

La incorporación de la perspectiva de género en centros de educación y cuidado a la primera infancia: una aproximación a su evaluación

Luciana Fainstain*
Isabel Pérez de Sierra**

Resumen

La investigación que aquí se presenta tuvo como finalidad identificar los niveles de incorporación de orientaciones igualitarias en materia de género en centros de educación y cuidado a la primera infancia de Montevideo, Uruguay. Buscó relevar buenas prácticas así como sesgos de género persistentes, identificando líneas de acción de política pública a fin de incorporar, en ellos, una perspectiva de género transformadora.

Tomó como objeto las prácticas institucionales cotidianas en los centros del universo seleccionado. La investigación articuló teoría y praxis de manera que las dimensiones del diseño de investigación y, luego, las de la intervención pública concreta se nutrieran académicamente y pudieran aplicarse. Se analizaron cuatro dimensiones: prácticas pedagógicas y de relacionamiento cotidiano, infraestructura y uso del espacio, relacionamiento con las familias y la comunidad, y formación del equipo docente y no docente. Se establecieron, asimismo, niveles para la evaluación: transformador-neutro o contradictorio-conservador. Estos niveles tendieron a comportarse más bien como un continuo, en que las prácticas pueden ubicarse en espacios intermedios de una suerte de escala, que va de prácticas conservadoras a prácticas transformadoras.

Ninguna de las dimensiones analizadas exhibió prácticas conservadoras sistemáticas, lo que significó un hallazgo sustantivo. En términos más amplios, la investigación que se presenta dio cuenta del potencial transformador de las prácticas institucionales en centros de primera infancia para la incorporación de la igualdad desde los primeros ámbitos de socialización, y

* Coordinadora del programa género y cultura FLACSO Uruguay lfainstain@flacso.edu.uy

** Magíster en Políticas Públicas y Género. Investigadora FLACSO Uruguay iperez@flacso.edu.uy

Artículo recibido: 14/02/2018

Artículo aceptado: 26/03/2018

MIRÍADA. Año 10 No. 14 (2018) pp. 231-263

© Universidad del Salvador. Facultad de Ciencias Sociales. Instituto de Investigación en Ciencias Sociales. (IDICSO). ISSN: 1851-9431

de la asunción del Estado de la necesidad de institucionalizar la perspectiva de género en sus políticas, programas e intervenciones. Este hito constituye una experiencia que da cuenta de la intención del Estado de reconciliar las agendas de primera infancia y género, históricamente en tensión.

Palabras clave: Políticas de Cuidado; Primera infancia; Transversalidad de Género

Abstract

The purpose of the present study was to assess the extent in which early childhood education and care centers in Montevideo, Uruguay, have adopted gender equality transformative approaches in their day-to-day practices.

The detection of good practices as well as pervasive gender biases is expected to become an input for public policy strategies towards the endorsement and validation of a transformative gender perspective in early childhood education and care institutions.

Therefore, the research object was defined as “the daily institutional practices at the centers” of the selected universe. The research design sought to articulate theory and a background praxis framework, so that its components were simultaneously academically nurtured and realistically applicable. Four dimensions were operationalized and put to test: pedagogical practices and daily interactions, infrastructure and use of space, families and community relations, and, finally, teaching and non-teaching staff’s gender awareness.

The practices’ evaluation was based on a pre-defined categorization of potentially transformative- traditionalist practices. In the field, the established scale of measurement tended to behave less as categorical and more as continuous variables, in which the practices could be situated in intermediate spaces of a continuum, ranging from “tradition-reinforcing actions or routines” to “gender order transformative actions or routines”.

In no case and regarding none of the four dimensions systematic “tradition-reinforcing” practices emerged, which can be considered a substantial finding. Overall, the current research study contributed, mainly, to highlight the yet insufficiently explored transformative potential of institutional practices in early childhood centers for the incorporation of equality from the first stages and areas of socialization. As well, it reinforced several assumptions on gender mainstreaming and gender institutionalization, proving the capacity of State institutions to shift cultural biases.

This experience constitutes a milestone that shows the State’s intention

to reconcile the agendas of early childhood and gender, historically in tension.

Keywords: Care Policies; Early Childhood; Gender Mainstreaming

Introducción

La investigación que aquí se presenta tuvo como finalidad identificar los niveles de incorporación de orientaciones igualitarias en materia de género, en centros de educación y cuidado a la primera infancia de Montevideo, Uruguay. A tal efecto, el equipo de investigación buscó relevar tanto buenas prácticas como oportunidades de mejora, de modo de identificar líneas de acción futura para incorporar en los centros de una perspectiva de género transformadora.

Se estimó pertinente aproximarse a las prácticas institucionales cotidianas de las tres modalidades de gestión de centros de primera infancia vigentes en la órbita del Instituto de la Niñez y la Adolescencia del Uruguay (INAU). Este organismo se integra en 2015 con la creación del Sistema Nacional Integrado de Cuidados (SNIC), a la Junta Nacional de Cuidados, y pasa a conformar el entramado de institucionalidades que se encargan de proveer cuidado.

El trabajo aquí referido fue resultado de un convenio entre el Instituto Nacional de las Mujeres y FLACSO Uruguay. El organismo rector de las políticas de género integra también la Junta Nacional de Cuidados. Este nuevo contexto histórico de las políticas públicas dirigidas a la primera infancia en Uruguay ofrece una ventana de oportunidad para la revisión de sesgos de género en las prácticas institucionales y para la intervención en aras de su eliminación.

A partir de la creación del SNIC se reformuló lo que hasta ese momento había sido concebido como atención a la primera infancia en el marco de la política pública, y se desplazó la noción de “atención” hacia el concepto de “cuidado”. Precisamente, la Ley N° 19.353 (2015) de creación del SNIC define como sujetos del derecho al cuidado a las poblaciones en situación de dependencia: la primera infancia, las personas mayores y con discapacidad, así como quienes los cuidan. Asimismo, la nueva política tiene entre sus objetivos constituirse en herramienta para la transformación sociocultural de la actual división sexual del trabajo, asumiendo la corresponsabilidad en el cuidado, tanto en la esfera social –por medio de la promoción de la participación del Estado, el mercado y la comunidad–, como en la de las relaciones entre hombres y mujeres.

A partir de 2015, el Estado uruguayo asume el reparto desigual de las

responsabilidades de cuidado como objeto de políticas de intervención pública, e incorpora la perspectiva de género. Por su parte, INAU, como organismo rector de las políticas de niñez y adolescencia, contaba con un camino recorrido en torno a la incorporación de la perspectiva de género en primera infancia, aunque de carácter asistemático, y de compleja trazabilidad.

Este nuevo escenario instala nuevos desafíos. Por una parte, la producción de conocimiento y de insumos de política pública que contribuyan a uno de los objetivos enunciados por el SNIC: trascender la tensión entre las políticas hacia la primera infancia y las políticas de género. Esta tensión se expresa en decisiones políticas como, por ejemplo, establecer horarios de funcionamiento de los centros de cuidado incompatibles con los tiempos promedio de las jornadas laborales de las mujeres. Precisamente, la directora del InMujeres plantea en la mesa de diálogo, organizada por la Red Pro Cuidado¹ sobre Cuidados en Primera Infancia y Género en junio de 2017, que: “Desde el punto de vista conceptual no vemos ninguna contradicción entre la agenda de infancia y la agenda de mujeres. La agenda de género es otra cosa: transformación de relaciones, roles, e inclusión de las masculinidades (...)” (Mazzotti, 2017, p. 15).

Por otra parte, el desafío de responder a una demanda de producción académica que le exige –entre otros– producir nuevos conocimientos al campo de los estudios de género y, al de las políticas para la igualdad de género, avanzar en la construcción de herramientas concretas. Se hace imprescindible afianzar la intersección entre ambos para así dar cuenta de cómo se operativizan la incorporación de la perspectiva de género y la corresponsabilidad en los cuidados en los distintos niveles de la política y sus componentes y, al mismo tiempo, de cómo se sostiene tal operativización en elementos teóricos contundentes.

El mayor desafío de este trabajo consistió, por tanto, en articular teoría y praxis de manera que las dimensiones del diseño de investigación y, luego, las de la intervención pública concreta se nutrieran académicamente y se pudieran aplicar.

Marco conceptual

La perspectiva de género en educación y cuidados en primera infancia.

En el campo de la educación, y específicamente desde la psicología evolutiva y del aprendizaje, diversos autores han dado cuenta de cuán fundamental es esta etapa para el desarrollo, y de la influencia que las prácticas

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

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

Allí reside, por tanto, uno de los argumentos más fuertes para el abordaje institucional de instrumentos que analicen y propongan la mejora de las prácticas, de modo de promover las que actúan en sentido igualitario, y potenciar las oportunidades de mejorar aquellas que no lo hacen. El marco institucional-organizacional de los centros de primera infancia posibilita poner en juego a varios actores: las niñas y los niños en sus primeras fases de socialización secundaria y los principales responsables de la reproducción social en esta fase, léase: el personal educativo y quienes conforman las redes de parentesco y comunitarias de ellos.

Desde el sector de las políticas de salud se ha manifestado, asimismo, una preocupación por integrar la perspectiva de las determinantes sociales de la salud a las intervenciones. En cuanto a la primera infancia, en los Objetivos Sanitarios Nacionales 2020 (Ministerio de Salud Pública [MSP], 2015), se aborda el desarrollo como un problema de política pública que requiere de intervenciones focalizadas entre el nacimiento y los tres años de edad (en la medida en que la producción de las conexiones neuronales en el cerebro –sinapsis– se producen a una velocidad y eficiencia que no vuelven a ser alcanzadas en el resto de la vida).

El recurso a la base neurofisiológica no es utilizado como fundamento de posiciones reduccionistas, sino en virtud de una preocupación por un

abordaje desde el desarrollo humano, con foco en la importancia de las influencias ambientales, la experiencia social y los procesos de apropiación de la cultura en el desarrollo individual. Gabriel Corbo, encargado del área primera infancia de la Secretaría Nacional de Cuidados, manifiesta sus inquietudes respecto a la persistencia de resabios que pueden atentar contra esta mirada: “en los servicios prima la visión de las ciencias de la salud y la conducta. Es interesante entonces ver qué pasa con los equipos y la mirada educativa” (Corbo, 2017, p. 14).

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

Para deconstruir lo socialmente instituido, o “rehacer” el género (West & Zimmerman, 1987) en las prácticas hacia la primera infancia, es importante tener presente, y de forma simultánea, dos posibles orientaciones de la acción. La primera consiste en colaborar a cuestionar lo que está naturalizado, habilitando a que los varones experimenten con lo que hasta ahora ha sido campo “femenino” y las niñas con lo que ha sido entendido como “masculino”. Esto supone, por ejemplo, estimular a que los primeros construyan su subjetividad como eventuales futuros padres e incorporen en la representación de lo que “es” ser varones, entre otros elementos, las responsabilidades de crianza y de cuidado.

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

En el caso de las niñas, se trata de fomentar prácticas que las inviten a poner en juego su cuerpo –no como objeto para otros, sino para sí mismas–. Por ejemplo, invitarlas a disfrazarse de superhéroes (si bien es probable que no haya disfraces de superheroínas disponibles; o que los que estén ya se encuentren estereotipados). Esta intervención educativa implica reconocer y atender las necesidades prácticas de las niñas –para el caso: disfrazarse y representar roles como parte de su desarrollo cognitivo–, pero sin perder de vista los intereses estratégicos de género (Molyneux, 1985; Moser, 1993).

La transformación de los estereotipos de lo “masculino” y lo “femenino” deben acompañar, a nuestro entender, toda práctica que tiene por objetivo la igualdad de género. La conceptualización construida en torno a este par

(masculino-femenino y su incidencia en la construcción de subjetividades, identidades y cuerpos) evidencia los dos objetivos intermedios hacia los que debe trabajar toda intervención con enfoque de género en primera infancia: equiparar y reparar.

Para posibilitar el ejercicio igualitario de derechos que hombres y mujeres tenemos o deberíamos tener en tanto seres humanos, la intervención ha de asegurar una serie de condiciones que pueden resumirse en las categorías antedichas. Además del esfuerzo de equiparación, cuando no ha habido garantías de equidad previas, se hace necesario tomar medidas “de nivelación”. Este ejercicio de equiparación-reparación implica un cuestionamiento apriorístico a toda práctica: supone, en primer lugar, intentar develar si las desigualdades que persisten en nuestra cultura, meramente se “ven” en los hechos cotidianos del centro. Dicho de otro modo, si las desigualdades se presentan en el aula, en las prácticas institucionales, en las informales, en la interacción de niños y niñas y por sobre todo, en sus interacciones a partir de las propuestas de las personas adultas de referencia. Luego, supone indagar en qué medida, desde las reglas, rutinas y actos de atención, cuidado y/o educación, las desigualdades se refuerzan, se eluden voluntaria o involuntariamente, o bien se desafían. Solo mediante la interpelación sistemática puede identificarse –y aislarse, en cierta medida, del efecto del entorno– el nivel de incorporación de una perspectiva de género transformadora en la institución y sus miembros.

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

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

En este contexto, la valoración de qué es una buena práctica, y qué constituye una oportunidad de mejora, debe atender a la tensión entre adecuarse a las necesidades prácticas de las niñas –y así contribuir con reforzar

las estructuras y prácticas dominantes en materia de responsabilidades del cuidado— o tender a desestabilizar la idea de que esas desigualdades son algo “natural” y dado, cuando no a cuestionarlas y transformarlas.

Lo organizacional: la generización de las instituciones.

Como punto de partida, a la hora de analizar prácticas e idear estrategias para “rehacer el género” desde los centros, es esencial tener en cuenta que las instituciones no son neutras desde el punto de vista del género. Teniendo en cuenta una posible definición de institución, como conjunto de reglas y recursos reproducidos y así estabilizados en el tiempo (Giddens, 1984), se desprenden dos componentes que inevitablemente tienen cargas valorativas. Nos referimos a la base normativa (March & Olsen, 1997) y a la cognitiva, léase, la forma en que los miembros de una organización perciben las situaciones que se suscitan en la institución y los marcos interpretativos que aplican para enfrentarse y/o resolver tales situaciones (Berger & Luckmann, 1986).

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

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

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

Pero, como sabemos, las prescripciones no se mantienen idénticas y es-

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

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

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

Como se dijo, la “ceguera de género” es un rasgo distintivo de las prácticas institucionales, pero las instituciones varían en muchos de sus rasgos. Por tal razón, para atender a las formas específicas en que tiene lugar, institucionalmente, la reproducción o deconstrucción de los estereotipos en los centros de educación y cuidados a la primera infancia en particular, será necesario definir una serie de dimensiones específicas a observar y analizar.

En base a relevamientos bibliográficos y al intercambio con el equipo idóneo del Instituto Nacional de las Mujeres, se resolvió que las dimensiones a valorar para evaluar la incorporación de la perspectiva de género en los centros de primera infancia fueran las siguientes: las prácticas pedagógicas y de relacionamiento con niñas y niños, la infraestructura y uso del espacio, el relacionamiento con las familias y la comunidad, y los niveles de incorporación del equipo docente y no docente de la perspectiva. A continuación se describen esas dimensiones y sus roles en los esquemas de reproducción del orden de género en los ámbitos de cuidado de niños y niñas.

Prácticas pedagógicas y de relacionamiento con niñas y niños.

La práctica por sí sola tiene muy poco para decirnos sobre “las formas como queda siempre sujeta a las diversas categorías teóricas, históricas y sociales

(la de género entre ellas) que le sirven de marco y permiten experimentar-la”, sostiene Giroux (citado en Barboza, 2013, p. 95). La afirmación del reconocido pedagogo explicita lo que en la mayoría de los casos invisibilizamos de la práctica: los marcos que le dan sentido y la hacen posible. Sin esta información, que completa el marco contextual en que es posible, y adquiere sentido, la práctica (así como su comprensión), tendemos a suponer que no tiene impacto alguno en las personas que interactúan en ella.

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

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

La inserción temprana en la institución educativa y de cuidado es una oportunidad para observar *in vivo* la asunción de género en marcos amplios y no sesgados en el proceso de construcción subjetiva. Las buenas prácticas, en este sentido, se caracterizan por brindar la oportunidad de desestructurar la construcción del género como una oposición binaria, que concibe a la niña y el niño con características contrapuestas y excluyentes. Las prácticas dominantes, en cambio, pueden entenderse como conservadoras en tanto no se ponen en cuestión desde una perspectiva de género transformadora (dada la ceguera antes mencionada), y tienden a reforzar estereotipos, por lo que terminan por ser promotoras de las desigualdades entre niños y niñas.

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

Generar juegos pautados que permitan y orienten a habitar roles no es-

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

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

Infraestructura y uso del espacio.

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

Tomando las palabras de Shilling (2003), se define el espacio como un recurso simultáneamente estructural y estructurante; en su vida cotidiana, los individuos están condicionados por el espacio en que sus comporta-

mientos tienen lugar, y a su vez sus comportamientos y actitudes – ergo, su utilización del espacio como recurso y conjunto de reglas –, lo transforman.

La imbricación de cuerpos, espacios materiales e interacción social es tal para algunos teóricos que entienden necesaria la creación de una conceptualización específica. Csordas (1990) introduce el *embodiment* en tanto paradigma que supera la conceptualización del cuerpo como un objeto a ser estudiado en relación a la cultura. Se trata, en cambio, de un sujeto que se constituye en campo de esta.

Desde otro posicionamiento, Giddens (1984) propone el concepto *locale*: el espacio físico y la interacción social son los elementos que se vuelven indisociables. Se trata de un fragmento de espacio material, delimitado por elementos normativos que enmarcan un determinado tipo de interacción y en el contexto del cual se comparte una identidad, si bien la misma no está definida *a priori*. Un *locale*, para el autor norteamericano, sería una combinación particular de recursos físicos, una conjunción específica de artefactos humanos y/o elementos del mundo natural que sirve para habilitar y enfocar ciertas interacciones o actividades (Pred, 1990).

Por su parte, en *La Production de l'espace* (1974), Lefebvre propone la noción de espacialización como construcción social del entorno espacial. El espacio como producto social enmarca, y así determina, las relaciones sociales propias de su época y sistema de producción. La “espacialización” se produce como resultado de la combinación de prácticas, percepciones, concepciones teóricas y vivencias –todas ellas socialmente determinadas por un sistema de producción que busca reproducirse precisamente mediante el uso del espacio que produce–.

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

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

En resumidas cuentas, más allá de la corriente sociológica a la que se adhiera, la centralidad que el espacio tiene en la producción y reproducción

de relaciones sociales –y por consiguiente, de desigualdades– no puede ser soslayada cuando se busca identificar cómo se construyen –y se pueden deconstruir– desigualdades de género en la primera infancia.

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

Con la primera categoría nos referimos a los determinantes que la propia edificación y alojamiento imponen o pueden imponer sobre los comportamientos de varones y mujeres –tanto adultos, como niños y niñas–. El diseño de un edificio o de una habitación, el mobiliario que lo ocupa, dispuesto de una forma u otra, el clima y las sensaciones que se producen dentro –oscuro/luminoso, silencioso/ruidoso, amplio/estrecho, etc.– pueden constreñir o habilitar comportamientos, incluir o excluir, integrar o aislar, invitar al movimiento o a la quietud e incidir de muchas otras formas en el comportamiento individual y grupal o colectivo. Las restricciones o habilitaciones, la inclusión o exclusión y demás condicionamientos pueden ser generizados en al menos tres sentidos: reforzadoras de los roles y estereotipos imperantes, neutros, o interpeladores (y así, transformadores) de ellos.

Conocer y reconocer cuáles son los roles y estereotipos hegemónicos resulta clave para interpretar el tipo y grado de generización de los mensajes que emite, en este caso, la infraestructura edilicia (si bien esta máxima es aplicable a cualquier lectura sobre la generización de un mandato social). Por ejemplo, un gimnasio en el que la cancha de fútbol ocupa la mayor parte del espacio privilegia su uso para varones en un país como Uruguay, en que la práctica de este deporte es eminentemente masculina. Sin embargo, si el fútbol fuera jugado mayoritariamente por niñas, como sucede en Estados Unidos, ese mismo gimnasio estaría excluyendo a los varones.

Con la segunda, “formas de ocupar el espacio”, nos referimos a los comportamientos observables en la práctica, que se producen en el ámbito físico de cada centro y sus diferentes zonas como resultado de, simultáneamente, los condicionamientos infraestructurales, las actitudes y comportamientos de las personas adultas y los mandatos que niños y niñas ya tienen introyectados en sus procesos de socialización.

Investigaciones en el ámbito educativo han demostrado que existe generización en el uso del espacio; por ejemplo, las zonas de recreo suelen presentar una distribución por sexos marcada (Graña, 2006; Subirats & Tomé, 1992), en que las niñas se disponen de forma “centrífuga”, ocupando los bordes y áreas de menor amplitud, mientras los varones tienden a estar distribuidos en una gran región central. Esto obedece a los patrones de jue-

go de unos y otras: las niñas suelen jugar menos al fútbol y otros deportes con pelota y/o en grandes equipos, que requieren de amplios despliegues físicos. Pero al mismo tiempo que el uso del espacio es consecuencia de las “elecciones” de juego –que tampoco son intrínsecamente libres, sino socialmente condicionadas y generizadas, como ya sabemos–, también es causa: paulatinamente, la apropiación de espacios restringidos también restringe sus posibilidades de optar por juegos en que se requiera disponibilidad de espacio. De este modo, a lo largo de la escolarización, las niñas van evidenciando una progresiva “quietud”, en tanto en el caso de los varones se mantienen hábitos de juego muy activo al menos hasta la edad de ingreso a la secundaria, lo que además genera un impacto en el desarrollo desigual de sus habilidades motoras (Thomas & French, 1985).

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

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

relevante en instancias en que diversos miembros de la familia ingresan al centro: al llevarlos, irlos a buscar, en fiestas, reuniones y, sobre todo, en las salas de movimiento con los grupos de menor edad, en que el espacio de estimulación temprana requiere no solo de la presencia sino del involucramiento activo de las personas adultas responsables.

Las indicaciones de padres/madres/familiares, tanto como las del personal del centro, se hacen particularmente relevantes en este sentido. Los elementos de espacialización infraestructurales no bastan para condicionar las actitudes y comportamientos de niños y niñas porque precisamente aún no hay decodificado sistemáticamente los mensajes del entorno; el reforzamiento verbal se hace imprescindible. Así, cobran peso el componente cultural y performativo de la lengua:

La lengua “proporciona un medio no solo para conseguir cosas hechas con palabras, sino para operar en la cultura. Esto implica no solo coordinar el propio lenguaje con los requerimientos de acción del mundo real, sino hacerlo en las formas culturalmente prescritas que involucran a la gente real (Bruner, 1986, p.123).

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

Relacionamiento con las familias y la comunidad.

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

La voz de quienes se encuentran a cargo durante al menos 4 horas diarias (en muchos casos hasta 8 horas) de los y las más pequeños de la familia, es de referencia para quienes están a cargo de su crianza, y tiene un valor

considerable para la toma de decisiones de adultos referentes. Las interacciones que promueva el centro con ellos puede reforzar los estereotipos de género vinculados a la crianza, por ejemplo, a través de la realización de actividades solo con madres o solo con padres, y diferenciando las propuestas según sexo: hacerles regalos a las mamás que se orienten a lo afectivo y a los papás a su fuerza, entre muchos otros ejemplos. Pero también las interacciones propuestas pueden pensarse en un marco más amplio y habilitante de diversas formas de encontrarse el centro, niñas y niños, y familias. Por ejemplo, a través de la convocatoria a instancias como “el día de la familia”. A su vez, a nivel comunitario, el centro y las prácticas de sus agentes pueden tener en cuenta las desigualdades de género vinculadas al cuidado, la crianza, y contribuir a mejorar las condiciones de partida y/o transformarlas; o bien reforzar los estereotipos y desigualdades presentes en madres y padres de NN que integran el centro.

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

La socialización de género tiene lugar en la interacción social, en una multiplicidad de prácticas, discursos, actitudes que, a modo de entramado, configuran la base de la apropiación subjetiva del género, y la determinan. Las maternidades y paternidades son cargadas así de un conjunto de significaciones diferenciadas, y desiguales, que debemos cuestionar a la hora de analizar las prácticas institucionales, de intervención educativa y relacionamiento con las familias y la comunidad.

La maternidad y la paternidad –entendidas como algo singular– han sido conceptualizadas desde una mirada biologicista. Esta asignación de sentido que ha hecho la cultura ha contribuido a consolidar la idea que ser madre es una condición natural, instintiva, vinculada a la reproducción y crianza de la especie. A la paternidad, por el contrario, se la ha pensado como externa (anexa) a este vínculo madre-cría, como un rol que puede ejercerse a distancia, y para el que es suficiente con la provisión del alimento.

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

Las actividades vinculadas al cuidado y crianza de otras personas en

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

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

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

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

La dimensión referente a la integración, o no, por parte de los equipos docentes y no docentes de los centros de educación y cuidado en primera infancia de la perspectiva de género, así como de herramientas específicas tanto para el análisis de situaciones como para la planificación educativa desde ella, es sin duda un elemento clave en el presente análisis. A tal punto que, una vez concluida la etapa diagnóstica, es posible sostener que su lugar es más bien transversal a la valoración de las buenas prácticas y oportunidades de mejora que los centros tengan para acercarse a prácticas más igualitarias de educación y cuidado desde la perspectiva de género.

De hecho, algunas de sus aplicaciones, y su entrecruzamiento con las especificidades de los campos de la educación, el cuidado y la primera infancia, requieren de una profundización específica para lograr ir más allá de la evaluación de sus prácticas. Así, por ejemplo, y en primera infancia en particular, el manejo por parte de referentes adultos de las experimentaciones de autoconocimiento del cuerpo, que comienzan a realizar niñas y niños, está muy vinculado a su formación en sexualidad y género. De

otro modo, las respuestas pueden ser acertadas, aún desde el desconocimiento, pero no podrán pensarse y abordarse profesionalmente en lo cotidiano concreto. Allí, en donde se juegan la mayoría de los mensajes y habilitaciones o inhabilitaciones adultas en relación a la sexualidad y el género, es muy difícil poner la mirada educativa sin un marco teórico que nos permita hacerlo.

Metodología

Objetivos diagnósticos, universo y métodos de relevamiento

Como ya fuera mencionado, en base a los antecedentes relevados definieron una serie de objetivos de investigación, que podrían traducirse en dimensiones de diagnóstico. Se estimó clave indagar en diversos aspectos o subdimensiones que hacen a: 1. las prácticas de las personas adultas *vis-à-vis* las niñas y niños que acuden a los centros; 2. las pautas de relacionamiento de las personas adultas entre sí, lo que incluye equipos de trabajo, familias y otros miembros de la comunidad; 3. las características institucionales específicas de cada centro; 4. la articulación de las trayectorias de las personas que conforman los equipos de los centros con los trayectos de las instituciones en sí. La bibliografía vinculada con la institucionalización de la perspectiva de género en centros de primera infancia sugería que, en respuesta a causalidades multidireccionales, las últimas tres dimensiones habrían de, en buena medida, estructurar la primera.

Por su parte, esta primera dimensión se constituía en el principal objeto de investigación así como de evaluación. De este modo, se consideró pertinente aplicar una metodología de revisión documental fundamentalmente orientada a la obtención de información sobre el punto 3 y también el 4. A efectos de dar cuenta del conjunto de las dimensiones, un abordaje a través de entrevistas semiestructuradas podía aportar un importante volumen de información, puesto que se trata de un método privilegiado para la reconstrucción de hechos, acontecimientos, historias institucionales y personales como, al mismo tiempo, la reconstrucción del sentido creado por los/as actores/as en torno a estos. Sin embargo, el punto 1 no podría ser debidamente relevado mediante las dos técnicas mencionadas: se hacía imprescindible integrar la observación participante a la estrategia metodológica. En resumen, para la estrategia metodológica se optó por combinar: revisión documental; entrevistas semiestructuradas personales y grupales; observación participante.

Muestreo intencional: los centros seleccionados

En esta etapa se decidió excluir a los centros privados y abocarse al diagnóstico acerca de la incorporación de la perspectiva de género en los centros de educación y cuidados a la primera infancia en Uruguay de rectoría del Instituto de La Niñez y la Adolescencia del Uruguay (INAU). La propuesta se aplicó en seis centros, que respondían a una serie de criterios preestablecidos, a modo de muestra intencional: circunscriptos a Montevideo; con expresa disposición a participar del diagnóstico; con niveles de calidad de medios a altos, aunque preferentemente no homogéneos; con diversidad en términos de público objetivo por su inserción barrial, las organizaciones gestoras, su antigüedad; heterogéneos en sus niveles de incorporación de la perspectiva de género.

Para la presentación del proyecto, se realizó una convocatoria abierta a todos los centros de educación y cuidado a la primera infancia que funcionaran actualmente bajo la órbita de INAU. De este modo, se asignó especial importancia a la disponibilidad y actitud abierta del centro a involucrarse en la propuesta. Asimismo, se consideró pertinente que la muestra de centros correspondiente al diagnóstico incluyera las tres modalidades de gestión que actualmente funcionan bajo rectoría de INAU: Centros CAIF, Centros Nuestros Niños (ambas de gestión a cargo de Organizaciones de la Sociedad Civil –OSCs–), y Centros de Atención a la Primera Infancia (CAPI), de gestión estatal por la propia institución mencionada.

No todos los criterios originales pudieron cumplirse apriorísticamente. No obstante, si bien la expresa disposición a acompañar el proceso se mantuvo constante, por defecto, un buen nivel de sensibilidad de género (asociado lógicamente a esa apertura), por la vía de los hechos los centros piloto mostraron heterogeneidad en los demás aspectos: ubicados en diversos barrios de Montevideo, con integración de diversas realidades socioculturales en la población de niñas y niños que asisten a ellos, etc. Vale precisar que el conjunto de esta oferta pública surgió en el marco de la ola de políticas de segunda generación de fines de la década de los ochenta, en el intento por atender a “las necesidades de los niños en edad preescolar que viven en situaciones de pobreza y sus familias” (Zaffaroni, 2014, p. 19). Si bien este perfil de población objetivo se mantiene, hubo varios momentos de ampliación del plan en que la atención a la emergencia social dejó de tener el mismo protagonismo y se alcanzó un sector de la clase trabajadora (Zaffaroni, 2014).

El calendario propuesto para la observación participante en los seis centros alcanzó entre cuatro y seis semanas de trabajo hasta el punto de satura-

ción. Luego de observar salas de todos los niveles compartidos por los seis centros (nivel 1, nivel 2, nivel 3, también conocidos como salas), en cuatro centros la observación había alcanzado la saturación en todas las dimensiones. También sucedió esto con las actividades con familias observadas, si bien eran de distinta naturaleza: Día de la familia (2), reuniones preparatorias de una salida de fin de año (1), jornada de armado de una huerta (1). Una de las proyectadas para la observación se suspendió, pero no estaba planificada para realizarse en el propio centro sino que se trataba de un paseo externo, razón por la que se consideró excluirla de las observaciones, en tanto el proyecto tenía como foco el centro y lo que en él se produce.

Observación participante

Los contenidos que se registrarían eran los patrones de conductas diferenciales por sexo de acuerdo a: inicio y cierre de la interacción, iniciativa adulta, tipo de comunicación, duración, motivación, orientación, contenidos; valoraciones, recompensas y sanciones explícitas y tácitas; agrupaciones y segregación (por tipo de conducta de niñas y niños, por sexo, por nivel de madurez según dimensión); manejo del cuerpo del/la adulto; estímulos/desestímulos para la realización de determinadas actividades/tareas: espacio de lo productivo/reproductivo; proyección de estereotipos y/o valoraciones generalizadas; promoción/sanción de actitudes frente a las necesidades fisiológicas, afectivas (sueño, comida, baño); promoción/sanción de actitudes frente al uso de la coerción y la violencia; promoción/sanción de actitudes vinculadas al despliegue físico, uso del espacio, uso del movimiento, creatividad; promoción/sanción de actitudes vinculadas al cuidado personal, la seguridad, la higiene y la salud; promoción de actitudes frente al vínculo con el otro, niño/a; promoción de actitudes frente al vínculo con el otro, adulto/a; promoción de la autonomía; estímulo a la cooperación y a la competencia; existencia y aplicación de normas, directrices, peso de la direccionalidad; promoción diferencial de actividades: juego sociodramático, juego con instrumentos, con agua, arena, puesta en juego de habilidades de coordinación, puesta en juego de las emociones, puesta en juego del cuerpo.

Dimensiones de análisis y ajustes pos campo

Las dimensiones de análisis tomadas como punto de partida fueron: 1) Prácticas pedagógicas y de relacionamiento de referentes adultos con niñas y niños (diferencias según sexo), con las siguientes subdimensiones consideradas: la intervención docente para el juego pautado (roles, estereotipos,

valoraciones); la promoción de hábitos e higiene (vestimenta, alimentación, aseo); el uso del lenguaje en el relacionamiento con niños y niñas (refuerzos omisiones, tonalidad, inclusión/exclusión, vocabulario, expresiones). 2) Infraestructura y espacio: existencia y uso (diferencias según sexo), con las siguientes subdimensiones: la concentración en los distintos espacios; la señalética, mensajes, colores, en salas, baños, espacios comunes, exteriores; el tipo de mobiliario disponible en salas, baños, espacios comunes, exteriores; el estímulo al uso del mobiliario; el tipo de materiales y juguetes disponibles; el estímulo al uso de los materiales y juguetes; el estímulo al despliegue físico impuesto por objetos en distintos espacios e instancias; el estímulo al despliegue físico impuesto verbalmente en distintos espacios e instancias. 3) Relacionamiento con las familias y la comunidad. Se tuvieron en consideración las convocatorias y su orientación a la inclusión o no de referentes masculinos y femeninos, incluyendo la diversidad de arreglos familiares existentes. Las actividades e interacciones planificadas e implementadas para los encuentros. Lo observado en las instancias consideradas. 4) Capacidades de trabajo en género de equipos docentes y no docentes. Se puso a consideración tanto en las entrevistas como en la observación participante, al tiempo que en el análisis documental. No puede disociarse de las restantes dimensiones, sino que las afecta de manera transversal. El proceso de campo permitió tomar la decisión de colocarla como dimensión de análisis de carácter transversal, en tanto dio cuenta de su vínculo e impacto con y a las restantes.

Análisis de las dimensiones

Las subdimensiones de cada uno de los ejes diagnósticos referidos se analizaron con el objeto de identificar en qué medida las diversas prácticas institucionales daban cuenta de una actitud hacia las relaciones de género imperantes que pudieran calificarse como: transformadora o favorable a la transformación; neutra o contradictoria; conservadora o desfavorable al cambio.

Habida cuenta de que es extremadamente poco común que las prácticas estén exentas de divisiones de género subyacentes y valoraciones tácitas sobre lo que es propio de cada sexo, pueden definirse estos tipos de práctica del siguiente modo: Prácticas transformadoras/ favorables a la transformación: son aquellas que evidencian un claro grado de toma de conciencia sobre la intervención generizante que los agentes socializadores transmitimos a la primera infancia. Se busca explícitamente combatir esas actitudes naturalizadas y cuestionarlas, en la búsqueda de colaborar para revertirlas,

o bien, el mecanismo observable no es capaz, por sí solo, de dar cuenta de una búsqueda consciente de deconstrucción de las relaciones de género, pero ofrece grandes oportunidades para que se lo aproveche en ese sentido. Prácticas neutras/contradictorias: son aquellas en que se evidencia una toma de conciencia (más o menos generalizada en el centro) para evitar que estas valoraciones se expresen en la práctica y refuercen exclusiones, pero no se toman medidas activas para ponerlas en tela de juicio, o bien en la cotidianeidad del centro se expresan prácticas que tienen una orientación transformadora en convivencia con otras que son más bien conservadoras, por lo que puede decirse que sus efectos de algún modo se neutralizan, o bien se observan prácticas, actitudes y/o condiciones del entorno, que pueden ser transformadoras o conservadoras dependiendo de la sala en la que se realiza –y por tanto, si las y los niños ya se identifican con un género, o aún no se ha dado esa identificación–. Prácticas conservadoras/desfavorables al cambio: en términos generales, no se observan actitudes ni comportamientos que interpelen los roles y estereotipos de género aún imperantes, sino que, por el contrario, estos aparecen naturalizados y las prácticas tienden a reforzarlos de modo explícito o implícito.

Resultados

El primer hallazgo general consiste, como era de esperar, en la inadecuación de los tipos ideales para reflejar la realidad de estudio: en contadas ocasiones se pudieron clasificar, en los centros de primera infancia analizados, prácticas que correspondiesen con exactitud a uno de los tres niveles de medición propuestos: transformador, neutro, o contradictorio-conservador. Estos niveles tendieron a comportarse más bien como un continuo, en que las prácticas podían ubicarse en espacios intermedios de una suerte de escala que va de prácticas conservadoras a prácticas transformadoras. Asimismo, en ninguna de las dimensiones analizadas se hallaron prácticas conservadoras sistemáticas, lo que puede valorarse como un elemento de carácter positivo para un estudio sobre la incorporación de la perspectiva de género en centros de educación y cuidado a la primera infancia.

En cuanto a las prácticas pedagógicas, el proceso de investigación constató un conjunto de buenas prácticas a potenciar, así como oportunidades de mejora, más bien relacionadas con la ausencia de disposición de herramientas para el análisis y la planificación de género por parte de los equipos de trabajo.

Otro hallazgo de investigación evidencia que la institucionalización de prácticas igualitarias de género ha ido por delante de las conceptualizacio-

nes, en la mayoría de las instituciones participantes del proceso. Es decir, los centros han incorporado una serie de modificaciones a las propuestas pedagógicas y de integración de las familias que suponen un potencial transformador de la desigualdad de género, aunque en una gran cantidad de ocasiones no contaban con conceptualización que las acompañara, lo que hubiera permitido interpretarlas. Esto puede explicarse a partir de iniciativas específicas que el INAU, particularmente en el denominado Plan CAIF y en la formación de su personal técnico, venía teniendo en relación a la inclusión de esta perspectiva en el diseño programático. Estas iniciativas, asistemáticas, se plasman en algunas decisiones concretas en cuanto a los materiales didácticos. Sin embargo, no necesariamente formaron parte de una estrategia más amplia de transversalización de esta perspectiva en la política de educación y cuidado (antes “atención”) en primera infancia, por lo que no fueron acompañadas de herramientas conceptuales para su uso, ni formación específica de los equipos de los centros para su incorporación en las prácticas. Ejemplo de ello es la disposición en los seis centros de cajas de juegos no sesgados por género en salas de todos los niveles, aún aunque no se haya planteado explícitamente por quienes luego la utilizan como herramienta didáctica. La presencia de cajas de juegos de cocina, entre otras propuestas, promueve que tanto niños como niñas puedan representar el rol de cocinero/a, interpielen sus propias experiencias familiares de división de tareas al interior del hogar, y conciben la cocina y el trabajo doméstico como no asociado exclusivamente a un rol que deben desempeñar las mujeres.

La práctica recurrente registrada durante el estudio de educadoras y educadores (aunque el número de hombres que ocupan puestos de trabajo en estos centros es sustantivamente menor) que se colocan a sí mismos como ejemplo para cuestionar los mandatos aprendidos en la construcción de género es también una práctica destacable en la medida en que desarticula prejuicios, sin imponer un modelo a seguir necesario: “yo no cocino”, “a mí me gustaba jugar con autitos”, “yo ando en moto”. A su vez, las intervenciones adultas que dejan planteadas preguntas vinculadas a los sesgos de género también son habilitantes del cuestionamiento, y por tanto tienen un carácter transformador de los estereotipos. Por ejemplo, en diálogo con un niño que está jugando a cocinar, se dio la siguiente interacción: –Niño: mi mamá cocina siempre en mi casa. –Educadora; Yo no cocino en casa. Cocina mi marido, y algunas veces mi hijo.

Resulta también positiva la variedad de juguetes con que cuentan las salas (muñecas, bebés, autos, legos de distintos tamaños, libros, muñecos de peluche variados, aros, pelotas, tambores, elementos para juegos de rol

como médica/o, etc.). En general, se trata de juguetes atractivos y en buen estado, coloridos y apropiados para las edades. La clasificación de los materiales y su ordenamiento en el espacio (en general en repisas) que permite a los/las educadores/as habilitar ciertos juguetes y luego guardarlos, manejar tiempos de juego con una propuesta u otra, así como que los/las niños/as tomen los que están a su alcance, se observa como una buena práctica, con potencial transformador, en la medida que puede facilitar la incorporación consciente de criterios pedagógicos con perspectiva de género.

Como contrapartida, se evidenció que no todos los centros introducen en sus salas criterios explícitos de ordenamiento del material de juego que permita que los niños y las niñas puedan expandir sus posibilidades y trascender las opciones más “a la mano”, como las muñecas o ponis para ellas y los camiones y pelotas para ellos. Se destaca positivamente, asimismo, el hecho que los/las educadoras vayan administrando los materiales en las salas de los distintos niveles, de manera tal que no siempre se juegue con lo mismo, y que habiliten con ello diferentes propuestas. Se genera así un incentivo igualitario de hecho a jugar con todo lo disponible, lo que también es un elemento destacable que emerge de la investigación.

Sin embargo el personal adulto no siempre toma un rol activo en la habilitación expresa a los varones al juego con muñecas, bebetes, etc. y a las niñas al despliegue físico, al uso de vehículos, a la apropiación del espacio y el juego mixto, buscando desactivar estereotipos en relación a roles, habilidades, gustos y comportamientos esperados para unos y otras. La omisión de intervenir oportunamente cuando se presentan espontáneamente prácticas generizadas en el juego de los niños y las niñas tiene como resultado pautas contradictorias: a veces se pautan juegos que desafían el orden de género imperante pero en otras oportunidades, se lo refuerza de manera inconsciente (o alguno de sus rasgos, de forma consciente).

De forma similar, cuando se dan otras indicaciones (como las relacionadas con el aseo personal y la higiene), se transmiten eventualmente valoraciones diferenciales por sexo. Por tradición, sabemos que se habilita a que los varones estén más desalineados o sucios y, como contrapartida, se exige a las niñas prolijidad y limpieza. Aun dando por cierto que algunas indicaciones diferenciadas por sexo pueden ser necesarias, se observaron instrucciones que iban en el sentido descrito, léase, “indicaciones diferenciadas conservadoras”.

En dos salas de diferentes centros se presentaron situaciones en que, luego de la merienda, los varones desistieron de colaborar con la tarea de levantar la mesa y limpiarla antes que las niñas, sin que hubiese una intervención activa de las personas responsables para revertir esa recarga de he-

cho en las niñas. Esto no sucedió en ningún momento en los comedores en que se sirve el almuerzo. Se encontró que en todos los centros niños y niñas por igual mezclan ingredientes, sirven la leche, distribuyen vajilla y comida y limpian las mesas. La única diferencia entre las instancias de almuerzo y merienda, como se mencionó, es que el primero se sirve en el comedor, donde coinciden cocineras, auxiliares de cocina, eventualmente otro personal del centro, junto a los niños y niñas de varias aulas y sus educadoras respectivas. Es una instancia más formal, y con mucha mayor presencia de adultos/as.

Cabe suponer, por tanto, que en situaciones ya institucionalizadas y en las que opera en mayor medida el control social, este colabora a que el margen para el reforzamiento de roles tradicionales sea mucho menor. Al institucionalizar una instancia como esta (que se transforma en actividad lúdica, con gorros de cocina y delantales), que promueve expresamente el acercamiento a tareas domésticas sin distinción de género, resulta más improbable que se produzcan intervenciones de las educadoras que reinstalen la división sexual de estas tareas.

Otros elementos visibles pueden ser interpretados como voluntad institucional expresa de deconstruir algunas barreras de género. Uno de ellos es el mobiliario. Este es adecuado en tamaño para los/las niños/as, en general se encuentra en buen estado y es siempre de colores sin cargas simbólicas de género. Habitualmente se combinan colores primarios para conjugar los arreglos de sillas y mesas y colchonetas y prismas en las salas de movimiento. Cuando se utilizan platos y vasos no hay distinción de género de ningún tipo frente a colores como el rosado, violeta, fucsia. Integrar todos los colores requiere promover connotaciones y usos no generizados, y se aprovechan las eventuales resistencias para trabajar la neutralidad de los colores y las asociaciones que los niños y las niñas puedan traer a los centros.

Desde el punto de vista edilicio, existe mayor disparidad entre los centros de la muestra, atribuible a múltiples variables como la heterogeneidad de modelos de gestión y tipos de centro, a la antigüedad de la infraestructura en sí y a la respuesta que esta daba a las demandas de la institución contratante al momento de la primera adjudicación de proyecto, así como a la paulatina (in)adecuación a las demandas del entorno. Es así, por ejemplo, que en uno de los casos está al máximo de su capacidad locativa en relación a la cantidad de niños y niñas que asisten. Esta disparidad se hace más flagrante cuando se lo compara con instalaciones de muy reciente construcción.

En una de las salas denominadas “de movimiento”, en una actividad

de estimulación oportuna (compartida por niñas o niños menores de un año y una persona adulta de referencia) se detectó un patrón generalizado: los niños y niñas que estaban allí con sus madres tendían a hacer un uso mucho más limitado del espacio y de los recursos de la sala que quienes habían sido acompañados por sus padres. En este caso, eran los adultos de referencia quienes sesgaban la participación y el uso del espacio de las niñas o niños que acompañaban. Este hallazgo evidencia la necesidad de intervención desde lo educativo.

Todo aquello que los centros hagan para estimular a que niñas y niños sean llevados por referentes varones a estos espacios de estimulación es, *a priori*, una buena práctica. Sin embargo, por la vía de los hechos la presencia masculina seguramente tiende a reforzar situaciones que ocurren en el hogar: aquellos niños y niñas que pasan más tiempo con sus padres y/o referentes masculinos tienden a recibir un mayor estímulo macromotriz, a poner más en luego sus propios cuerpos en el espacio. Las razones de estas disparidades en sala se deben, probablemente, a las condicionantes de vida de madres y padres; las mujeres mostraban una tendencia a aprovechar este espacio de encuentro y socialización adulta –probablemente uno de los pocos lugares de encuentro grupal en que pueden relajarse y conversar con pares– para intercambiar consejos y experiencias vinculadas con la maternidad, entre otros tópicos. Lamentablemente, eso las retenía en un único lugar en el espacio, y a sus hija/os con ellas, lo que resultaba en un uso muy localizado de la sala y de sus recursos.

El contraste con las prácticas de los varones resultaba patente; ellos conversaban con mayor o menor fluidez entre sí pero su ubicación estaba determinada por el juego de los niños y niñas, e iban circulando por los distintos espacios y haciendo uso con sus hijas/os de los diversos materiales de estimulación del desarrollo, así como espacios de estímulo. Abordar las representaciones e ideales de masculinidad y femineidad hegemónicos por parte de adultos referentes educativos es un elemento sustancial si el objetivo es incorporar la perspectiva de género en las prácticas y la planificación institucionales.

El resto de los espacios para el juego, el descanso y las comidas son, en general, adecuados en luminosidad, tamaño (en relación a la cantidad de niños y niñas que sucesivamente los ocupan), temperatura e higiene (cabe señalar que, para valorar estos aspectos, se recurrió a algunos ítems de la escala ITERS² y sus criterios de medición). En la medida en que el uso del espacio no es neutro, su escasez afecta o puede afectar de forma diferencial a niños y niñas: es posible que ante el poco espacio se privilegie aún más el despliegue físico de los varones en detrimento del de las niñas o, por el

contrario, que las pautas sean más restrictivas pero se igualen las oportunidades de realizarlo.

De modo similar, los problemas de accesibilidad que el centro presente pueden ser interpretados como oportunidades de mejora también, específicamente desde una perspectiva de género: en la medida en que proporcionalmente son muchas más las madres, abuelas, hermanas, etc. que se hacen cargo de llevar y retirar a los niños y niñas de los centros, un problema de accesibilidad se transforma de modo automático en una dificultad práctica para las mujeres. Se convierte en un factor de incremento de la pobreza de su tiempo: habida cuenta que esta forma de pobreza las afecta más, que son ellas las que se hacen cargo de los traslados de los/as niños y niñas, el tiempo perdido en resolver individualmente el ingreso por escaleras al centro con un cochecito, por ejemplo, supone un factor de incidencia negativa en su pobreza de tiempo, y por el contrario, la resolución de estos problemas, una “doblemente” buena práctica desde una perspectiva de género.

A partir de 2016, todo centro que se construya deberá cumplir con las pautas de accesibilidad fijadas por las normas ISO: “El proyecto deberá contar con accesibilidad universal de acuerdo a la norma UNIT iso-21542 por lo que se realizarán todos los trabajos necesarios para cumplir con dicha norma, tanto al interior como al exterior del edificio.” (INAU-CAIF, 2016). No obstante, queda la incógnita de si se trabajará en la modificación de los centros ya existentes para su adecuación a la norma de calidad.

Más allá de las diferencias anteriores, se destaca la existencia de una sala de movimiento o psicomotricidad en todos los centros visitados, que de por sí ya implica una invitación al despliegue físico para todos y todas. Se constata que los educadores y las educadoras incentivan de igual manera a niñas y varones a correr, a trepar, a saltar, a experimentar con objetos como aros, pelotas, prismas acolchonados de distintas formas y tamaños, colchonetas altas y bajas. Se promueve por igual la libertad para elegir, la seguridad y el riesgo, además de la autonomía.

Respecto al comportamiento físico de los/las educadores/as, acompaña en general al de los/las niños/as con agilidad: se sientan en el piso cuando las dinámicas lo requieren y en su mayoría tienen contacto con pequeñas y pequeños, se muestran disponibles, desarticulan situaciones de tensión o conflicto de manera calma, sin dramatizar, lo que genera un clima de armonía y seguridad, de alegría y contención. Asimismo, se toman el tiempo para interactuar tanto en grupos más pequeños como individualmente, si un niño o una niña demanda más atención en algún momento.

En general no se observa ninguna diferencia en cuanto al tono en que se les habla a niños y niñas ni en la forma de aplicar los límites o de manejar

el afecto. Las comunicaciones orales no presentan distinciones por sexo; a veces se les habla fuerte cuando se les pone límites, pero en general con ternura y cariño, con orientación e intensidad independientes del sexo del/la niño/a. No obstante se ha detectado que se imparten algunos mensajes de refuerzo a características/roles estereotipados masculinas y femeninos; ejemplo, frente a un juego de rol o un cuento, la pregunta en voz alta: “¿Es de papá la moto?”. Una observación positiva es que los centros incentiven el uso de ropa cómoda tanto para niñas como niños, y desestimen las túnicas para no coartar el movimiento. Las túnicas solo se utilizan para actividades especiales y no presentan ninguna distinción de color o forma por género.

En cuanto a la relación con las familias y la comunidad, en algunas de las actividades observadas se promueve desde el uso de la lengua la inclusión de padres y madres, mediante la doble forma. Esto se observó, de todos modos, en algún caso específico, no es, ni mucho menos, la norma, que en general apela al uso del genérico masculino. Asimismo, en las experiencias observadas en que incorporaban la doble forma al referirse a las personas referentes adultas, se omitía el uso inclusivo al referirse a niñas y niños. Al parecer, la interiorización de la práctica no es aún tan cotidiana.

En las actividades observadas no aparece sesgo en el reparto de tareas o actividades para madres y padres explícitamente. De todos modos, se observa que las actividades que incluyen a referentes hombres y mujeres no toman en cuenta las resistencias que pueden generar en los hombres, dado que les demandan desplegar acciones y actitudes vistas socialmente como “poco masculinas”.

En procesos en que se involucra a las familias para recaudación de dinero, aparece claramente el rol predominante de las madres en su ejercicio de la dimensión comunitaria (se menciona en un caso incluso que una abuela dejó de almorzar en el entusiasmo por estar atendiendo la venta económica).

En los documentos de los centros tales como proyectos anuales o evaluaciones, se hace referencia frecuente a “familias” o “referentes de crianza”, aunque suele aparecer el salto semántico al uso genérico del término “padres”, que luego designa solo a las madres.

La totalidad de los centros participantes ha optado por sustituir los días de recibimiento dirigidos únicamente a madres o padres, así como abuelos y abuelas, por instancias a las que denominan “Día de la familia”. Las familias, así como otros emergentes zonales y comunitarios, aparecen como un núcleo de demanda fuerte, que suelen desestructurar la planificación del centro, lo que genera mayor nivel de trabajo para ajustar la nueva situación. Mayoritariamente se producen interacciones y articulaciones comunitarias

en espacios barriales como policlínicas, programas que funcionan a nivel local, mesas de coordinación.

Otro ejemplo de práctica no hegemónica fue el uso inclusivo de la lengua en referencias a las personas que tienen a cargo la crianza. A su vez, articulaciones con otros despliegues institucionales en territorio que permiten dar respuestas más integrales a las problemáticas emergentes, como violencia basada en género, abuso, violencia intrafamiliar, son de por sí herramientas para lograr mejores abordajes.

En cuanto a la perspectiva de género en el equipo docente y no docente, de la etapa diagnóstica muestra que la sensibilidad respecto al tema depende de las experiencias vitales y profesionales, lo cual deja en manos de las trayectorias e intereses particulares el grado de acercamiento a la perspectiva de género. No se identificaron prácticas de formación ni sensibilización que constituyeron un eje sistemático de trabajo, aunque sí algún contacto puntual a partir de un taller convocado por los centros. La mayor sensibilidad de los equipos docentes y no docentes –y aquí se destacan algunas diferencias en relación al modo de organización, pues tiene mucha presencia la preocupación y actuación profesional en los centros en que hay equipos técnicos conformados– se expresa en el tratamiento de situaciones de violencia basada en género.

En todos los centros participantes se evidenció el compromiso y trabajo de articulación interinstitucional a nivel zonal que se realiza en esos casos de violencia, que son recurrentes y en muchos casos incluyen la presencia de medidas judiciales entre los adultos.

Discusión

Nuestro estudio permite apreciar que se han concretado algunos avances en cuanto a la incorporación de la perspectiva de género en los centros de educación y cuidado a la primera infancia y las instituciones que los rigen. A nivel macro, se constató la formalización de acuerdos interinstitucionales entre el organismo rector de las políticas de género en Uruguay y el de primera infancia, así como con la Secretaría Nacional de Cuidados, que buscan instituir la perspectiva de género en los centros de primera infancia, aunque su alcance sea aún difícil de trazar.

Esta dificultad se debe, en gran medida, a las contradicciones propias del estado actual de las cuestiones relativas al tema y su real incorporación tanto en las instituciones como en las prácticas concretas. Mientras que el Plan CAIF se creó con objetivos programáticos ciegos al género³, entre el 2002 y el 2004 tuvo lugar un proceso que buscó una formulación orienta-

da a lograr la integralidad de la intervención. En ese momento se incluyó, dentro de esa perspectiva sistémica, “la articulación con una perspectiva de género, potenciando la autoafirmación del rol femenino, pero también el lugar y el rol de la figura paterna” (INAU-CAIF, 2016: 67). Sin embargo, el documento de evaluación del plan, a veinticinco años de su creación (y las evaluaciones externas que sistematiza), no contemplan en absoluto esta dimensión.

Por otra parte, si bien uno de los objetivos del Sistema Nacional Integrado de Cuidados es abordar el cambio cultural para concretar relaciones de género más igualitarias; pasar de una norma a la implementación de las políticas no resulta sencillo y exige, por añadidura, la creación de mecanismos que lo hagan posible. La investigación evidenció que el Estado debe atender a estas problemáticas en la primera infancia, y asumirse seriamente como parte responsable del cuidado y del cambio cultural. Mediante esta acción habilitaría a quienes se encuentran a cargo cotidianamente para analizar y planificar con perspectiva de género, y dialogar con las familias en tanto expertos en la materia. Podrán así intervenir sin temor en pos de la igualdad.

La articulación con otras instituciones en los procesos de mejora también es un elemento inherente a la institucionalización de la perspectiva en este ámbito. Pero, ¿es sostenible la política de institucionalización de la perspectiva de género en centros de primera infancia? ¿Qué elementos garantizan su concreción? ¿Qué aportes puede realizar la academia a la conceptualización y la construcción de instrumentos que la nutran? La investigación presentada deja planteados elementos de debate para continuar acumulando conocimiento en torno a un campo tan poco explorado en la investigación social en general, y en el ámbito académico de las políticas para la igualdad de género en particular.

Los resultados dejan planteada la promesa de institucionalización de una perspectiva de género transformadora, en tanto muestran que, en este ámbito en particular, pequeños esfuerzos dispersos y asistemáticos pero de iniciativa y carácter explícitamente institucional –sumados a una sensibilidad creciente del personal– dan resultados concretos y visibles. Un esfuerzo organizado, sistemático y abarcativo, de arriba hacia abajo, debería dar resultados transformadores.

Referencias

- Allan, G. & Crow, G. (1989). *Home and family: creating the domestic sphere*. Reino Unido: Palgrave Macmillan.
- Barboza, O. (2012). *Jóvenes, su educación y desarrollo Problemas transversales de*

- la educación media*. Montevideo: Camus Ediciones.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- Butler, J. (1988). Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory. *Theatre Journal*, 40(4), 519-531.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires: Paidós.
- Connell, R. (2007). The Northern Theory of Globalization. *Sociological Theory*, 25(4), 368-385, doi: 10.1111/j.1467-9558.2007.00314.x
- Corbo, G. (Junio de 2017). Comentario en la Mesa de Diálogo *Cuidados en la primera infancia y género* organizada por la "Red Pro Cuidados". 14 de junio de 2017. Montevideo. Recuperado del Sitio Web de la Red Pro Cuidados: <http://www.redprocuidados.org.uy/wp-content/uploads/2017/07/Relatoría-Cuidados-en-la-primera-infancia-y-género.pdf>
- Csordas, T. (1990). Embodiment as a Paradigm for Anthropology. *Ethos*, 18(01), 5-47, doi: 10.2307/3207893
- Graña, F. (2006). *El sexismo en el aula. Educación y aprendizaje de la desigualdad entre géneros*. Montevideo: Editorial Nordan-Comunidad.
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration*. Oakland: University of California Press.
- Goffman, E. (1976). *Gender Advertisements*. Nueva York: Harper & Row.
- INAU-CAIF. (2016). *Pautas de Diseño y Construcción PPP-CAIF*. Recuperado del Sitio Web del Instituto de la Niñez y la Adolescencia del Uruguay (INAU): www.inau.gub.uy/primera-infancia/.../3302_b9e486961ec16b9283f584e3f1a54387
- Lefebvre, H. (1974). *La Production de l'espace*. París: Anthropos.
- Little, J., Richardson, P. & Peake, L. (1988). *Women in Cities: gender and the urban environment*. Londres: Macmillan.
- Ley N° 19.353 (2015) *Creación del Sistema Nacional Integrado de Cuidados (SNIC)*. Recuperado de <https://www.bps.gub.uy/bps/file/10433/1/ley19353-sistema-nacional-integrado-de-cuidados.pdf>
- March, J. & Olsen, J. (1997). *El redescubrimiento de las instituciones: la base organizativa de la política*. México: Fondo de Cultura Económica (FCE).
- Mazzotti, M. (Junio de 2017). Comentario en la Mesa de Diálogo *Cuidados en la primera infancia y género* organizada por la "Red Pro Cuidados". 14 de junio de 2017. Montevideo. Recuperado del Sitio Web de la Red Pro Cuidados: <http://www.redprocuidados.org.uy/wp-con>

- tent/uploads/2017/07/Relatoría-Cuidados-en-la-primera-infancia-y-género.pdf
- Ministerio de Salud Pública (MSP) (2015). *Objetivos Sanitarios Nacionales 2020*. Recuperado del Sitio Web de la Organización Panamericana de la Salud de Uruguay: https://www.paho.org/uru/index.php?option=com_docman&view=download&alias=475-osn-librillo-objetivos-nacionales&category_slug=publications&Itemid=307
- Molyneux, M. (1985). Mobilization without Emancipation? Women's Interests, the State, and Revolution in Nicaragua. *Feminist Studies*, 11(2), 227 – 254, doi: 10.2307/3177922
- Moser, C. (1993). *Gender Planning and Development*. Londres: Routledge.
- Piaget, J. P. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*. Madrid: Siglo XXI.
- Pred, A. (1990). *Making Histories and Constructing Human Geographies: The Local Transformation of Practice, Power Relations, and Consciousness*. Michigan: Westview Press.
- Shilling, C. (1991). Social Space, Gender Inequalities and Educational Differentiation. *British Journal of Sociology of Education*, 12(1), 23-44.
- Shilling, C. (2003). *The body and social theory*. Reino Unido: SAGE Publications.
- Subirats, M. y Tomé, A. (1992). *Pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo, Cuadernos para la Coeducación, Volumen 2*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació.
- Thomas, J. & French, K. (1985). Gender Differences across Age in Motor Performance: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 260-282, doi: 10.1037//0033-2909.98.2.260
- Thrift, N. & Williams, P. (1987). *Class and space: the making of urban society*. Londres: Routledge.
- Vygotsky, L. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós.
- Walby, S. (1989). Theorising patriarchy. *Sociology*, 23(2), 213-234.
- West, C. & Zimmerman, D. H. (1987). Doing Gender. *Gender and Society*, 1(2), 125-151.
- Zaffaroni, C. (2014). *25 años del Plan CAIF: una mirada en profundidad a su recorrido programático e institucional*. Montevideo: UNICEF Uruguay.

Notas

1. La Red Pro Cuidados es una organización de segundo grado que reúne a organizaciones de la sociedad civil y el ámbito académico de Uruguay, con el cometido de incidir y dar seguimiento a la Política de Cuidados. Es miembro del Comité Consultivo del Sistema Nacional Integrado de Cuidados.
2. Escala de evaluación de centros infantiles 0-3 años, creada por Debby Cryer, Thelma Harms, y Dick Clifford, en el año 2000.
3. A saber, estructurado en: Buen Inicio de la Vida, orientado al trabajo con embarazadas; Desarrollo Infantil Integral, dividido en dos módulos según las edades; Buen Comienzo (de 0 a 24 meses); Camino a la Independencia (de 24 a 48 meses); Fortalecimiento Familiar; Promoción de la Salud, programa: "Construyendo estilos de vida saludables"; Mejora de la Situación Alimentario-Nutricional; Desarrollo y Participación Comunitaria (INAU-CAIF, 2016).

