de plástico). La participación de los niños es más activa en este rincón. La manipulación de estos objetos y la posibilidad de transitar por el rincón naturalmente, significará para las niñas una experiencia enriquecedora y diferente a la aceptada socialmente. Es importante que las niñas puedan visualizarse y construirse, en el desempeño de oficios y tareas que históricamente han sido realizadas por los varones, y viceversa. Una vez más la actitud del educador es determinante para la circulación de los niños y niñas por los diferentes roles, sin que su participación diluya las características propias del juego en rincones.
- d. Rincón de cocina: Por lo general tiene ollas, platos, vasos, cocina; puede armarse como rincón doméstico, con materiales y elementos de limpieza. Este rincón, asignado a “las nenas” es un lugar donde se debe favorecer la circulación de todos los integrantes del grupo. Se puede intervenir y problematizar los roles comúnmente desarrollados en las familias. También en

este caso la actitud de la educadora es decisiva para que los niños se vinculen con una serie de tareas socialmente asignadas a las mujeres.

A partir de la incorporación del enfoque de género, la creatividad de las educadoras puede hacer que surjan otros rincones que interpelen las construcciones de género que se han naturalizado hasta ahora. Por ejemplo, se puede acondicionar un rincón como taller mecánico, de esta manera, así como los niños ensayaban otros roles en el rincón de muñecas, en éste, las niñas investigarán y desempeñarán roles que en la sociedad son generalmente desempeñados por varones.

ASPECTOS A RECORDAR

La circulación de las niñas y los niños por los diferentes rincones está guiada por el interés y la motivación propia, pero es el educador o la educadora quien elige las propuestas a presentar en los diferentes rincones. De ahí la importancia de estar atento o atenta a estimular y habilitar la circulación de todos y todas, por los diferentes roles y rincones.

Jugando con mi cuerpo...

En la educación en primera infancia, el cuerpo ocupa un lugar muy importante, ya que los aprendizajes se producen en forma global e integral (entre otras características) y no segmentados en áreas, disciplinas o asignaturas. En los primeros años de vida construye la noción de cuerpo a partir de diferentes experiencias como los movimientos (balancearse, girar, caerse, trepar, arrojar, rodar, arrastrarse, reptar, deslizarse, acostarse, sentarse), las sensaciones y las percepciones (ver, tocar, oler, escuchar y saborear), las caricias, la relación con otras personas.

La “construcción” corporal de las niñas es diferente a la de los niños. La sociedad (con la educación incluida) se ha encargado de estimular algunas conductas y reprimir otras, en forma diferenciada para unos y otras. Por ello es vital que desde la educación en primera infancia se promuevan conductas de exploración corporal:

- » *¿Qué movimientos se estimula en niños y niñas?*
- » *¿Tienen las mismas posibilidades de trepar a los árboles las niñas que los niños?*
- » *¿Cómo intervienen las educadoras ante una niña trepada, reptando, arrastrándose? ¿Y ante un niño?*

El movimiento posibilita el conocimiento de sí mismo, del mundo exterior, de otras personas. Los equipos deben preguntarse si desde el área del movimiento

y del cuerpo, se favorece la equidad, o se habilitan algunas actividades diferenciadas, “por qué los niños son más inquietos” y “las niñas son más tranquilas”.

OBJETIVO

- » Promover una vivencia positiva del propio cuerpo y de sus posibilidades motrices y expresivas en las niñas y los niños de los centros educativos de primera infancia.

SUGERENCIAS

- » En el caso de quienes no han incorporado la marcha aún, se deben proporcionar experiencias corporales variadas y diversas tanto a niños como a niñas: hamacarlos en nuestros brazos, girar con ellos, acariciarlos, balancearlos en telas. La tendencia social es evitar los juegos y movimientos bruscos en las niñas, y en los niños evitar el exceso de caricias y mimos.
- » Cuando comienzan a deambular y durante el proceso de adquisición de la marcha, se debe promover que tanto niños como niñas exploren con la mayor libertad posible el espacio, apropiándose del mismo y recorriéndolo sin limitaciones. La tendencia es que los niños se manejen mejor con el espacio y su circulación en el mismo, y las niñas tiendan a no explorarlo y mantenerse más acotadas a rincones y ámbitos limitados.

» El momento del cambio de pañales, es uno de los de mayor intimidad entre las educadoras y el niño o la niña. En este momento se produce uno de los intercambios más significativos, con contenidos afectivos, corporales, de olores, de palabras. Incorporar varones en esta tarea aporta sustantivamente a habilitarlos en tareas de cuidado de niños y niñas históricamente adjudicadas a las mujeres.

Es importante la actitud de las educadoras y educadores:

- a. Nombrar cada parte del cuerpo de la niña o del niño, por su nombre, incluidos los genitales: pene y testículos o vulva. No utilizar expresiones que confunden a los niños y niñas “la cola de adelante y la cola de atrás”
 - b. Expresar que la niña es niña porque tiene vulva y no porque “no tiene pene”, ese es un discurso que muchas veces está naturalizado... “Como María no tiene pene, entonces es una... nena”
 - c. Es fundamental que no se censure a las niñas o los niños cuando reconocen su cuerpo palpándolo, el tacto y la sensación de la mano sobre la piel es muy importante a esta edad. La mirada adulta, coloca en la experiencia infantil, la vivencia adulta de determinada acción.
 - d. También es importante que otros niños y niñas presencien (en lo posible) este momento de profundo carácter educativo y afectivo.
- » Juegos que cambien la disposición del mobiliario de las salas (mesas boca abajo, sillas arriba de la mesa, casitas, y túneles con

telas) estimulan y promueven la circulación y el uso de las posibilidades corporales diferentes a las cotidianas y socialmente aceptadas para mujeres y varones. Saltar arriba de una silla, pasar por abajo de las mesas o por un túnel puede constituirse en una primera experiencia de comunicarse con el mundo y generar una vivencia corporal diferente.

- » En los primeros años de vida no existen diferencias por sexo, en la fuerza y/o posibilidades físicas o motrices. Las diferencias surgen posteriormente cuando se habilita a que niños o niñas experimenten con su cuerpo o no. Por eso aparecen niños que corren “como futbolistas”, o niñas que bailan “como bailarinas profesionales”. Se deben proponer y promover intencionalmente, acciones y movimientos corporales asignados al otro sexo. Solo así podrá ser generalizado que las niñas corran con mucha destreza o que los niños logren expresar sus sentimientos a través de la danza y el movimiento corporal fluidamente.

ASPECTOS A RECORDAR

No existen actividades o juegos corporales “prohibidos” o contraindicados por razones de sexo, que limiten las posibilidades de acción, juego o movimiento de niños y niñas a esta edad. Las únicas limitaciones son las que tienen que ver con la edad y la maduración del aparato neuromotor, por lo que no debe haber ninguna limitación por parte de las educadoras, en el momento de seleccionar las actividades y propuestas a presentar o sugerir a las niñas y los niños de 0 a 5 años.

Las niñas la comida y los varones la bebida... ¿Qué puedo hacer?

Socialmente se espera que tanto varones como mujeres realicen tareas y cumplan roles diferentes, más allá de que cualquiera de ellos pueden desempeñar esos roles y tareas indistintamente. Este determinismo trasciende al centro educativo y comienza desde temprana edad, en las familias, en la forma en que se viste y se le habla a los bebés, en la forma en que se promueve y habilita a las niñas y los niños.

El momento de la alimentación es uno de los momentos educativos más ricos de la jornada del centro educativo. Se producen una serie de interacciones, intercambios y relaciones que fortalecerán o no los estereotipos de género. Como en muchos otros momentos del día, los niños y las niñas reproducirán en éste las acciones, conductas y actitudes que acostumbran a vivir en sus hogares.

Es importante desnaturalizar los roles estereotipados: la mujer elabora, sirve, levanta la mesa y lava; mientras que el varón se limita a ser servido, comer y levantarse.

OBJETIVO

- » Contribuir a la generación de una cultura más solidaria entre mujeres y varones, desnaturalizando actividades y roles históricamente asignados a unos y otras.

SUGERENCIAS

- » Tanto los niños como las niñas deben colaborar en las tareas de colocación de la mesa, platos y cubiertos. Es importante que se transmita la idea que se colabora en forma grupal y no que los niños colaboran con las niñas. Muchas veces en los centros educativos esa tarea es realizada por otras personas, por ello los equipos deben permitir la participación a las niñas y los niños para fortalecer el enfoque de género.

Es común que en las salas de primera infancia se elaboren comidas o preparados. En ese momento, las tareas se democratizan y se disfruta la elaboración de las comidas, pero en las tareas que hacen a la cotidianidad surgen los estereotipos de conductas y actitudes, por ejemplo:

- » *¿Quién limpia cuando se caen las cosas al suelo?*
- » *Los niños, ¿adoptan la misma actitud que las niñas en el momento de servir?*

Las actividades que refuerzan la idea de corresponsabilidad en la elaboración de los alimentos, deben realizarse con más regularidad para promover roles paritarios y tareas rotativas, tanto para niños como para niñas.

- » Observar los juegos de la sala durante una semana, identificar qué roles generalmente son desempeñados por las niñas y cuáles por los niños. Elaborar una propuesta educativa que promueva un cambio en los roles observados.

» Traer a la sala láminas de ocupaciones, oficios y trabajos desarrollados por el sexo que no lo hace habitualmente. Con las láminas, analizar en la alfombra:

“¿Qué está haciendo?”

“¿Conocen a alguien que haga esto?”

“¿Qué hay que tener para hacer esto?”

“¿Qué otras cosas puede hacer este señor o esta señora?”

Se puede investigar en el barrio e incluso invitar a una persona que desarrolle ese oficio o trabajo al centro educativo y tener un espacio de intercambio personalizado.

» También en la alfombra (u otro ámbito similar), con dibujos, láminas de varones o mujeres realizar tareas asociadas al otro sexo, pero colocadas en secuencia. Inventar junto a los niños y niñas, la historia de los dibujos, armar el cuento con los dibujos y leyendas creadas en el momento.

Ejemplo:

- Dibujo 1 Una mujer, protagonista de la historia, con su familia.
- Dibujo 2 Despidiéndose de su familia para irse a trabajar.
- Dibujo 3 Llegando a una obra en construcción.
- Dibujo 4 Levantando paredes, junto a otros trabajadores y trabajadoras en la obra.
- Dibujo 5 Charlando con otra mujer que puede ser la arquitecta, con planos en la mano.
- Dibujo 6 Llegando a su casa, cansada.

Los dibujos constituyen una sugerencia; se pueden agregar más cuadros, según las edades, intereses de los niños y de las niñas. Se puede problematizar sobre las diferentes jornadas desarrolladas por la mujer: trabajo dentro y fuera del hogar, actividades sociales y/o políticas.

ASPECTOS A RECORDAR

Es necesario que las educadoras se apropien de la importancia de trabajar estos aspectos con las niñas y los niños de las salas a su cargo. Si bien no es el único ámbito donde se dirimen y multiplican los estereotipos, desde el centro existe la posibilidad de incidir positivamente en la generación de una subjetividad diferente en lo que a género se refiere.

Cinco ejemplos prácticos a modo de sugerencia ...

Los títeres en escena...

Los títeres pueden ser formas, objetos manipulados o con movimiento propio, a través de los que se crean códigos de imaginación.

Constituyen una herramienta educativa con excelentes posibilidades para abordar temáticas referidas a la perspectiva de género, entre niños y niñas, entre niños, niñas y adultos o entre adultos (para trabajos con el equipo del centro o con los padres y madres).

Ofrecen la oportunidad de jugar con el espacio intermedio entre el mundo interno y el externo al tiempo que combina el mundo real y el de las fantasías. El uso de los títeres viene de tiempos remotos y siempre genera en niños y niñas un momento de disfrute, placer y creatividad. Existe una amplia variedad de títeres: de dedos, manoplas, marionetas, de elementos naturales (con papas, zanahorias), de varillas, telas, entre otras.

Ofrecen a su vez interesantes alternativas en su propia creación y en la generación de historias diversas. Se pueden adoptar diferentes roles: espectadores de una obra, creadores de personajes, creadores de historias, creadores del escenario o teatro de títeres.

OBJETIVO

Favorecer la desnaturalización de roles y actividades, a partir del uso de títeres y marionetas

SUGERENCIAS

- » Cambiar historias tradicionales por alternativas más equitativas y solidarias.
- » Generar instancias para crear títeres, inventar personajes. Estas instancias pueden ser compartidas con referentes familiares.
- » Crear historias a partir de los personajes de un cuento inventado por las educadoras o crear historias interactivas entre niñas y niños, entre niños, niñas y educadoras o entre niños, niñas, padres y madres.
- » Crear diferentes tipos de familia, y diferentes situaciones y roles familiares:
 - a. se enfermó la abuela y papá la cuida mientras mamá trabaja,
 - b. papá hace los mandados para cocinar
 - c. el tío va a buscar a Juan al centro educativo.

Se pretende crear situaciones diferentes para poder problematizar, participar con diferentes opiniones, buscar alternativas.

ASPECTOS A RECORDAR

El títere es un instrumento tradicional que puede constituirse en una invaluable herramienta en el momento de trabajar con niñas y niños en primera infancia, ya que posibilita desplegar la capacidad creativa, la imaginación y la participación. Las actividades pueden enriquecerse con la participación de las familias, del barrio y de la comunidad.

El patio y sus posibilidades

En este caso las educadoras deberán tener especial cuidado en promover actividades no sexistas, y en brindar el apoyo necesario para que tanto niños como niñas puedan experimentar todos los juegos posibles.

Es importante tener en cuenta que no existen actividades que no puedan realizarse por tener uno u otro sexo; tanto niñas como niños pueden y necesitan desplegar todas las actividades físicas posibles para contribuir con su desarrollo y proceso de autonomía. No por participar en los diferentes juegos de exigencia motriz las niñas serán menos niñas, así como los niños, no dejarán de ser niños por jugar con las muñecas.

Existen una infinidad de juegos y actividades sistematizadas y adecuadas para realizar en el exterior de las salas, además de lo que los niños y las niñas crean en cada momento.

La mirada atenta de la educadora para convertir juegos con contenidos sexistas en actividades para ambos sexos, es necesaria para favorecer la participación de las niñas en las actividades consideradas tradicionalmente de carácter masculino, por ejemplo juegos con pelotas, juegos de gran actividad física (correr, trepar, arrastrarse, reptar), y viceversa. Aunque son menores las actividades de despliegue físico en las que hay predominancia de las mujeres, éstas por lo general están asociadas a las cuerdas, juegos de

tableros en el suelo (rayuela, cuadrado), u otras de menor exigencia física, como los juegos de golpeteos de manos. En este último caso, se debe tener especial cuidado con los contenidos de sus letras.

La vertiente de los juegos populares se constituye en una fuente de recursos y técnicas conocidas. Una vez más, se debe tener en cuenta que en algunos casos, se deberán eliminar o modificar los contenidos sexistas.

OBJETIVO

Contribuir al desarrollo de posibilidades motrices y promover una vivencia positiva del propio cuerpo en las niñas y los niños de los centros educativos de primera infancia.

SUGERENCIAS SIN ELEMENTOS

- » Desplazarse imitando animales (deben conocerlos), cuidando el lenguaje:
 - “Caminar como un elefante o una elefanta”
 - “Saltar como una canguro o un canguro o como un conejo o una coneja”
 - “Como un sapo o una sapa”
 - “Correr como un león o una leona”
- » Caminar y desplazarse por arriba de dibujos en el suelo: víboras, caminitos, bordes.
- » Rayuelas de diferentes tipos: tradicional, cuadrado.

- » Se puede aprovechar el terreno, los juegos de madera, instalaciones y las características propias del patio para promover actividades físicas:

Carreras de un lado a otro.

Saltar desde arriba de un muro, rodar por una inclinación del terreno.

Trepase a las jaulas, árboles.

Reptar por debajo de bancos y túneles.

SUGERENCIAS CON ELEMENTOS

Cuerdas:

- » Saltar a la cuerda (para niños y niñas de cuatro y cinco años).
- » Desplazamientos diferentes por los “caminos” hechos con la cuerda en el suelo (caminar, correr, gatear, reptar, saltar)
- » Seguir la cuerda con las manos (la cuerda marca el recorrido por diferentes espacios y obstáculos)
- » Caminar por arriba de la cuerda haciendo equilibrio.
- » Balancearse en la cuerda colgada, con un nudo o neumático en la punta.

Aros:

- » Correr atrás de los aros.
- » Aros en el suelo: correr alrededor y entrar

a las “casas” al golpe de palmas de la educadora.

Bancos largos o sillas colocadas una al lado de la otra

- » Desplazamientos sobre los bancos: caminando, reptando, gateando.
- » Pasar de una silla a la otra (con una pequeña distancia entre ellas).
- » Saltar desde arriba de los bancos o sillas.

Carros; telas:

- » arrastrar a otros niños y niñas entre varias personas.
- » con telas y entre varios/as, balancear a un compañero o compañera.
- » trasladar al compañero o compañera por el patio, turnándose.

ASPECTOS A RECORDAR

Los juegos y actividades al aire libre promueven el uso del cuerpo con otras posibilidades que en la sala no existen.

¿Y si jugamos de otra manera?

Gracias a los aportes de Terry Orlick¹⁷, las educadoras cuentan con una herramienta para el desarrollo de nuevas formas de relacionamiento entre las personas, desde el juego y la recreación.

en fila con la cola apoyada en el suelo y tomando las piernas de quien se sentó atrás.

SUGERENCIAS

- » El grupo sentado en el suelo, pasarse la pelota por la rueda, sin que se caiga. Se puede pasar: usando las manos, sin usarlas, de falda en falda, empujando con el mentón (mayores de cuatro años).
- » Con globos :
 - a. Todo el grupo debe mantener dos globos en el aire, pegándole o empujándolo con las manos.
 - b. En parejas, jugar a sostener el globo apretado con diferentes partes del cuerpo.
- » Baile cooperativo, niños y niñas tomados de la mano.
- » Baile de las sillas, al parar la música, todos y todas deben sentarse en las mismas, ayudando a quienes llegaron después.
- » Caminar por arriba de un banco, en grupos y de la mano, ayudándose.
- » Desplazarse por el salón como una oruga,

ASPECTOS A RECORDAR

Muchos de los juegos que vienen del acervo popular, están dotados de un contenido sexista, por lo que antes de proponerlos, es importante recordar que se deben analizar desde el punto de vista de los desafíos que se han planteado en este manual.

¹⁷ Orlick, T. *Juegos y deportes cooperativos* – Madrid – Ed. Popular - 1986

Entre canciones y danzas...

Las danzas, las canciones y los juegos cantados forman parte del repertorio de técnicas e instrumentos que tradicionalmente han usado las educadoras en primera infancia. No solamente en los centros educativos se les canta y enseña a cantar a las niñas y los niños, también en el seno de los hogares. Las canciones de cuna son las primeras que se escuchan.

Muchas de las canciones tradicionales que se cantan en los hogares y que se han transmitido de generación en generación, tienen un fuerte contenido sexista y transmiten una determinada forma de ser mujer o de ser varón en la sociedad. Basta con repasar la letra de esos juegos y canciones para dar cuenta de lo que referimos, por ejemplo “arroz con leche” o “la farolera”.

Se debe estimular en los niños y niñas, una actitud abierta hacia el canto, la danza, la poesía, y otras manifestaciones expresivas de la humanidad. Asimismo, es importante prestar atención a los contenidos que se despliegan y ponen en juego, en todo momento, ya que de otra manera, se estará acumulando en un sentido exactamente contrario al del enfoque de género que se pretende incorporar.

Es importante que los educadores repasen y elijan cuidadosamente las canciones y danzas que se presentan en

la sala. Se puede jugar con otras educadoras a cambiar la letra de las canciones, o directamente seleccionar otras más adecuadas:

TRADICIONAL

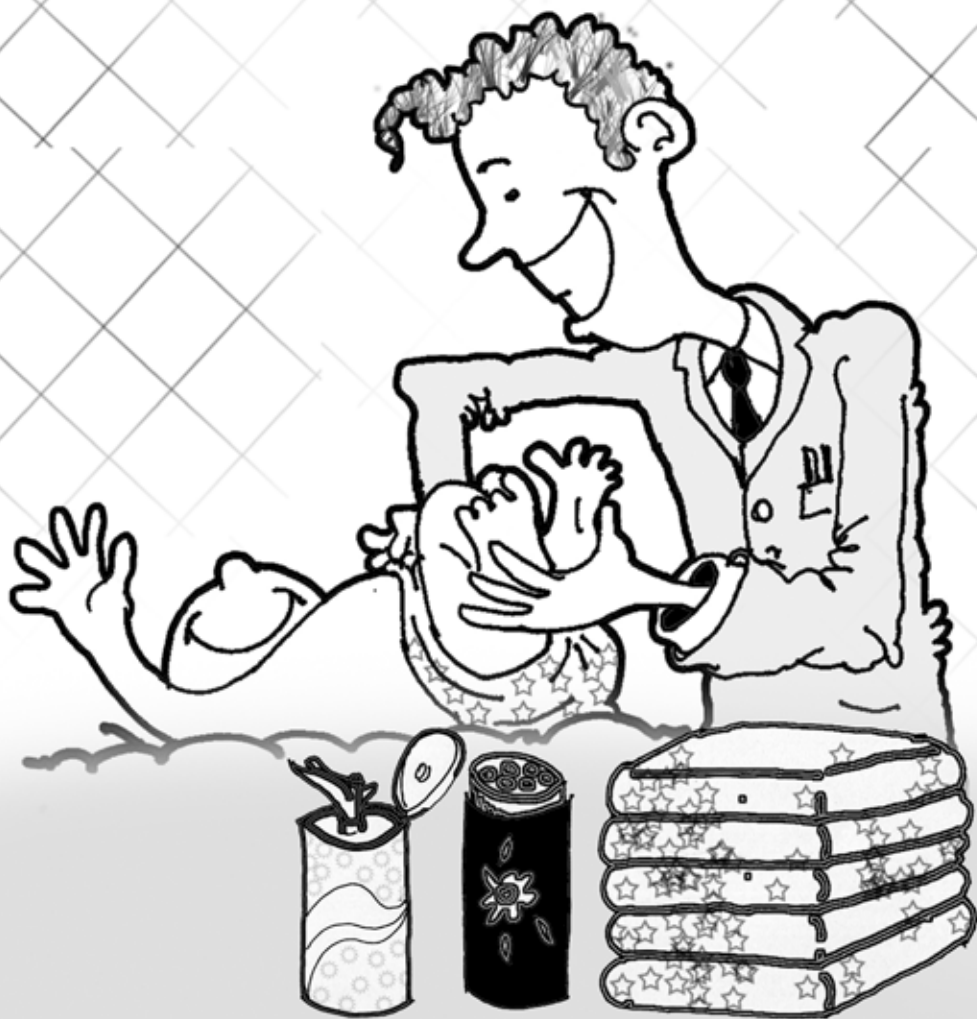
**Arroz con leche,
me quiero casar
con una señorita
del barrio oriental**

**Que sepa coser,
que sepa planchar
que sepa abrir
la puerta
para ir a jugar**

ALTERNATIVA

**Arroz con leche
me quiero encontrar
con amigos y amigas
para ir a jugar**

**Que sepan correr
que sepan saltar
que canten y que
bailen
para disfrutar**

b**SUGERENCIAS PARA EL EQUIPO
DEL CENTRO EDUCATIVO**

A partir de la decisión de transversalizar la perspectiva de género en el centro educativo, es imprescindible que todo el equipo de trabajo comience a problematizar y problematizarse acerca de su tarea.

De esta manera se construirá una propuesta coherente, sólida y con un solo discurso en cuanto a género, encarnado en todos y todas quienes constituyen la comunidad educativa con un mensaje que llega por igual a todas las personas que tienen relación con el centro: niños y niñas, familias, todo el equipo del centro, otras instituciones.

Se proponen a continuación algunas técnicas e instrumentos que pueden aplicarse en reuniones o instancias de formación y que aportarán a la construcción del enfoque de género del centro educativo, por parte de los equipos de trabajo.

¿Quién hace qué?

OBJETIVO

Visualizar la distribución de las tareas en el centro y el carácter equitativo de esa distribución, a los efectos de corregirla.

DESARROLLO

Se le solicita a cada integrante de la reunión que realice un listado de todas las tareas que se llevan a cabo en el centro educativo y que detalle quien realiza cada una de ellas, si es un varón o una mujer.

En plenario se presentan las tareas, se elabora un listado común, se analizan las razones de por qué se da esa distribución y las modificaciones posibles.

MATERIALES

- » Tarjetas varias y lapiceras.
- » Papelógrafo y marcadores o pizarras y elementos de escritura.

ASPECTOS A TENER EN CUENTA

Es aconsejable que el grupo haya reflexionado acerca de la distribución de tareas y trabajos en el resto de la sociedad, para tener en cuenta esa información en el momento de trasladar la mirada al seno del centro educativo.

¿Qué modelos se promueven?

OBJETIVO

Identificación de los aspectos sexistas en la tarea de todas las personas del equipo, con la intencionalidad de modificarlas.

DESARROLLO

Se asigna a cada participante una pareja secreta. Esa pareja observará anónimamente las conductas, actitudes, palabras y decisiones que adopte su compañero o compañera, que a su consideración tengan carácter sexista.

En un plenario posterior se realizará un listado con las conductas sexistas y a su lado se planteará la conducta alternativa.

VARIACIONES

Se puede hacer un listado de aquellos aspectos referentes a la distribución de los espacios, de los colores de la cartelería, de los comunicados a las familias, de los juegos y juguetes.

ASPECTOS A TENER EN CUENTA

Esta técnica solamente se puede aplicar con equipos que cuenten con experiencia en el trabajo colectivo y en el cual exista un clima de confianza.

Cada educadora y su sala

La observación es un instrumento muy importante para los educadores en primera infancia. Es a partir de ella que las mismas pueden determinar en “qué andan” las niñas y los niños a su cargo, y cuáles son sus intereses reales. A partir de la información recogida, su propia elaboración y reflexión, más el trabajo en equipo, la educadora tomará las decisiones acerca de qué actividades proponer a los niños y niñas de su sala. Es a partir de esas actividades y propuestas que fortalecerá los diferentes procesos de autonomía que se dan simultáneamente en su sala.

A modo de ejemplo, se presentan una serie de fichas que intentan constituirse en una guía para la observación de las educadoras y de los equipos.

La información que surja de su aplicación puede ser valiosa para el análisis y el trabajo posterior a los efectos de introducir la perspectiva de género en los juegos y actividades que realizan los niños y niñas, ya sea espontáneamente o a propuesta de los educadores a cargo.

¿A QUIÉN INVITA ESTE JUEGO O ACTIVIDAD?

Niños	Niñas

- » Se anotan los juegos y actividades que convocan a niñas y niños con los porcentajes y la calidad de la participación de cada sexo.
- » Después de la intervención de la educadora se puede volver a registrar si se produjeron modificaciones o no, en esos porcentajes y en la calidad de la participación de unos y otras.

¿QUIÉN TIENE LA INICIATIVA EN EL JUEGO?

Niñas	Niños

- » El protagonismo de los niños en algunos juegos puede invisibilizar a las niñas y a los niños que no cumplen con el estereotipo de género.
- » Se registrará la cantidad de niños o niñas que tienen la iniciativa en cada juego o actividad.

¿QUÉ HABILIDADES SE DESARROLLAN?

Niños

Niñas

- » Para determinar qué juegos promover y/o modificar es importante que la educadora sepa cuál es el efecto que cada juego tiene sobre los niños y sobre las niñas.
- » Se registrará cuáles son las habilidades sociales, conductas y actitudes que se hacen más presentes en las niñas y cuáles en los niños.

¿QUÉ SE DICEN DURANTE EL JUEGO?

Niñas

Niños

- » El análisis de los discursos de los niños y niñas arrojará datos importantes acerca de la perspectiva de género de la actividad que realizan.
- » Se registrarán las frases, palabras y gestos que se emiten, y a quiénes van dirigidos, si a alguien del mismo sexo o no.

C

SUGERENCIAS PARA EL TRABAJO CON LAS FAMILIAS



Como señalábamos en el capítulo anterior, las familias y los centros educativos tienen en común, el hecho de acompañar el proceso de desarrollo de los niños y las niñas, por lo que es fundamental construir un vínculo afectivo que posibilite la integración y participación en esta “comunidad educativa”.

La participación de las familias es importante para desplegar una propuesta educativa de calidad con niñas y niños de primera infancia y no solamente por cumplir con requerimientos y expectativas institucionales.

Esta concepción plantea desafíos, interrogantes e interpelaciones a la tarea cotidiana y se puede configurar como una oportunidad para reflexionar sobre los diferentes aspectos que implica la participación:

¿Qué entendemos por participación familiar?

¿Qué lugar sentimos que tienen las familias en la labor que desarrolla el centro?

¿Cómo convocamos para que participen?

¿Quiénes pretendemos que participen?

La participación en la educación de niñas y niños ¿por qué es mayoritariamente femenina (mamá, abuelas, tías, hermanas)?

¿Dónde están los varones? En estas instancias ¿los convocamos?

¿Qué actividades y propuestas realizamos?

¿Cómo es nuestro lenguaje, nuestra comunicación? ¿Incluye a mujeres y varones?

¿Los consideramos en las propuestas?

La participación familiar con enfoque de género requiere que las educadoras habiten otros lugares para que se involucren mujeres y varones, equitativamente y los papás puedan disfrutar de mayores instancias con sus hijas e hijos en los centros educativos.

Existen diferentes instancias donde las familias participan: durante el período de integración, en los talleres, en las “salas abiertas”, en reuniones de padres y madres, durante jornadas recreativas, paseos. Todas estas actividades constituyen posibilidades de encuentro donde se vivencian, en general, momentos significativos que permiten aprendizajes, crecimiento, esparcimiento, risas, llantos, “movimiento”.

Desde el período de integración...

Cuando los niños y las niñas se integran a un centro educativo, en primera infancia, se planifica un período de integración al centro, muchas veces llamado “período de adaptación”.

Esta conocida y compleja etapa de inicio, requiere el acompañamiento de un referente familiar que generalmente es mujer (mamá, hermana, tía, abuela).

Desde estos inicios es fundamental comenzar a problematizar: ¿Cuál es el rol de los papás en la integración educativa? ¿Cómo participan los padres en este proceso?

Muchas veces somos testigos de cómo las mamás arreglan sus horarios de trabajo y hacen malabarismos para cumplir con los requisitos de integración de su hija o hijo porque “papá trabaja y no puede”.

Los apegos son diferentes y muchas veces es papá quien habilita a su hijo o hija a participar de la experiencia educativa, esto facilita el proceso de integración.

Cómo presentamos la importancia de este proceso a las familias y cómo estimulamos la participación masculina en el mismo sin duda nos representa un gran desafío a asumir para integrar la perspectiva de género desde el comienzo.

“Esto sí que es de machos... ¿o no?”

OBJETIVO

Reflexionar acerca de las actividades y roles tradicionalmente considerados masculinos o femeninos; y problematizar acerca del ser varón y ser mujer y las relaciones de género con los padres y madres.

DESARROLLO

1. Primero se invita a que cada uno de los presentes escriba o piense:
 - Dos cosas “de hombres” que le guste hacer.
 - Dos cosas “de hombres” que no le guste hacer.
 - Dos cosas “de mujeres” que le gusta hacer y hace.
 - Dos cosas “de mujeres” que le gustaría hacer pero no hace.
2. Después de pensar individualmente, se forman pequeños grupos para conversar acerca de las respuestas a cada pregunta, y se anotan en una hoja.
3. En plenario, cada grupo expone sus respuestas y las comenta. Se escriben o pegan en la pizarra, agrupadas por temas.

MATERIALES

Papelógrafos o pizarras
 Marcadores o tizas.
 Hojas y lapiceras.

ASPECTOS A TENER EN CUENTA

En el plenario, las educadoras podrán orientar acerca de las actividades que cada persona hace y las que no, por los condicionamientos en torno al género que existen. Se puede reflexionar acerca de los modelos y las formas de ser mujer y ser hombre, impuestas por la sociedad.

Observar todos los aspectos de ser hombre o mujer

OBJETIVO

Desnaturalizar la construcción social de la feminidad y masculinidad.

DESARROLLO

En un primer momento, y en subgrupos, analizar las ventajas y desventajas de ser hombre, para cada uno, a partir de la experiencia personal.

En un segundo momento, imaginar las desventajas de ser mujer y analizarlas.

Se puede realizar con un grupo exclusivo de varones o exclusivo de mujeres. Para el caso de grupos mixtos, se recomienda la integración de los subgrupos por personas del mismo sexo.

Al terminar los subgrupos presentarán las conclusiones en el plenario y se elaborará un cuadro:

MUJERES	
Ventajas	Desventajas

HOMBRES

Ventajas	Desventajas

En la reunión se intercambiarán opiniones acerca de las ventajas que unas y otros tienen en distintos ámbitos de la vida: lo laboral, los afectos, la pareja, la relación con los padres. Se observará si existen diferencias entre hombres y mujeres. Se aportarán elementos conceptuales que permitan reflexionar acerca de la construcción social de la masculinidad y feminidad y las limitantes que ocasionan en la vida de las personas.

ASPECTOS A TENER EN CUENTA

Este ejercicio se puede realizar cuando ya se ha trabajado con el grupo de padres y madres, y la educadora percibe que hay disponibilidad para profundizar en debates y problematización acerca de la perspectiva de género de nuestra sociedad.

El hombre de la casa...

OBJETIVO

Analizar el rol de los varones en los hogares, la distribución de tareas en los mismos, la circulación de poder y de recursos. Imaginarse alternativas.

DESARROLLO

Cada uno completará el cuestionario personal sobre la forma de ser de su padre y la suya propia.

En el plenario se pone en común y se registra en un papelógrafo. El intercambio posterior se realizará tomando en cuenta qué es lo que más llama la atención de las respuestas del grupo.

ASPECTOS A TENER EN CUENTA

Es muy importante que esta técnica se aplique en un grupo que se conoce y que tiene un prolongado tiempo de trabajo. Requiere de un nivel de consideración y respeto por el carácter personal de la información que se va a verter en el mismo.

Surgirán aspectos relacionados con el modelo de varón, de las relaciones de poder, de la demostración de afectos, de las posibilidades y limitaciones de mujeres y varones.

MATERIALES

Un cuestionario para cada participante.
Papelógrafos o pizarras.
Marcadores.

CUESTIONARIO

- a. ¿Cómo definía su padre las reglas en su casa? (con los hijos, con las hijas, con la esposa)
- b. ¿Cómo las define usted actualmente?
- c. ¿Cómo cree que actuarán las generaciones futuras?
- d. ¿Quién hacía las tareas de la casa en su hogar de origen?
- e. ¿Quien las hace en su casa actualmente?
- f. ¿Cómo cree que será en las generaciones futuras?
- g. ¿Cómo se distribuían en casa de sus padres los espacios y los recursos? (dinero, regalos, comidas)
- h. ¿Cómo es actualmente en su hogar?
- i. ¿Cómo cree que será en las generaciones futuras?
- j. Su papá, ¿cómo demostraba su afecto hacia los demás miembros de la familia?
- k. ¿Como lo hace usted actualmente?
- l. ¿Cómo cree que lo harán las generaciones futuras?

Cuales son las posibilidades de mujeres y varones de la casa...?

OBJETIVO

Analizar y reflexionar acerca de las diferencias entre las oportunidades y posibilidades de desarrollo de mujeres y varones.

DESARROLLO

Cada participante llena una tarjeta con los siguientes datos: nivel educativo, laboral e ingresos aproximados (si los sabe), de sus hermanos y hermanas. (Si no tiene, usar los datos de una familia cercana).

En subgrupos, se comenta los datos anotados y se establecen algunas conclusiones.

Al final, los grupos presentan sus conclusiones y se intercambian opiniones acerca de las similitudes y diferencias entre hombres y mujeres.

	NIVEL EDUCATIVO	NIVEL OCUPACIONAL	INGRESOS PERCIBIDOS
Hermano 1			
Hermano 2			
Hermana 1			
Hermana 2			

MATERIALES

Tarjeta con un cuadro para cada participante.

Lapiceras.

Pizarra o papelógrafos.

Marcadores.

ASPECTOS A TENER EN CUENTA

Se pueden identificar y analizar las diferencias entre varones y mujeres (brecha de género), en las propias familias.

Según el perfil socio-económico, de las familias pueden aparecer casos en que las mujeres tengan mayor nivel educativo e ingresos que los varones. Se señalarán aspectos y tendencias generales.

Se pueden formular las siguientes preguntas

- » ¿Existen diferencias entre varones y mujeres de las mismas familias?
- » ¿Cuál es la relación entre el nivel educativo, la ocupación y el nivel de ingresos en los varones? ¿Y en las mujeres?
- » ¿A qué se deberán estas diferencias?

Juego: a moverse de lugar...

OBJETIVO

Realizar un juego rompehielos con consignas relacionadas con roles asignados a las mujeres y a los varones.

MATERIALES

Hoja con las consignas, para la persona que coordina el juego
Sillas: una menos que la cantidad de integrantes.

DESARROLLO

Un participante se coloca en el centro de una ronda conformada por las restantes personas que integran el juego. Cuando quien coordina el juego nombra una actividad que han desarrollado las personas del grupo, tienen que cambiarse de lugar.

Se cambian de lugar:

- » Quienes jugaron con muñecas.
- » Quienes patearon un penal.
- » Quienes saben coser.
- » Quienes jugaron a cocinar.
- » Quienes se agarraron a piñas.
- » Quienes dijeron un piropo.
- » A quienes les regalaron una pelota.
- » Quienes treparon un árbol.
- » Quienes hicieron un asado.
- » Quienes pidieron ayuda para cargar algo pesado.

Mitos

OBJETIVO

Desnaturalizar mitos existentes en nuestra cultura relacionados con el género, reflexionando y discutiendo los mismos.

DESARROLLO

Las dinámicas pueden ser variadas:

- » Se pueden imprimir los mitos, realizar dos tarjetas por cada mito y repartir las mitades a cada integrante del grupo para que busque la otra mitad. Luego leerlas, discutirlos en pareja para finalmente compartir las opiniones en plenario.
- » Otra propuesta puede ser trabajarlos en subgrupos, discutirlos y confrontar opiniones para luego realizar una puesta en común.

MATERIALES

Tarjetas con los mitos:

- » Hay trabajos de hombres y trabajos de mujeres
- » Las mujeres son naturalmente más sensibles y comprensivas
- » Los hombres no deben mostrar debilidad
- » Las mujeres tienen instinto maternal

- » El niño que juega con muñecas va a ser maricón
- » Las mujeres competitivas son machonas
- » Los hombres están hechos para conducir y mandar
- » Las mujeres limpian mejor que los hombres
- » Si una mujer asciende en el trabajo, seguro se acostó con el jefe
- » Para ser secretaria se necesita una pollera corta... y otra cosita
- » Los hombres son de marte, las mujeres son de venus
- » Los hombres son el sexo fuerte, las mujeres el sexo débil
- » Si un hombre es bailarín, seguro es maricón
- » Mamá amasa la masa, papá trabaja
- » Tortita de manteca para mamá que da la teta,
- » Tortita de cebada para papá que no da nada
- » La pareja ideal: la bella y la bestia
- » El hombre es como el oso, cuanto más feo más hermoso

Juegos teatrales:

OBJETIVO

Representar y llevar a la acción teatral, creativa, divertida y espontánea situaciones cotidianas donde se visualicen discriminaciones de género.

DESARROLLO

En subgrupos, se analizan situaciones cotidianas en las que se manifiesten conductas de varones y mujeres. Se elige una y se confecciona un libreto y se estructura una representación en la cual intervienen los diferentes integrantes del subgrupo.

Luego se delimita un espacio donde los diferentes subgrupos van a representar las escenas y acciones teatrales que construyeron.

MATERIALES

Espacio físico amplio, escobas, martillos, controles remotos, vestidos, delantales, telas, hojas y lápices.

Cuentos colectivos y narrativas:

OBJETIVO

Crear un cuento colectivo, espontáneo, con los aportes que surgen en el grupo.

DESARROLLO

El grupo se dispone en ronda, en el suelo o en sillas.

Alguien del equipo asume el rol de coordinar y comienza la historia:

“Había una vez... un hombre que se llamaba.... Vivía.... Con... le gustaba ... tenía... un día se quedó sin trabajo...”

Se dan algunos elementos y los integrantes del grupo generan argumentos, dan detalles, en forma rápida y espontánea.

Otro integrante del grupo o del equipo tiene que anotar; también se puede grabar o filmar. Es importante que la propuesta sea rápida, que podamos integrarle sensaciones, sentimientos, colores, olores, detalles.

Otra variante puede ser preparar una bolsa con objetos para usar como estímulo para la historia.

MATERIALES

grabador, filmadora o lápiz y papel.

Jugar con juguetes... de nenes o de nenas

OBJETIVO

traer objetos y juguetes del ámbito familiar al centro, para realizar un análisis colectivo sobre posibles estereotipos en juguetes.

DESARROLLO

La consigna es convocar a un taller familiar donde cada familia o referente, representante de un niño o niña traiga un juguete significativo de su hijo o hija. Es importante que el trabajo de selección pueda realizarse en la casa con cada niño o niña. Luego en el taller, cada integrante presenta el juguete que seleccionaron y comenta por qué le gusta a su hijo o hija, cuándo juega, cómo juega con él. A partir de allí se reflexiona sobre los diferentes juguetes, las posibilidades de los mismos y se analizan las anécdotas desde la perspectiva de género.

MATERIALES

juguetes que traen los referentes familiares de sus hijas e hijos, juguetes que habitualmente se utilizan en las salas.

Juegos con muñecos sexuados

OBJETIVO

Compartir los muñecos sexuados con los referentes familiares para que reflexionen sobre lo que sienten y piensan cuando juegan con ellos.

DESARROLLO

Es una propuesta para realizar con referentes familiares. Se presentan los muñecos sexuados al grupo en una canasta, o en varias, y se propone examinarlos, descubrirlos, tocarlos, desvestirlos. Luego se plantean diversas preguntas:
¿qué les parecieron?
¿Cómo se sintieron?
¿Cómo se imaginan que juegan sus hijas e hijos con los muñecos?
¿Qué les sugiere?

MATERIALES

Muñecos sexuados
En el caso que el centro no cuente con muñecos sexuados se pueden elaborar los mismos en conjunto con las familias.¹⁸

18 Sobre cómo elaborar muñecos sexuados ver: Quesada, S, Ramos, V, Gonzalez, A, Romero, M (2005) *Modelos para armar y desarmar. Herramientas conceptuales y construcción de materiales didácticos para la educación en sexualidad desde un enfoque de género*. Gurises Unidos, Plan CAIF, UNFPA.

Actividad con disfraces, referentes familiares, niñas y niños:

OBJETIVO

Desarrollar una actividad cotidiana del centro, con los referentes familiares, con el fin de reflexionar sobre el uso de disfraces y la representación de diferentes roles en los niños y las niñas.

DESARROLLO

Se disponen en la sala, al aire libre o en el espacio que se desarrollará la actividad diversos disfraces, telas, gorros, pinturas, espejos, pelucas.

Se invita a los adultos, a los niños y a las niñas a jugar con los disfraces.

Se puede desfilan, bailar, tocar instrumentos, hacer una banda para que se juegue disfrazado.

Luego se reflexiona sobre cómo sintieron la actividad, qué sienten si su hijo se disfraza de mujer o si su hija elige un disfraz de varón.

MATERIALES

Disfraces, pinturas, espejos, pelucas, percheros.

El cuaderno que viaja por las familias:

OBJETIVO

Establecer una comunicación creativa entre las familias de los integrantes de los grupos de niñas y niños.

DESARROLLO

Es muy usado y conocido en los centros educativos. En general se proponen diferentes temáticas: al comienzo del año las presentaciones, otras veces fotos o anécdotas de niños y niñas. En este caso se propone incluir consignas relacionadas con el género, donde además se pueden descubrir diferentes aportes para trabajar grupalmente.

MATERIALES

Cuaderno con muchas hojas y tapa dura.

Puzzles y láminas:

OBJETIVO

Colocar puzzles y láminas a disposición de las niñas y los niños que puedan ser analizados desde la perspectiva de género.

DESARROLLO

Se convoca a los referentes familiares para que confeccionen puzzles o láminas con sus hijas e hijos para que jueguen en las salas.

Elegir láminas o realizar dibujos donde aparezcan funciones, figuras de actividades por ejemplo de papás bañando a un bebé, realizando tareas domésticas, mujeres en una obra, desarrollando oficios no tradicionales.

MATERIALES

Cartones, láminas, tijeras, hojas, pinturas, trinchetas, cascola.

d

SUGERENCIAS PARA EL TRABAJO
CON LA COMUNIDAD



De los diferentes modelos institucionales que pueden adoptar los centros educativos, en este trabajo se tomó el propuesto por Silvia Morón¹⁹: el centro educativo como fórum de la sociedad civil. Es a partir de esa concepción como institución educativa en primera infancia, que se realiza el siguiente aporte.

Feria de la Equidad

En el marco de una actividad abierta al barrio y a las familias, se propone esta feria en donde los niños y niñas podrán vivir una jornada recreativa junto a sus educadoras, sus compañeros y compañeras y sus familias.

La “Feria de la Equidad” constituye una actividad organizada en diferentes estaciones o puestos en la que a partir del humor y de la participación de niñas y niños se generará un espacio de reflexión y problematización, en un clima festivo y de confraternización.

La música y el color son determinantes en la generación del clima festivo. Estos elementos deben estar en sintonía con los objetivos de la feria y se debe erradicar cualquier connotación sexista, tanto de la música a emitir, como de la ambientación y decoración de los juegos y estaciones.

La propia preparación de la fiesta ya se constituye en un elemento de introducción de la perspectiva de género. La planificación y preparación de cada una de las estaciones o puestos de trabajo se constituye en un momento de problematización y reflexión.

La participación de los niños y niñas debe ser importante, se recogerán sus intereses para con la feria y se promoverán aquellas actividades en las que tengan una participación directa junto a sus familiares.

19 Morón Sompolski, S. (2002) en *Aportes a la formación de Educadores y educadoras*. VVAA. AECI/INAME.

Sugerencia de puestos y estaciones:

Quienes actúen como orientadores en cada puesto deben haber sido capacitados para ello, con criterios educativos y perspectiva de género. Cada equipo creará otras estaciones y puestos, a partir del conocimiento de la población que asistirá, de lo trabajado en el centro educativo, y de los objetivos particulares con los que pueda estar asociada la feria, además de la sensibilización en torno a la perspectiva de género.

a. Puesto de comidas:

Un lugar donde los recibe un cocinero que prepare tortas fritas u otra comida. El cocinero debe tener mucho cuidado en el lenguaje que utiliza y en no transmitir un contramensaje en su discurso. Se debe tener prevista masa suficiente para que cada participante pueda amasar su propia torta.

b. Puesto de construcciones:

Una señora, vestida de albañil o carpintera construirá realmente alguna pieza de madera, o un trozo de pared. Los niños y niñas colaborarán en la confección del material.

c. Dibujos y expresión:

Se colocarán grandes papeles o telas, en posición vertical, desde el suelo hasta una altura aproximada de 1.80 mt. y colores, témperas, tierra de colores, cascola o engrudo de colores para que la gente se exprese libremente o sobre alguna consigna que se entregue en ese momento.

d. Espacio de vehículos:

En un espacio determinado se colocarán, boogües, bicicletas de todos los tamaños, triciclos, chatas, patinetas. Quienes deseen participar en esta estación, deberán desplazarse por el espacio asignado, en el vehículo que elijan.

e. Espacio de cambiado de pañales

En una estación acondicionada a tales efectos, un varón atenderá a quienes deseen ayudarlo a cambiar los pañales de su hijo o hija. Deberá tener varios pañales de tela, muñecos en cantidad suficiente, cambiadores a la altura de los niños y la posibilidad de contar con los utensilios para la higiene de los “bebés”.

f. Espacio de danza y baile:

En una zona limitada, con alfombra y algunas luces de colores, las niñas, los niños, y las personas adultas que las acompañan podrán bailar, caminar, acostarse, o simplemente quedarse sentadas.

e

MATERIALES DIDÁCTICOS



Se proponen una serie de recursos didácticos, que pueden ser de utilidad para apoyar actividades que favorezcan la incorporación del enfoque de género en el trabajo cotidiano que se desarrolla en los centros de educación inicial.

Materiales audiovisuales

“**La Caja de Pandora**” es un video que analiza las relaciones y mandatos de género desde la primera infancia, transita por diferentes espacios de socialización, centros de educación inicial, escuelas, familias. Incluye entrevistas a docentes y a los propios niños y niñas. Es un material que si bien fue realizado hace muchos años (1991), mantiene su vigencia. Una de sus principales virtudes es ser una producción nacional, que facilita la identificación de quien lo ve con las personas que aparecen en el video. Su duración es de 43 minutos. Se recomienda realizar una selección que permita aprovechar el recurso audiovisual en menor tiempo.

Puede ser utilizado principalmente con referentes familiares y con el equipo de trabajo.

El video es una producción del Plenario de Mujeres del Uruguay (PLEMUU) e Imágenes y se puede acceder a él en Guri- ses Unidos.

“**La vida de Juan**”, es un video realizado con animación con un personaje principal. El audiovisual presenta diferentes

momentos de su vida desde que nace hasta que es adulto. Un lápiz simboliza la construcción sociocultural de género y señala aquellos sentimientos, actitudes, acciones, ideas que Juan puede o no desarrollar en función de los condicionamientos sociales. Dura 40 minutos aproximadamente.

Puede ser utilizado principalmente con referentes familiares y con el equipo de trabajo.

El video es una producción del Insituto Papai y se puede acceder a él en la Asociación Uruguaya de Planificación Familiar. También se encuentra en Youtube.

Muñecos sexuados

Los muñecos sexuados consisten en un set que está integrado por: mujer adulta, adulta mayor y embarazada, hombre adulto y adulto mayor, niñas y niños. Se intenta que sean diversos en su aspecto físico, color de pelo y piel.

Posibilitan trabajar con los niños, las niñas o los referentes familiares las deferencias anatómicas entre mujeres y varones, aspectos vinculados al cuerpo, roles de género, diferentes arreglos familiares.

Estos materiales son privilegiados para su uso cotidiano por parte de las niñas y los niños. Se pueden utilizar como elemento

de comunicación con las familias acompañados de cuadernos viajeros. También, como ya se sugirió, pueden ser parte de propuestas de talleres con adultos.

Se pueden confeccionar artesanalmente conjuntamente con referentes adultos, o adquirirlos en algunos centros comerciales de Montevideo e interior del país²⁰.

Materiales educativos²¹

“**Jugando nos fortalecemos para enfrentar situaciones difíciles**”, es un set de materiales educativos que forma parte del programa Claves de Juventud para Cristo. Es una propuesta de prevención del maltrato y la violencia sexual hacia niños, niñas y adolescentes.

El set contiene los siguientes materiales:

- a. Rompecabezas de niña y niño (del cuerpo y de la ropa).
- b. Posters de figuras anatómicas femeninas y masculinas, carteles con nombres.
- c. Dominó de las emociones.
- d. Juego de mesa Decisiones, contiene tablero y tarjetas.
- e. Cuento.
- f. Tarjetas de sensaciones.
- g. CD con canciones y danzas
- h. CD con radioteatros
- i. Manual para educadoras y educadores Manos al taller, el cual orienta acerca de la utilización de los materiales y la población a la que se dirige.

Puede adquirirse en Juventud para Cristo o Librería Psicolibros.

Pas.o.s y mas.o.s. Socorriendo a padres, madres, es un juego para ser utilizado con los referentes adultos sobre educación afectivo sexual. También es elaborado por Claves y puede adquirirse en Juventud para Cristo o Librería Psicolibros.

Lotelímites. Límites con Buentrato en familia, es un juego de mesa que puede ser utilizado con referentes adultos. También es elaborado por Claves y puede adquirirse en Juventud para Cristo o librería Psicolibros.

Jugátela, es un set de cinco juegos didácticos para el abordaje de la sexualidad, la afectividad y las relaciones de género. Constituye un material adecuado para el trabajo del equipo de los centros educativos, para desarrollar con las familias y con la comunidad. Fue confeccionado por Iniciativa Latinoamericana y puede adquirirse allí o en la librería Psicolibros.

20 Ver Modelos para armar y desarmar. Op. Citada.

21 Se sugieren dos librerías donde se pueden encontrar algunos de los materiales mencionados, pero no se descarta que los mismos estén disponibles en otras firmas de plaza.

Libros de cuentos

Los libros de cuentos constituyen un recurso privilegiado por su uso frecuente en los centros educativos.

Se sugieren algunos títulos, que se encuentran a disposición en bibliotecas, en la librería Libruras o en formato digital en Gurises Unidos.

Arturo y Clementina. Adela Turín. Ediciones Lumen, es la historia de una pareja de tortugas y describe las cargas que Clementina tiene que llevar sobre su caparazón, cómo se siente y por qué muchas cosas no son cómo imaginaba.

Rosa Caramelo. Adela Turín. Ediciones Lumen, se trata de una elefanta que no cumple con los designios socialmente esperados para ellas.

Niña bonita. Ana María Machado. Ediciones Ekaré, es la historia de una niña que propone un modelo de belleza diferente al imperante socialmente.

La otra orilla. Ediciones Ekaré, cuenta la historia de dos pueblos que están divididos por un río y por diferencias. Los pueblos están simbolizados por una niña y un niño. Ellos se encuentran y establecen un puente que permite descubrir cuán iguales son los diferentes.

Oliver Button es una nena. Tomie de Paola. Ediciones Susaeta, es la historia

de un niño al que le gustaba pintar, bailar, jugar con las muñecas y es discriminado por sus amigos.

Historieta de amor. Beatriz Cabal, Mónica Weiss. Colección Pan flauta, es la historia de una familia en la que la distribución de los roles reproductivo y productivo respondía al modelo hegemónico y cuando el padre queda sin empleo, es necesario transformar muchas cosas.

Va a nacer un bebé. Ana, Oscar y Carlota. Un libro sobre convivencia. Grethe Fagerstrom, Gunilla Hansson. Ediciones Junior, es la historia de dos hermanos que van a tener una hermanita, aborda las inquietudes que tienen niñas y niños acerca del embarazo, el parto y los cambios y sentimientos encontrados que produce la integración de un nuevo ser a las familias.

BIBLIOGRAFÍA

- » ACJ Ecuador /YMCA Montreal. (1990) *¡Manos Arriba!. Manual de Promoción de los derechos del niño y de la niña.*
- » Arenas, G. (1996) *La cara oculta de la escuela.* Mujeres en red. Investigación sobre la vida de las niñas en la escuela. Estudios y ensayos. Universidad de Málaga. España.
- » Aries, P. (1973) *El niño/a y la vida familiar en el antiguo régimen.* Taurus Ediciones. Madrid.
- » Batthyány, K. (2004) *Trabajo y familia: un reto particular para la sociedad. El cuidado de las personas dependientes.* Ponencia. Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales UDELAR. Montevideo.
- » Bauman, Z. (2003) *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil.* Editores Siglo Veintiuno. Argentina.
- » Berger, P. L. y Luckmann, T. (2001) *La construcción social de la realidad.* Amarrortu Editores. Argentina.
- » Brown, G. (1987) *¿Que tal si jugamos...?* Editorial Humanitas.
- » Cal. E., Quesada. S. (2003) *Estrategias de trabajo comunitario con adolescentes y jóvenes en afectividad y sexualidad. La Sexualidad a Flor de Piel.* IDHU - ACJ, IMM, UNFPA.
- » Canetti, A., Cerutti, A., Zubillaga, B., Schwartzmann, L., Roba O. (2001) *Desarrollo y familia. El niño de 0 a 5 años.* Aula. Uruguay.
- » Cañeque, H. (1991) *Juego y vida.* El Ateneo.
- » Casique, I. *Trabajo femenino, empoderamiento y bienestar en la familia* Investigaciones multidisciplinarias, Universidad Autónoma de México.
- » CIPAF. (1992) *Guía para el uso no sexista del lenguaje.* Ediciones Populares Feministas. República Dominicana.
- » Dabas, E. (1988) *Redes sociales, Familias y Escuela.* Editorial Paidós.
- » De Barbieri, T. (1996) *Certezas y malos entendidos sobre la categoría género.* En Estudios básicos en derechos humanos IV. Ediciones IIDH. Costa Rica.
- » De Mause, L. (1982) *Historia de la Infancia.* Editorial Alianza, Madrid.
- » Dolto, F. (1985) *La causa de los niños.* Editorial Paidós.
- » Fernández, A. (1998) *La sexualidad atrapada de la señorita maestra -* Editorial Nueva Visión. Argentina.
- » Frabboni, F. (1984) *La Educación del Niño de 0 a 6 años.* Ed. Cincel Madrid.
- » Gadotti, M.; Gómez, M. y Freire L. (2003) *Lecciones de Paulo Freire. Cruzando fronteras: experiencias que se completan.* FLACSO Argentina.
- » Gandulfo, M., Taulamet, M. y Lafont E. (1994) *El juego en el proceso de aprendizaje.* Editorial Humanitas.
- » González, M., Tornaría A., Vandemeulebroecke L., Colpin H. (2001) *Pedagogía familiar. Aportes desde la teoría y la investigación -* Ediciones Trilce - Uruguay.
- » Graña, F. (2004) *El sexismo en el aula.* Departamento de Sociología y Economía de la Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la educación. Universidad de la República. Uruguay.
- » Instituto Fernando Otorgues (IFO). (1999) *Educación, equidad y desarrollo en la perspectiva de la integración.* Cuaderno I. IFO, FESUR. Montevideo.
- » Instituto Nacional de las Mujeres. MIDES (2007) *Primer Plan Nacional de Igualdad de Oportunidades y Derechos. Políticas públicas hacia las mujeres.* 2007-2011. Uruguay.

- » IMM, Comisión de Equidad y Género (2008) *2° Plan de Igualdad de oportunidades y derechos entre mujeres y varones*. 2007/2010. Montevideo.
- » IMM, (1996, 1999, 2000) *Niños y niñas creciendo en igualdad. Concurso de propuestas didácticas*. IMM, UNICEF. Montevideo.
- » IMM, (1999) *Educación, género y equidad*. IMM, UNICEF. Montevideo.
- » Lagarde, M. (1988) *Los cautiverios de las mujeres*. Ediciones UNAM. México.
- » López Gómez A., Amorin, D., Berriel, F., Carril, E., Güida, C., Paredes, M., Pérez, R., Ramos Brum, V., Varela, C., Vitale, A. (2006) - *Proyecto género y generaciones. Reproducción biológica y social de la población uruguaya* - UNFPA, IMM, MSP, MYSU, UDELAR, INE, PNUD- Uruguay.
- » López, A. Quesada, S. (2002) *Guía Metodológica: Material de apoyo en salud sexual y reproductiva con enfoque de género a equipos técnicos de los Centros CAIF* Gurises Unidos, UNFPA, Plan CAIF.
- » Machicao, X., (2006) *Trabajo sobre educación, ciudadanía y derecho de las mujeres*.
- » Max Neef, M. (1993) *El desarrollo a escala humana*. Ediciones Nordan Comunidad.
- » MEC, Dirección de Educación, Área de Educación en la Primera Infancia (2006) *Diseño curricular básico para niños y niñas de 0 a 36 meses*.
- » Morin, E. (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Ediciones Nueva Visión. UNESCO.
- » NNUU (1989) *Convención Internacional de los Derechos del Niño*.
- » Olarieta e Itkin. (1990) *El espacio del juego y el Jardín de Infantes*.
- » Orlick T. *Libres para crear, libres para jugar*. Ediciones Paidotribo. Barcelona.
- » Quesada, S, Ramos, V, González, A, Romero, M (2005) *Modelos para armar y desarmar. Herramientas conceptuales y construcción de materiales didácticos para la educación en sexualidad desde un enfoque de género*. Gurises Unidos, Plan CAIF, UNFPA.
- » Rabinovich, J., Pauluzzi, L., Román, C., Goldstein, B., Ramírez, F. (2006) *Educación sexual desde la primera infancia. Información salud y prevención. 0 a 5 La educación en los primeros años*. Ediciones Novedades Educativas. Argentina. NFPA.
- » Rebellato, J.L. y Giménez L. (1997) *Ética de la autonomía. Desde la práctica de la psicología con las comunidades*. Ediciones Roca Viva. Uruguay.
- » Scott, J (1996): *El género: una categoría útil para el análisis histórico*. En Lamas, M: (comp.): *El Género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. PUEG - UNAM. México.
- » Tonucci, F. (1996) *Con ojos de maestro*. Ediciones Troquel.
- » Tonucci, F. (1995) *Con ojos de niño*. Ediciones Troquel.
- » UNICEF (2005) *Promoción de una cultura de derechos en el sistema educativo*. Montevideo.
- » Valdés, T., Olavaria J. (1998) *Masculinidades y equidad de género en América Latina*. Editorial FLACSO, Santiago de Chile.
- » Vargas, L., Bustillos, G. (1989) *Técnicas participativas para la Educación Popular, Tomos I y II* - Ed. Humanistas/CEDEPO.
- » VVAA (2002) *Primera Infancia: aportes a la formación de educadores y educadoras*. AECI/INAME.
- » VVAA, (2006), *Revista Infancia, Revista de la asociación de maestros Rosa Sensat*, N° 98. Editorial OCTAEDRO, España.



Av. 18 de Julio 1455, piso 6
C.P. 11200 Montevideo, Uruguay
Tel.: (598 2) 400 03 02* int. 1615
Fax: (598 2) 400 03 02* int. 1613
inamu@mides.gub.uy
www.mides.gub.uy

Elabora:

