



Licenciatura en Psicología
Trabajo final de grado
Pre-proyecto de investigación

Construcción de identidades de género en la primera infancia. Abordajes lúdicos en las prácticas educativas.

Estudiante: María Florencia Pascal Rodríguez

C.I. 4.921.719-7

Tutora: Prof. Adj. Dra. Cecilia Marotta

Revisora: Prof. Asist. Mag. Analia Duarte

23 de abril de 2026

Montevideo, Uruguay

Índice

| | |
|--|----|
| Resumen..... | 3 |
| Fundamentación y antecedentes..... | 4 |
| Marco conceptual..... | 10 |
| Primera infancia..... | 11 |
| Educación inicial y prácticas lúdicas..... | 12 |
| Identidades: género y educación..... | 14 |
| Problema y pregunta de investigación..... | 16 |
| Objetivos..... | 17 |
| Metodología..... | 17 |
| Cronograma de ejecución..... | 22 |
| Consideraciones éticas..... | 22 |
| Resultados esperados..... | 23 |
| Referencias..... | 24 |

Resumen

El presente proyecto de investigación se realiza como requisito para la culminación del título de Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República de Uruguay. Este proyecto pretende abordar las prácticas educativas lúdicas de educadoras¹ de centros CAIF de Montevideo en relación a la construcción de las identidades de género de infancias de 2 a 3 años. A través del mismo, se pretende aproximarse a temáticas como educación, identidades de género y primera infancia, con el fin de aportar al campo teórico de nuestro país.

Se propone una metodología cualitativa que incluye entrevistas individuales semiestructuradas y grupos de discusión con educadoras de centros CAIF de Montevideo a cargo de salas de 2 y 3 años. Se incluirá el análisis de la implicación de la investigadora, considerado relevante para la investigación.

Con este trabajo se pretende dar visibilidad a las miradas de las educadoras, entendiendo que son uno de los actores principales en la vida de las infancias y que, por lo tanto, juegan un papel importante a la hora de acompañar en el proceso de construcción de sus identidades de género. A través de sus aportes, se busca entender cómo abordan propuestas lúdicas que incluyen elementos relacionados con la perspectiva de género, sus opiniones e invitar al diálogo y a la reflexión sobre la temática.

Palabras clave: género, identidades, juego, prácticas educativas

¹En este Trabajo Final de Grado se utilizará el término “educadora” en femenino, porque se entiende que la gran mayoría de las personas que realizan ese trabajo son mujeres.

Fundamentación y antecedentes

La identidad de género es un aspecto fundamental de la experiencia humana, en relación con su cultura, momento histórico, condiciones sociales o económicas; es una parte inseparable de las personas que se elabora juntamente con los demás a lo largo de toda la vida. La investigación sobre este tema ha cobrado mayor visibilidad en las últimas décadas, pero siempre ha marcado la vida de las personas de una manera u otra. A través de este tipo de investigaciones, se da lugar al cuestionamiento sobre roles de género engranados en la sociedad, se permite visibilizar formas no hegemónicas de percibir y percibirse, desnaturalizar ideas y situaciones patriarcales y aportar a la construcción de formas más libres y conscientes de vivir las identidades. En un momento histórico en el que se está poniendo en juego a nivel mundial la confrontación entre la libertad de vivir y decidir y la presión por sostener formas patriarcales de existencia, es esencial estudiar qué sucede en los distintos ámbitos para aportar al desarrollo de sociedades más libres, respetuosas y conscientes. En su publicación más reciente, Judith Butler (2023) desarrolla la situación actual en cuanto al género a nivel mundial y expone los movimientos conservadores que encabezan este empuje. Una de sus características principales es que utilizan al género como un concepto paraguas, una forma abreviada de variedad de situaciones sociales y depositario de miedos por un futuro que los oprime. En su análisis, Butler (2023) reconstruye el camino que determinadas instituciones clave (Iglesia católica, Iglesias evangélicas, grupos políticos, etc.) fueron tomando para llegar a influenciar la política de estado de naciones soberanas, eliminando el poder de autodeterminación y haciendo campañas de miedo para lograr sus objetivos. Ahora más que nunca es importante realizar investigaciones que aporten al sustento teórico para potenciar discursos y políticas públicas que aseguren los derechos humanos.

La construcción de la identidad, tanto en lo individual como en la grupalidad es una de las muchas temáticas pertinentes al campo de la psicología. Desde hace ya muchos años, en Uruguay, se desarrollan políticas públicas, planes, programas e investigaciones con la finalidad de explorar y problematizar las situaciones presentes en el ámbito educativo relacionadas con la temática. Sin embargo, hoy en día, aún se puede encontrar resistencia al cambio tanto por parte de las instituciones y del personal que las integran, así como también de las familias.

En este sentido, se considera importante que la psicología profundice en los efectos que tienen los preconceptos de género en las infancias que concurren a los centros educativos, así

como también en las educadoras que los sostienen. Con esto nos referimos a discursos, prácticas y decisiones basadas en estereotipos de género en las aulas, como pueden ser: la elección de materiales sin perspectiva de género, formas de referirse a las infancias y a sus familias, disposición del espacio, etc. Corresponde al campo de la psicología indagar sobre las consecuencias que tiene este tipo de discriminación sobre la construcción de la identidad y de la personalidad, así como también crear intervenciones que propicien a lograr aulas más equitativas para todas las infancias. Esto es especialmente importante para los procesos de construcción disidentes que quedan expuestos a vulnerabilidades sistémicas, especialmente en ámbitos como el educativo o el de la salud. Desde el área de la psicología, se puede aportar al desarrollo de investigaciones y abordajes que apunten a generar espacios donde la diversidad se respete, generando herramientas para ayudar a construir aulas más inclusivas y libres de discriminación. El conocimiento propio de la disciplina puede resultar muy valioso a la hora de abordar la temática; aportando a la comprensión sobre por qué estos roles son perpetuados y de qué manera pueden dejar de serlo, acompañando a los procesos de cambio.

El presente proyecto de investigación se interesa por los procesos de construcción de identidades de género en infancias de 2 y 3 años en el espacio educativo público. Se propone indagar las prácticas de las educadoras vinculadas al género en sus abordajes lúdicos en los centros CAIF de Montevideo.

En este sentido, el proyecto se focalizará en los abordajes dentro de la primera infancia. Es en esta etapa cuando cada persona comienza a construir su identidad en relación dialéctica con su entorno, influyendo y siendo influido por el mundo a su alrededor, pudiéndose ya en estas edades tempranas ver su impacto (Sandoval et al., 2023). El dispositivo escolar es productor y reproductor de normas y representaciones sociales (Freire, 2004), y, por lo tanto, es importante analizar las prácticas y posicionamientos que lo conforman. El constante movimiento de las sociedades reafirma la importancia de cuestionar, visibilizar y entender cómo se abordan las cuestiones relacionadas al género para construir una sociedad más justa. El papel de las infancias en estos procesos debe ser el de protagonistas de la construcción colectiva, a través de la participación activa y plena de todos los espacios que habitan.

Mencionaba Paulo Freire en “Pedagogía de la autonomía” (2004) que la naturaleza humana no es un “a priori” de la historia, sino que es ésta misma la que la constituye históricamente, y, por lo tanto, lo mismo sucede con el desarrollo de esta identidad en las infancias. Los primeros años son vitales para la formación de cada persona, y esto significa

que los ámbitos de su vida deben darse en espacios cuidados, en los que la reflexión sobre las decisiones sea constante y el afán por un enfoque de derechos sea la prioridad. En el caso de las infancias que concurren a estos centros, una gran parte de su vida diaria transcurre en ellos, por lo que las políticas públicas que los sostienen posibilitarán la formación y reflexión de sus educadoras para sostener este enfoque de derechos.

Por otra parte, el juego es una necesidad vital en la primera infancia; es en la interacción lúdica que las infancias aprenden y modifican el mundo que las rodea y a sí mismas. Dentro de este aprendizaje, encontramos la construcción de la identidad de género. La influencia que tienen las y los referentes a través de sus propuestas lúdicas abre la posibilidad de un espacio para dialogar, problematizar, desnaturalizar y reflexionar a través de ellas. En este proyecto, se buscará comprender cómo esas prácticas se relacionan con los estereotipos de género en las acciones y discursos de las educadoras de centros CAIF.

Se pretende desarrollar una propuesta de investigación que permita comprender la manera en la que se aborda la temática de identidad de género a través de propuestas lúdicas en centros educativos públicos del Plan CAIF. Se propone el trabajo con los equipos a cargo de los centros para conocer las prácticas específicas con las que trabajan, así como la formación y mirada institucional que se presenta. Por otra parte, se prevén distintas técnicas de indagación con el cuerpo docente, así como observación de aula.

En Uruguay existen normativas que delimitan los derechos de las infancias y adolescencias. En el artículo 9 del Código de la Niñez y la Adolescencia N° 17.823 aprobado en el año 2004, establece que:

(Derechos esenciales).- Todo niño y adolescente tiene derecho intrínseco a la vida, dignidad, libertad, identidad, integridad, imagen, salud, educación, recreación, descanso, cultura, participación, asociación, a los beneficios de la seguridad social y a ser tratado en igualdad de condiciones cualquiera sea su sexo, su religión, etnia o condición social. (Código de la Niñez y la Adolescencia, 2004)

Los entes rectores del sistema educativo tienen la responsabilidad de crear y sostener políticas públicas que no solo cumplan con estos derechos, sino que también generen modos de poder ejercerlos (Código de la Niñez y la Adolescencia, 2004).

En nuestro país hay un número importante de producciones, tanto desde la órbita pública como desde la sociedad civil, que incluyen el enfoque de género a lo largo de la vida.

En el año 2008, el Instituto Nacional de las Mujeres (InMujeres) publicó un manual para educadores y educadoras, que ofrece un marco conceptual y operativo sobre el enfoque de género en las aulas de educación inicial. Por su parte, la organización civil Gurises Unidos publicó “Apuntes para el trabajo en sexualidad” en 2008, que, si bien aborda otros temas, presenta apartados completos sobre el trabajo con género. En cuanto a las tareas de cuidado, estas han sido históricamente delegadas; mientras que las mujeres componen un 64,6% de las horas de trabajo no remunerado, los hombres solamente realizan un 35,4%. De ese trabajo no remunerado, una parte corresponde al cuidado de infancias menores a 12 años: las mujeres pasan un promedio de 21,2 horas semanales, mientras que los hombres 14,8 horas realizando dichas tareas de cuidado (Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), 2013). En el año 2015, entendiendo la brecha existente en nuestro país en cuanto a las tareas no remuneradas, especialmente las de cuidado, se crea en nuestro país el Sistema Nacional Integrado de Cuidados (SNIC), que tiene como finalidad la promoción del desarrollo de la autonomía de las personas en situación de dependencia, así como también de fomentar acciones y medidas para una distribución corresponsable de su cuidado, siendo el primero de su tipo en América Latina. El SNIC sigue vigente al día de hoy y realiza acciones que apoyan a las personas que realizan tareas de cuidado: en el caso de la corresponsabilidad de género de cuidados, potenciando el acceso a la información sobre las licencias por paternidad. En 2018 se presenta la Estrategia Nacional para la Igualdad de Género 2030 del MIDES, que tiene la finalidad de plantear las acciones concretas que deben ser logradas en la siguiente década para un acercamiento a la igualdad de género en nuestro país.

En base al relevamiento realizado para este proyecto se encontró que el abordaje de las temáticas relacionadas a la identidad de género y a la Educación Sexual Integral (ESI) ha disminuido considerablemente en el período comprendido entre el año 2020 y la actualidad, lo que pueda ser atribuido al cambio de foco de las políticas públicas impulsadas por el gobierno de ese momento. También resulta importante destacar que los documentos encontrados en ese período muestran una visión reduccionista de la temática, incluso eliminando políticas ya logradas, como puede ser el Programa de Salud Sexual Integral. Este programa, precursor del que ahora llamamos Educación Sexual Integral (ESI), comenzó a implementarse en el año 2008 en la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). Desde el año 2008 y hasta el año 2019 se implementa en todos los niveles educativos de nuestro país este programa que tiene como cometido garantizar la educación sexual integral para todos y todas. En el año 2020, bajo el mandato de un nuevo gobierno, es eliminado a nivel de ANEP y deja de existir un

programa que regule la educación sexual en Uruguay. De este período se pueden relevar escasos datos sobre la forma en la que esta temática fue abordada. Uno de los ejemplos encontrados es la publicación de ANEP “Orientaciones para el abordaje. Educación en sexualidad”, en el cual se realizan aportes sobre la manera en la que se debe tratar el tema en los centros educativos (ANEP, 2024). En cuanto a la formación docente, el plan educativo para la carrera de “Maestro en Primera Infancia” vigente desde el año 2017 hasta el año 2023 contaba con un “Seminario de educación sexual” con impronta de género (Consejo de Formación en Educación (CFE), 2017). Por su parte, el plan vigente desde el año 2023 no solo quitó el seminario, sino que borró cualquier mención de términos como “género”, “educación sexual” o “sexualidad” del programa. En su lugar, agregó un apartado a pie de página que alega que “se ha optado por emplear el masculino genérico, especificando que todas las menciones en este texto representan siempre a hombres y mujeres” (CFE, 2023). Esto resultó en un claro retroceso de los avances logrados en las políticas de género a nivel país.

Con el último cambio de gobierno en el año 2025, se reactiva el programa que ahora hace énfasis en la integralidad como un elemento fundamental de la sexualidad humana, trabajando desde el enfoque de los derechos humanos. A propósito de esto, Apecetche y Tur (2023) realizan su trabajo final de grado del Instituto de Formación Docente "Ercilia Guidali de Pisano", planteando un análisis de las diferencias en los programas de Educación Inicial y Primaria del año 2008 y los nuevos planes de Educación Básica Integrada del año 2023, poniendo el foco en el género y la primera infancia. En el mismo, luego de realizar un relevamiento de datos, concluyen que los espacios que existen para trabajar el género en los currículos son puntuales e insuficientes, y que es necesario abordar el tema de manera amplia e integral.

En relación específicamente al Plan CAIF (Centro de Atención a la Infancia y la Familia) es una política pública interinstitucional que tiene como objetivo la atención integral de la primera infancia. Surge en el año 1988 con el fin de dar oportunidades a las poblaciones más vulnerables en un país que hacía muy poco había logrado la vuelta a la democracia y se encontraba aún en momentos complejos tanto en el ámbito político, social y económico. En el año 1996 comienza el convenio entre el Instituto del Niño y Adolescente de Uruguay (INAU) y sociedades civiles que impulsarán el programa a ser la base del comienzo de un proceso que llevará a cambio real en las políticas públicas educativas en nuestro país, logrando generar programas para potenciar la equidad de género en las tareas de cuidado, atención integral al

desarrollo, adecuada estimulación temprana y promoción de parentalidades responsables (INAU y ONU, 2015).

Dentro de los antecedentes encontrados, en lo referente a primera infancia, se encuentra el Plan Nacional de Primera Infancia, Infancia y Adolescencia 2016-2020 (Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), INAU, 2016) que propone avanzar en lo relacionado con políticas públicas para esta población. También se encuentra el “Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos” (Uruguay Crece Contigo (UCC) y Consejo Coordinador de la Educación en Primera Infancia (CCEPI), 2014), que menciona la perspectiva de género, pero no la profundiza y no plantea métodos específicos para su abordaje. Por otra parte, el INAU trabaja desde el año 2016 en un proyecto institucional relacionado con las parentalidades comprometidas con la Primera Infancia (Fossati, s/f). El mismo propone desarrollar distintas iniciativas relacionadas con la temática, entre las que se encuentran diversas propuestas sobre el impacto que tienen intervenciones con enfoque de género en las infancias, especialmente en lo relacionado a la corresponsabilidad de la crianza. Estas propuestas desencadenaron proyectos de intervención en formato de talleres con centros educativos, familias y comunidad (INAU, 2019).

En cuanto a la investigación, para realizar la búsqueda de información se utilizaron los siguientes portales: “Timbó”, “Colibrí”, el repositorio de ANEP, “SciELO” y “Redalyc”, utilizando palabras clave como “educación inicial”, “identidad de género”, “género”, “infancia” y “educación”.

En el año 2013, Dewar et al publicaron en Canadá los resultados de su estudio, que tuvo como meta explorar las reflexiones de docentes sobre el género y su influencia en el aula y prácticas educativas. Se concluyó que las y los docentes entienden que la reflexión es una herramienta fundamental para trabajar en aulas de primera infancia. En Australia, Chapman (2014) realizó un estudio de caso, cuya pregunta de investigación cuestiona si las percepciones de las educadoras sobre género influyen la forma en la que las infancias juegan. La autora concluyó que, efectivamente, el espacio social y las personas que están en él (incluyendo a las educadoras) tienen un impacto en el desarrollo de las percepciones de género de las infancias. Hace énfasis en la importancia de la reflexión y la conciencia a la hora de tomar decisiones sobre horarios, juegos y disposición del espacio.

En la región, se encontraron aportes como el de Benedito y Lemos (2020), que concluye que las educadoras tienen apertura para trabajar y discutir sus prácticas reproductoras de

hegemonía, especialmente al articularlas con sus propias historias. Por su parte, Azúa, Lillo y Saavedra (2019) plantean como resultado de la investigación que en los centros estudiados las educadoras suelen naturalizar situaciones sexistas especialmente en cuanto al material de clase, no fomentan la resolución de conflictos entre estudiantes y tienen conductas que contradicen sus discursos. También resaltan que se utiliza el masculino como género universal al momento de hablar y escribir. Todo esto, agregan, suele suceder de forma inconsciente, por lo que plantean la necesidad de disponer de espacios de reflexión para trabajarlo.

Por otro lado, en nuestro país encontramos trabajos como el de Díaz (2022), en el que se concluye que existe una falta de formación por parte de las educadoras y que son insuficientes las acciones que se toman con las familias. Zabaleta (2017) explica en su monografía que, si bien el plan CAIF presenta desde sus inicios una perspectiva de género, las autoridades resaltan que no la han logrado implementar en su totalidad por la falta de recursos, especialmente por las carencias en la capacitación docente. También destaca una diferencia entre el discurso y la práctica en cuanto a pautas sexistas observadas en los centros educativos.

Estudiar e investigar sobre la temática es relevante para este momento actual en el que la salud mental y los cambios educativos están siendo tema de conversación a nivel social. Explorar para entender lo que sucede dentro del aula y la forma en la que esto interviene en el desarrollo de las identidades de género de las infancias podrá potencialmente abrir el espacio para repensar la manera en la que se abordan estas temáticas. Si bien este trabajo se enfoca en las educadoras, se destaca que las voces de las infancias deben ser escuchadas, dándoles participación en la construcción de sus espacios de cuidado.

Marco conceptual

Es clave desarrollar determinados conceptos que pongan de manifiesto el posicionamiento de la autora para delimitar este proyecto de investigación, comenzando por el de “primera infancia”. Como fue mencionado anteriormente, esta etapa suele tener diversidad de enfoques en cuanto a su delimitación, pero en este trabajo se considera pertinente expresar algunas de ellas. Luego, se desarrollará la trayectoria de la primera infancia en Uruguay desde sus inicios en el año 1892 y el rol de la escuela como principal agente en la vida de las

infancias. Se trabajará el concepto “juego” trayendo aportes de varios autores como Piaget, Vygotski y Winnicott, entendiéndolo como una práctica situada. Por último, se desarrollarán conceptos relacionados a las identidades mediante aportes de autores y autoras contemporáneas como son Judith Butler, Paul Preciado y Joan Scott. Se hará énfasis en la identidad de género como una construcción que se hace a lo largo de la vida y que comienza, justamente, en la primera infancia.

PRIMERA INFANCIA

El concepto de “infancia” es socialmente construido en cada momento histórico determinado. Es de suma importancia destacar que la concepción que se utiliza está íntimamente ligada a un momento histórico y a la manera en la que se ve a las infancias en un mundo que aún es profundamente adultocentrista. El derecho de las infancias a autodefinirse y posicionarse es esencial para crear sociedades más justas. Es preciso destacar que en este trabajo se utiliza el término “infancias” en plural con el fin de abarcar a todas las personas incluidas y a sus distintas identidades.

El llamado “paradigma de la protección integral” comienza con la Convención Internacional de los Derechos del Niño (1989). Éste viene a reemplazar el sistema tutelar y cambiarlo por uno que entiende a las infancias y adolescencias como sujetos de derecho que deben ser escuchados y contemplados a la hora de tomar decisiones que les involucran. Este enfoque se sustenta en los principios de universalidad, no discriminación e igualdad, exigibilidad, participación e integralidad. Las instituciones, por su parte, tienen que lograrlo para potenciar un proyecto social compartido; una ciudadanía activa (Instituto Nacional de Derechos Humanos y Defensoría del Pueblo, 2018).

La definición utilizada para hacer referencia a la “primera infancia” tanto en este proyecto como en los distintos documentos institucionales, es recuperada de la utilizada por INAU. No pretende delimitar la etapa, sino marcar el rango de edades con las que se proponen trabajar. Se destaca que es un término que varía en su alcance dependiendo del ámbito en el que se trabaje; para INAU esta etapa está comprendida entre el nacimiento y los 5 años y 11 meses de edad. Este corte hace referencia a la relevancia que tiene el trabajo en los primeros años para el desarrollo de las distintas esferas de vida de las infancias, habiendo resultados concluyentes de estudios que demuestran que la atención integral en los primeros años de vida es esencial para el desarrollo posterior de las personas (INAU, 2020).

En los primeros tres años de vida de las infancias, se sientan las bases para todo su

desarrollo posterior, por lo que se debe prestar especial atención a lo que sucede en ese período. Ésto sucede de forma dialéctica con los distintos ambientes que habitan, las situaciones a las que se enfrentan y las personas con las que interactúan. Alrededor de los dos años de vida, etapa que se pretende investigar, las infancias suelen comenzar a adquirir el habla, a ser más independientes y a explorar con mayor movilidad el mundo que los rodea. Observan, observan y experimentan todo lo que pueden, y con ello, aprenden (Bedregal y Prado, 2004).

EDUCACIÓN INICIAL Y PRÁCTICAS LÚDICAS

La trayectoria de la educación inicial en nuestro país está íntimamente ligada a la concepción de infancia de cada momento histórico, mutando de forma conjunta a lo largo de las distintas épocas. Sus inicios se remontan al año 1892, cuando en Montevideo, la maestra Enriqueta Compte y Riqué fundó el primer jardín de infantes público de América Latina (Ivaldi, 2014). Hasta el momento, no existían instituciones educativas como tales presentadas para este rango de edad, quedando en cada familia las posibilidades de educación de sus niñas y niños pequeños, si es que era siquiera contemplado. Este jardín se creó con ideas de la propuesta educativa de Friedrich Fröbel, educador alemán que impulsó el juego, la autonomía y el valor de la infancia como principios fundamentales de la educación preescolar (CODICEN, 2010). Desde el inicio del trabajo fundacional de la educación inicial, se hace énfasis en la naturaleza dinámica que tiene al estar inserta en una sociedad, y a la necesidad de adaptarse a las realidades que vayan surgiendo, en el momento en el que emerjan. Juan Carlos Carrasco, en su trabajo “El rol del psicólogo en Latinoamérica” (2001, s/p.) plantea también que es necesario tener una práctica situada en nuestro contexto y a los individuos particulares con los cuales se trabaja. Entiende que no se puede trabajar con un modelo único que aplique a todas las personas, sino que es necesario analizar el contexto y crear prácticas específicas mediante el diálogo con el entorno.

Entonces la escuela, como uno de los principales agentes en la vida de las infancias, debe pensarse y re-configurarse como espacio de creación de subjetividad en relación con la identidad de género. Las infancias tienen derecho no sólo al acceso a espacios educativos de calidad, sino que también a lugares libres de discriminación de ningún tipo, ya que uno no puede suceder sin el otro.

Actualmente, la educación inicial pública en nuestro país está dividida con relación a la

edad de las infancias que la transitan: el programa “Experiencias oportunas” del Plan CAIF apuntado a familias e infancias de 0 a 24 meses, el programa del Plan CAIF para infancias de entre 2 y 5 años, y jardines para 3 y 5 años. Estas divisiones se realizan con el fin de agrupar en relación a la etapa del desarrollo en la que se encuentra cada individuo. En nuestro país, es obligatoria la escolarización formal de infancias a partir de los 4 años de edad, según lo establecido en el artículo 7 de la Ley General de Educación N° 18437 (IMPO, 2009).

En cuanto al enfoque lúdico, se puede afirmar que las infancias comienzan a jugar prácticamente desde el nacimiento, modificando la forma de juego a lo largo de la vida. Los autores presentados para trabajar sobre el juego son Jean Piaget, desde la epistemología genética, y Lev Vygotski, con el enfoque sociocultural. Si bien sus planteos conllevan teorías distintas, fueron pioneros al entender la importancia de este fenómeno en el desarrollo infantil. Piaget (1991) define al juego en la primera infancia como uno puro de funciones sensorio motrices, ya que cuando comienza todavía no habría intervención del pensamiento y del componente social. El juego simbólico, en el que las infancias utilizan acciones o palabras para representar algo que no está sucediendo realmente. Éste comienza en la primera infancia y es una rica herramienta para comprender que sucede en sus mundos interiores; considerando especialmente el tema de la investigación, el juego simbólico posibilitará observar cuales son los conceptos de género que ya tienen incorporados y qué es lo que consideran significan. Por otro lado, Vygotski (1979/2008) plantea que el juego debe ser estudiado desde la perspectiva del desarrollo de los procesos psicológicos superiores, con énfasis en los procesos sociales. Sin embargo, el autor plantea que el juego comienza con la edad preescolar, a los 3 años de edad, en el momento en el que, si los deseos de las infancias no pueden ser cumplidos con inmediatez, igualmente los siguen recordando y recurren a la imaginación para cumplirlos.

Winnicott, en su texto “Realidad y Juego”, expresa que el juego en sí es siempre una terapia de aplicación inmediata y universal. Establece la necesidad de que exista una persona adulta que cumpla con el rol de organizador/a, pero que la intervención en los juegos no es necesaria. Caracteriza primordialmente el juego como una experiencia creadora; una forma básica de vida y el principal lugar en el que las infancias interactúan con el mundo. En el juego se forma un espacio clave entre el mundo exterior objetivo y el mundo interior subjetivo. El juego libre es un medio y un fin en sí mismo; las infancias no juegan porque quieren llegar a determinado objetivo, sino que se entiende que lo hacen por el simple placer de jugar. A través de esto experimentan miedos, expectativas, felicidad, diversión, reproducción de realidades y

un sinfín de elementos más. Pero las infancias no juegan para sentir, sino que juegan porque sienten.

El juego es una práctica situada; se posiciona en un contexto sociohistórico determinado, productor de sentidos y representaciones: es campo fértil para poder entender y trabajar el desarrollo de la identidad de género en la primera infancia. A través del juego se pueden abrir varias posibilidades: la de entender la posición a priori de niñas y niños sobre la temática mediante su interacción con el espacio, los objetos y las demás personas y la de construir andamiajes para problematizar conceptos, órdenes y prácticas. Ambas opciones deben ser tomadas en cuenta en la labor con las infancias, considerando que es el deber del centro educativo y sus docentes, como productores y reproductores de subjetividades y, por lo tanto, de desigualdades, la de cuestionar las estructuras dominantes que propician las desigualdades de distintos grupos discriminados.

IDENTIDADES: GÉNERO Y EDUCACIÓN

Existen muchas conceptualizaciones sobre la definición de “identidad” que se han ido desarrollando a lo largo de las décadas, sin embargo, el intento de autodefinirse existe desde el comienzo de la humanidad. Erikson (1968) fue pionero en sus conceptualizaciones sobre la identidad, postulando que había tres procesos que mediaban su desarrollo: el biológico, el psicológico y el social. Estos comienzan en la infancia, cobran especial importancia en la etapa adolescente y luego siguen desarrollándose a lo largo de toda la vida del individuo (Rocha, 2009).

En este proyecto, el énfasis está puesto en la identidad de género; la forma en la que se desarrolla en la primera infancia y la forma en la que las educadoras la tienen presente en los abordajes lúdicos. Es necesario entonces realizar determinadas aclaraciones respecto a los términos. En primer lugar, es esencial delimitar la diferencia entre sexo y género. La guía “Salud y diversidad sexual” de López, Forrisi y Gelpi (2015) dice: “El concepto de sexo refiere a lo que nuestra sociedad ha dado en identificar como las diferencias biológicas y genéticas entre varones y mujeres; machos y hembras.” (p. 21), explicando que la práctica socialmente aceptada es esencialmente observar los genitales de bebés recién nacidos para determinar qué categoría binaria se le asignará. Luego se le impone una categoría de género, nuevamente correspondiendo a una lógica binaria de femenino y masculino. Cabe destacar que no siempre es posible asignar un sexo solamente con el hecho de observar genitales externos; las

personas pueden tener distintas combinaciones de características que, incluso sin saberlo, los dejarían por afuera de lo considerado por el binarismo.

El concepto de género es muy amplio. Existen muchas definiciones sobre el término, pero en este caso presentaré un par de propuestas comenzando por Joan W. Scott. En su texto “El género: una categoría útil para el análisis histórico”, la autora plantea que su definición tiene dos partes principales interrelacionadas, pero analíticamente distintas basadas en la idea de que “el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder.” (1989, p. 23). Al referirse al género como constitutivo de las relaciones sociales, establece que la manera en la que sucedan interacciones de cualquier tipo estará mediada por esta categoría; estas son afectadas por la forma en la que se percibe y entiende el sexo y el género, ya sea de forma positiva o negativa. Luego también señala que las relaciones de poder son designadas por el género en primera instancia; las estructuras establecidas están atravesadas por esta categoría y, por lo tanto, existen jerarquías que posicionarán a las personas en relación con su género designado. Cabe destacar que Judith Butler, en “The question of gender: Joan W. Scott's Critical Feminism” cuestiona si la utilidad del término daría lugar a cierta incertidumbre epistémica. Sin embargo, Butler plantea que Scott más tarde ampliará esto diciendo que el género es útil solamente al usarse como pregunta, dejando lugar a que pueda analizarse y utilizarse respondiendo a los cambios sociales a lo largo del tiempo, cuestionando las estructuras de poder en cada ámbito en específico (2011).

Judith Butler, por su parte, hace especial énfasis en que el género es socialmente construido como una identidad performativa que se sostiene porque las personas creen en ella y actúan en relación con esta creencia. El género está, entonces, en constante movimiento y las transformaciones se basarán en la imposibilidad de seguir sosteniendo las acciones que lo construyen (2007). Entender el género como performatividad da lugar a la posibilidad de entender que no es inherente a las personas y no son reglas que deben ser seguidas, sino que son estructuras que en tanto construcción social producen relaciones de poder que tienen que cuestionarse y cambiarse.

Los aportes de las autoras anteriores dieron lugar a más desarrollos teóricos que expandieron el concepto de género más allá de lo entendido como “femenino” y “masculino”. Paul Preciado, en su libro “Un apartamento en Urano” escribe una carta titulada “¿Quién defiende al niño queer?” que dice:

Lo que es preciso defender es el derecho de todo cuerpo, con independencia de su edad, de sus órganos sexuales o genitales; de sus fluidos reproductivos y de sus órganos gestantes, a la autodeterminación de género y sexual. El derecho de todo cuerpo a no ser educado exclusivamente para convertirse en fuerza de trabajo o fuerza de reproducción. Es preciso defender el derecho de los niños, de todos los niños, a ser considerados como subjetividades políticas irreductibles a una identidad de género, sexual o racial (2019, p. 66).

El autor nos presenta una visión más amplia que va más allá de los binarismos de género, expresando que es esencial entender que no se debe resumir a las infancias y a sus cuerpos a categorías presupuestas que pretendan clasificarlas.

La identidad existe en un interjuego con la singularidad y la homogeneidad al mismo tiempo; cada persona presenta su identidad en la singularidad para diferenciarse de lo que “no es”, pero al mismo tiempo para poder participar de lo que sí. Es justamente el componente de comunidad compartida, el sentido de pertenencia a un grupo, lo que determina qué se es (Rocha, 2009). Por su parte, Iñiguez (2001) presenta a la identidad como un dilema entre la singularidad de uno mismo y la similitud en la grupalidad al que llama “dimensión experiencial”, por lo que concluye que la identidad es un constructo socio-histórico del contexto en el que se produce. Por lo tanto, la identidad es una elaboración conjunta entre todos los productores de subjetividad de una sociedad en un momento determinado. La sociedad y el yo son indivisibles ya que se producen y reproducen conjuntamente mediante un entramado de operaciones de subjetivación. La psicología produce, entonces, la re-subjetivación que modifica a las personas y a las sociedades (2001).

Problema y pregunta de investigación

Partiendo del presupuesto de que en las propuestas educativas lúdicas de la primera infancia se ponen en juego distintos elementos relacionados al género se propone la siguiente pregunta: ¿cómo se incorpora el enfoque de género en las prácticas lúdicas de los centros CAIF?

Se busca ir al encuentro con las prácticas de las educadoras, para entender con qué dificultades se encuentran y qué situaciones pueden ver en su día a día. También, se pretende

indagar sobre los proyectos de centro y sus abordajes en relación con la temática. A partir de lo que traigan individualmente por las educadoras y la revisión bibliográfica, se realizarán instancias grupales para contrastar, reflexionar y buscar puntos de encuentro entre las distintas experiencias vividas, que enriquezcan y traigan consigo nuevas preguntas de investigación.

Objetivos generales y específicos

Objetivo general:

- Analizar cómo las educadoras de los centros CAIF integran el enfoque de género en el trabajo lúdico con las infancias.

Objetivos específicos:

- Identificar las prácticas educativas relacionadas al género presentes en los centros CAIF.
- Explorar las actividades lúdicas relacionadas a la construcción de la identidad de género de las infancias.
- Registrar los encuentros y desencuentros entre el discurso y la práctica con relación a la reproducción de estereotipos de género en el ámbito educativo.

Metodología

La investigación propuesta es de corte cualitativo, ya que los objetivos pretenden analizar y explorar cómo se aborda el enfoque de género. Hernández Sampieri et al (2001) entienden que una investigación cualitativa es “un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo “visible”, lo transforman y convierten en una serie de representaciones” (2000). Por ello, funcionarán en una lógica y proceso inductivo que pretenden explorar para luego generar perspectivas teóricas; las hipótesis se construirán en el proceso como resultado de la investigación (Hernández Sampieri et al, 2000).

La muestra corresponderá a personas que cumplan con la función de educadora o educador en centros CAIF de Montevideo y área metropolitana, trabajando específicamente en salas de 2 y 3 años. Se busca heterogeneidad en cuanto a la edad, formación y nivel educativo

máximo alcanzado, considerando que se tomarán entrevistas hasta que se consiga saturación de la muestra (Hernandez Sampieri et al., 2000), por lo que se utilizará una metodología de “bola de nieve”. Se realizará una metodología participativa, ya que se entiende que la investigación es también intervención; no se puede entrar en un campo de conocimiento sin cambiarlo de alguna manera. Peña y Bolaños (2009) presentan al paradigma de la complejidad de Edgar Morin para explicarlo; si entendemos que la construcción de conocimiento se genera de forma dialógica y reflexiva en la relación con otros, y que el conocimiento siempre resultará inconcluso ya que es complejo y está en constante movimiento, al investigar se adquiere la capacidad de transformar a través de las acciones e interacciones que en ella sucedan.

La investigación constará de varias etapas: un momento inicial de entrevistas individuales semiestructuradas (Betthyany et al., 2011) en las que se explora la forma en la que las educadoras CAIF integran el enfoque de género en sus aulas mediante preguntas abiertas para también poder abordar emergentes que surjan en el proceso, abordando así el primer objetivo específico. Hernández Sampieri et al (2000) hacen referencia a la investigación cualitativa como el ingreso a un laberinto, ya que se sabe por dónde se entra, pero no por dónde se va a salir. Por lo tanto, se dará lugar a cambios potenciales a lo largo del proceso que evolucionarán conforme avancen las entrevistas. La elección de entrevistas semiestructuradas, en lugar de otros tipos como pueden ser las estructuradas o las abiertas, posibilitará que exista flexibilidad para tomar decisiones conforme avance la investigación, pero teniendo una línea a seguir (Batthyany et al, 2011). En un segundo momento, se realizará una sistematización de la información recabada y un análisis preliminar. Por último, se invitará a las participantes a un encuentro en el que compartir y construir en la grupalidad entendiendo que este dispositivo es muy valioso a la hora de explorar un campo de investigación.

Este proyecto de investigación pretende formular una propuesta que indague sobre el abordaje y la construcción de la identidad de género a través de las prácticas lúdicas en centros públicos de Primera Infancia en Uruguay. Existen distintos tipos de espacios con este fin, entre los cuales se encuentran el plan CAIF (Centros de Atención a la Infancia y a la Familia), el plan CAPI (Centros de Atención a la Primera Infancia), el plan SIEMPRE (Espacios de Educación y Cuidados con Sindicatos y Empresas), entre otros. Con el fin de focalizar la presente investigación, se trabajará específicamente con el plan CAIF ya que es el más extendido en cantidad de estudiantes. El informe más reciente de relevamiento estadístico de INAU fue realizado en setiembre de 2020, del cual se concluye que el plan CAIF posee 448

centros en todo el país, lo que representa un 88% de los centros y un total de 52.114 niñas y niños (INAU, 2021, p. 24). Debido al gran alcance que este plan abarca y tomando en cuenta que la gran mayoría de las infancias escolarizadas en la esfera pública de entre 0 y 3 años son parte de estos, se considera una elección pertinente.

Entrevistas individuales:

Las entrevistas individuales comienzan con el encuadre; una breve explicación de la investigación, la duración aproximada de la entrevista, su formato y la presentación del consentimiento informado. Se debe explicitar que los datos se utilizarán de forma ética, y que la participación es libre. Como fue mencionado anteriormente, se realizan entrevistas semiestructuradas, ya que éstas se caracterizan por ser flexibles al desarrollo de cada instancia, posibilitando las adaptaciones y transformaciones a medida que sucedan (Díaz Bravo et al., 2013). Esto no quiere decir que no se establezcan previamente determinados parámetros; antes de la entrevista sucede una fase de preparación en la que se planifican el encuadre y temas a abordar. Luego de la fase preparatoria, ya en la entrevista propiamente dicha, se establece el encuadre en el cual se abordan elementos relacionados al tiempo, duración, objetivos, etc., y se presenta y explica el consentimiento informado. A continuación sucede el desarrollo de la entrevista, en el cual se realizan los intercambios con quién está siendo entrevistado, momento en el cual la flexibilidad y la adaptabilidad de quién investigue va a ponerse en juego para abarcar la temática. Por último, se realiza una fase de cierre en la que se le da término a la entrevista, se sintetiza la conversación y se discuten los siguientes pasos en caso de que corresponda (Díaz-Bravo et al., 2013).

Grupos de discusión:

Luego de sistematizada la información y realizado análisis preliminar, se invita nuevamente a las educadoras a participar de una instancia grupal para poner en común y construir conocimiento en base a eso. El análisis preliminar permitirá identificar temas a ser abordados con las educadoras en estas instancias grupales. Cabe destacar que se considera importante que las instancias se realicen de forma presencial, ya que se pretende compartir un espacio cuidado de reflexión y construcción grupal, en el que se dé espacio a todas las voces que lo componen. Esto significa que las interpretaciones de quienes participen definirán las

realidades que se construyan, y las mismas se modificarán a lo largo del proceso de investigación. Por lo tanto es importante recordar que, al introducirse dentro de las experiencias y relatos del grupo, la propia subjetividad de quien investiga se pone en juego y modifica el conocimiento. A continuación se destacan algunas de las características que debe tener el grupo de discusión en relación a su conformación y funcionamiento. Es relevante que al armarlo se tome en cuenta la cantidad de participantes para que no sean tan pocos que no pueda darse discusión, ni que sean tantos que no pueda circular la palabra. Por otra parte, al trabajar con educadoras de CAIF es importante armar los grupos de manera tal que no queden compuestos por educadoras del mismo centro, porque según explican Canales y Peinado (2007), el grupo debe solo ser tal para el objetivo de trabajo propuesto, no puede ser uno que exista naturalmente ya que debe tener el componente artificial para cuidar que se pueda hablar libremente.

Con toda la información recabada de distintas fuentes, se realizará una triangulación de datos (Hernández Sampieri et al, 2001) para analizarla y proporcionar credibilidad a la investigación, aumentando el grado de integración entre los diferentes métodos utilizados (Batthyany et al, 2011). La elección de grupos de discusión como herramienta para una investigación cualitativa de este tipo radica en la importancia del trabajo en grupo como momento de construcción de conocimiento, especialmente en un ámbito que sucede en la grupalidad como es el educativo. Poder compartir experiencias y escuchar las de otras será muy útil a la hora de reflexionar, compartir y comprender la experiencia propia de cada una de ellas, lo que les permitirá trabajar sus propias ideas para pensar(se) y repensar(se). Para quién investiga, participar de este proceso compartido abre la puerta a formulaciones teóricas, conocimientos y percepciones que enriquecerán la investigación.

Análisis de datos:

En abordajes cualitativos, la persona que investiga es también instrumento de investigación. Al armar y seleccionar herramientas, se pone en juego la subjetividad de quien/es investiguen, y eso se debe explicitar al momento de desarrollar investigaciones. Para trabajar con estos aspectos se utiliza el análisis de las implicaciones como herramienta metodológica en la investigación cualitativa. Se entiende por esto “un intento por hacer visibles (no todos, pero sí los más posibles) los propios invisibles, tomando en cuenta las dimensiones

socio-históricas, institucionales, políticas, epistemológicas, teóricas” (Fernández et al., 2014, p.16). No se trata de intentar eliminar las implicaciones, sino de poder analizarlas para entender los condicionamientos que suceden antes, durante y después del proceso investigativo. A través de lo traído por Fernández et al. (2014) sobre Lazzarato (2006) en cuanto a las instituciones como cristalizaciones de relaciones de poder, es esencial cuestionar la pregunta política que surge de la tarea investigativa a través del análisis de las implicaciones para cuestionar las relaciones de saber-poder que surgen de ella.

En este proyecto, la sistematización y el análisis de datos serán elementos clave que permitirán abordar las preguntas de investigación, pero que también darán lugar a nuevos cuestionamientos a través de las experiencias y narrativas de las educadoras. Luego de finalizar con las entrevistas, comenzará la tarea de revisar todo lo recopilado para explorarlo. Mediante las distintas visiones y experiencias de las educadoras, no sólo se podrá ver cómo se sienten en relación con la temática y cuáles son sus distintos abordajes, sino que también surgirán nuevas preguntas aún no explicitadas que enriquecerán la investigación. Hernández Sampieri et al (2000) hacen referencia al movimiento circular de la acción indagatoria; entre los hechos y su interpretación, de manera que responder preguntas abre otras nuevas, que a su vez generarán más preguntas y respuestas.

Luego de un análisis inicial que permita un acercamiento a los datos obtenidos se realiza un muestreo teórico. Proveniente de la teoría fundamentada, es una forma de muestreo que se basa en el análisis y selección de información a medida que se adquiere hasta llegar a la saturación, con el fin de estudiar en profundidad un tema (Bénard, 2016). Esto dará cuenta de la naturaleza en constante evolución de un trabajo de este tipo, buscando construir a través de lo que surja en las entrevistas. A medida que se avanza en el muestreo teórico, se abren posibilidades a nuevas preguntas a ser exploradas, con la finalidad de desarrollar categorías relevantes en relación a sus propiedades y dimensiones, generando conexiones entre conceptos. Estas categorías son determinadas en función de las preguntas que se hace quién investiga en relación a los conceptos al momento de realizar el análisis. Luego, son utilizadas en las siguientes instancias como puntos de relevancia a indagar y desarrollar, siempre sabiendo que la apertura y el cambio son claves en la investigación (Bénard, 2016). El análisis de datos se realiza desde el inicio de las entrevistas y continúa a lo largo de casi toda la investigación, culminando al final de la misma.

Cronograma de ejecución

| Actividad: | Mes: | | | | | | | | | | | |
|----------------------------|-------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|-----------|-----------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| Revisión bibliográfica | | | | | | | | | | | | |
| Acercamiento a los centros | | | | | | | | | | | | |
| Entrevistas individuales | | | | | | | | | | | | |
| Análisis de datos | | | | | | | | | | | | |
| Construcción grupal | | | | | | | | | | | | |
| Elaboración de informe | | | | | | | | | | | | |
| Difusión de resultados | | | | | | | | | | | | |

Consideraciones éticas

Este proyecto de investigación se guía por las consideraciones del Código de Ética Profesional del Psicólogo/a publicado en el año 2001, así como también por la normativa vigente en el Decreto N°158/019, elaborado por la Comisión Nacional de Ética de la investigación, del Ministerio de Salud Pública del Uruguay. Se trabajará con respeto a los principios de autonomía, justicia, no maleficencia y beneficencia. También se les recordará a las participantes que son libres de abandonar la investigación en cualquier momento y por cualquier razón.

El Comité de Ética de la Facultad de Psicología creado en el año 2009, establece los lineamientos para la presentación de este tipo de proyectos de investigación con humanos en nuestro país, delimitando los parámetros para proteger a sus participantes. Todo proyecto de investigación debe ser presentado ante este comité para su revisión antes de ser llevado a cabo. Antes de comenzar las entrevistas, se presentará un consentimiento libre e informado a todas las participantes, que detalla que su información será tratada con confidencialidad y respeto. Esto se detalla en la Ley N°18331, Habeas Data, que en el artículo 5 explicita que el titular debe tener completo conocimiento de la

finalidad y actividades que se realizarán con sus datos. Para ello, se entregará también un documento informativo que detalle la investigación conteniendo lo siguiente: características, objetivos, técnicas a utilizar, uso de la información, duración, etc.

Resultados esperados

Se pretende aportar a la reflexión sobre el enfoque de género en las aulas de primera infancia, brindando herramientas que inviten al diálogo, a la autoconsciencia y al respeto. Se espera que este estudio pueda servir como insumo para que educadoras, educadores y autoridades tengan en cuenta el impacto que tienen a la hora de tomar decisiones sobre las infancias y su educación.

También, se busca generar conocimiento que aporte a la forma de pensar y entender la educación de primera infancia en nuestro país, especialmente al rol que cumplen las personas que trabajan de primera mano con las infancias.

Finalmente, se espera que la presente investigación sirva de insumo en la creación e implementación de planes de acción, programas y políticas públicas sobre el género en la educación de infancias.

Referencias

- Administración Nacional de Educación Pública (2017). Plan Maestro de Primera Infancia 2017. <https://www.cfe.edu.uy/index.php/plan-2017>
- Administración Nacional de Educación Pública (2023). Marco curricular de la formación de grado de los educadores 2023. https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/documentos_aprobados_cfe/2022/Marco_CurricularCFE_2023.pdf
- Administración Nacional de Educación Pública (2024). Orientaciones para el abordaje. Educación en sexualidad. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/teprogramas/2023/finales/Orientaciones%20-%20Educaci%C3%B3n%20en%20Sexualidad%202024v.pdf>
- Apecetche, Dariana, Tur, Lucía (2023). “Género y Currículo: Análisis de los Programas de Educación Inicial y Primaria (2008) y Educación Básica Integrada (2023) Enfocado en Primera Infancia” [Monografía. Instituto de Formación Docente “Ercilia Guidali de Pisano”] CFE. <https://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/2564?show=full>
- Azúa, Ximena, Lillo, Daniela y Saavedra, Pamela (2019). El desafío de una educación no sexista en la formación inicial: prácticas docentes de educadoras de párvulo en escuelas públicas chilenas. *Calidad en la educación*, 50, 49-82.
- Bedregal, Paula, Pardo, Marcela (2004) Desarrollo Infantil Temprano y derechos del Niño. Serie Reflexiones: Infancia y Adolescencia. UNICEF. Chile.*
- Bénard, Silvia (Coord.). (2016). La teoría fundamentada: una metodología cualitativa. Universidad Autónoma de Aguascalientes.*
- Benedito Cólis, Eduardo, Lemos de Souza, Leonardo (2020). Children, Gender and Sexualities: An Action-Research with Teachers of Early Childhood Education. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(1), 53-68. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100053>
- Beththyany, Karina, Cabrera, Mariana, Alesina, Lorena, Bertoni, Marianela, Mascheroni, Paola, Moreira, Natalia, Picasso, Florencia, Ramírez, Jessica, Rojo, Virginia (2011). Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales. Apuntes para un curso inicial. Universidad de la República.
- Butler, Judith (2007). El género en disputa. El feminismo y la subversión de identidad. Paidós. Ibérica.

- Butler, Judith y Weed, Elizabeth (2011). *Question of Gender: Joan W. Scott's Critical Feminism*. Indiana University Press. Bloomington and Indianapolis
- Butler, Judith. (2024). *¿Quién le teme al género?* Paidós.
- Carrasco, Juan Carlos (2001). Rol del Psicólogo y Latinoamérica. EN: Congreso de la Sociedad Interamericana de Psicología, en Santiago de Chile, julio de 2001.
- Chapman, Rachel (2015). A case study of gendered play in preschools: how early childhood educators' perceptions of gender influence children's play. *Early Child Development and Care*, 186(8), 1271–1284.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1089435>
- Canales, Manuel, Peinado, Anselmo. (2007). Grupos de discusión. En Juan Manuel Delgado, Juan Gutiérrez (Eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de la investigación en Ciencias Sociales* (pp. 288-311). Síntesis.
- CODICEN. (2010). *Maestra militante de la vida: Enriqueta Compte y Riqué* (Marta Demarchi, Compiladora; Clásicos de la Educación Uruguaya ed., Vol. 2). ANEP.
https://diadelaeducacion.weebly.com/uploads/5/3/8/9/5389253/maestra_militante_de_la_vida.pdf Uruguay (2004, 7 de setiembre)
- Coordinadora de Psicólogos del Uruguay, Facultad de Psicología (UDELAR), Facultad de Psicología (UCU), y Sociedad de Psicología del Uruguay. (2001). *Código de Ética Profesional del Psicólogo/a*.
<https://www.psicologos.org.uy/sobre-cpu/codigo-de-etica/>
- Dewar, Brandi, Servos, Jennifer, Bosacki, Sandra, Coplan, Robert. (2013). Early childhood educators' reflections on teaching practices: the role of gender and culture, *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 14:3, 381-391, DOI: 10.1080/14623943.2013.767234
- Díaz, Michele (2022). La perspectiva de género en las prácticas educativas de Primera Infancia en el Plan CAIF. El caso del CAIF Cupacam. [Tesis de Grado, Universidad de la República]. Colibrí.
<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/36959>
- Díaz Bravo, Laura, Torruco García, Uri, Martínez Hernández, Mildred, Varela Ruíz, Margarita. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, vol. 2, núm. 7, julio-septiembre, 2013, pp. 162-167
<https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>

- Fernández, Ana María, López, Mercedes, Borakievich, Sandra, Ojam, Enrique, Cabrera, Candela. (2014). La indagación de las implicaciones: un aporte metodológico en el campo de problemas de la subjetividad. Revista Sujeto, Subjetividad y Cultura, 7, 5-20. <https://anamfernandez.com.ar/wp-content/uploads/2015/03/La-indagaci%C3%B3n-de-las-implicaciones.-UN-APORTE.-ARCIS-2014.pdf>
- Fossati, Guillermo (s/f). Fortalecimiento parental y familiar en el cuidado y atención de la Primera Infancia. INAU. <https://www.inau.gub.uy/novedades/noticias/download/10074/3915/16>
- Freire, Paulo (2004). Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. Paz e Terra
- Gurises Unidos (2008). Apuntes para el trabajo en sexualidad desde los enfoques de género, derechos y diversidad. https://gurisesunidos.org.uy/wpcontent/uploads/2015/06/Apuntes_baja1.
- Hernández Sampieri, Roberto, Baptista, María del Pilar, Fernández, Carlos (2000). Metodología de la investigación (6A. Ed.). McGraw-Hill Interamericana https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf
- Instituto del Niño y del Adolescente, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (Uruguay), UNICEF. (2015). 25 años del Plan CAIF. Una mirada en profundidad a su recorrido programático e institucional. Biblioteca digital UNICEF. https://bibliotecaunicef.uy/opac_css/index.php?lvl=notice_display&id=123
- Instituto del Niño y del Adolescente (2019). Diálogos para la promoción de parentalidades comprometidas con la primera infancia. <https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/sites/ministerio-desarrollo-social/files/documentos/publicaciones/1604.pdf>
- Instituto del Niño y del Adolescente (2020). Parentalidades comprometidas con la Primera Infancia. Manual para la implementación del ciclo de talleres. <https://www.inau.gub.uy/institucional/documentos-institucionales>
- Instituto del Niño y del Adolescente (2021). Informe Final Primera Infancia. Evaluación de Impacto y Abordaje Cualitativo. <https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/sites/ministerio-desarrollo-social/files/documentos/publicaciones/Informe%20Primera%20Infancia.%20Impacto%20y>

[% 20C ualitativo.%20FINAL200721.pdf](#)

Instituto Nacional de las Mujeres (2008). Primeros pasos: Inclusión del enfoque de género en educación inicial. Manual para docentes, educadoras y educadores. https://www.gurisesunidos.org.uy/wpcontent/uploads/2015/06/primeros_pasos_web_1.pdf

Instituto Nacional de Derechos Humanos y Defensoría del Pueblo (2018). Derechos humanos de la niñez y de la adolescencia. En el ámbito de las Defensorías del Pueblo y las Instituciones independientes. https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/direcciones/convivenciaprotocolosmapasruta/convivenciaparticipacion/ejes/ddhh/Derechos-humanos-de-ni%C3%B1ez-y-adolescencia-WEB_-SEGUNDA-EDICI%C3%93N.pdf

Iñíguez, Lupicinio (2001). Identidad: de lo personal a lo social. Un recorrido conceptual. Universitat Autònoma de Barcelona

Ivaldi, Elizabeth (2014). *La educación inicial del Uruguay. De la casa cuna a la escuela elemental: 1870-1900* (Edición Homenaje ed., Vol. 51). Ministerio de Relaciones Exteriores. <https://anaforas.fic.edu.uy/jspui/handle/123456789/52806>

López, Pablo, Forrisi, Florencia, Gelpi, Gonzalo (2015). Salud y Diversidad Sexual, Montevideo: UNFPA – Udelar

Ministerio de Desarrollo Social (2018). Estrategia Nacional para la Igualdad de Género 2030. https://www.gub.uy/sistema-nacional-emergencias/sites/sistemanacionalemurgencias/files/documentos/publicaciones/estrategia-nacional-para-la-igualdad-de-genero_web.pdf

Ministerio de Desarrollo Social e Instituto del Niño y el Adolescente (2016). Plan Nacional de Primera Infancia, Infancia y Adolescencia 2016-2020. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/plan_nacional_de_primera_infancia_infancia_y_adolescencia_2016_2020_1.pdf

Peña, María del Carmen, Bolaños, Luis (2009). La investigación como proceso de intervención social. *Ra Ximhai*, 5 (2) 181-186 <https://www.redalyc.org/pdf/461/46111507004.pdf>

Piaget, Jean (1991). Seis estudios de psicología. Labor.

Preciado, Paul (2019). ¿Quién defiende al niño queer? En Un apartamento en Urano

- (pp. 62-66). Anagrama.
- Programa Uruguay Crece Contigo y Consejo Coordinador de la Educación en Primera Infancia (2014). Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos. <https://caif.inau.gub.uy/documentos/equipos-de-trabajo/item/8-marco-curricular-primera-infancia>
- Rocha Sánchez, Tania Esmeralda (2009). Desarrollo de la identidad de género desde una perspectiva psico-socio-cultural: un recorrido conceptual. *Interamerican Journal of Psychology*, 43(2), 250-259. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-96902009000200006&lng=pt&tlng=es
- Sandoval Cabrera, Lucas, Silva González, Abner, Orellana Calderón, Ligia, Alonqueo Boudon, Paula (2023). Cognición e identidad de género en la primera infancia: una revisión sistemática integradora. *Teoría Y Praxis*, (42), 13–43. <https://doi.org/10.5377/typ.v1i42.15921>
- Scott, Joan (1986). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En: J. Amelang, M. Nash (eds.). *Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea*. Valencia: Alfons el Magnanim, 1990. pp. 23-56.
- UNFPA (2013). Aprovechar el potencial 2013. Reporte anual. https://lac.unfpa.org/sites/default/files/pubpdf/16828%20UNFPA%20AR%202013_SPANISH_v4%20%281%29-1.pdf
- UNFPA - Facultad de Psicología Udelar (2024). Educación sexual en el sistema educativo uruguayo. Más de 100 años de políticas públicas y estrategias. 1913 - 2024 Montevideo: UNFPA, Facultad de Psicología.
- Uruguay (2004, setiembre 14). Código de la Niñez y la Adolescencia N° 17823. <https://www.impo.com.uy/bases/codigo-ninez-adolescencia/17823-2004>
- Uruguay (2009, enero 16). Ley General de Educación N°18437 <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- Uruguay (2009, agosto 31). Ley de protección de datos personales N° 18331. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18331-2008>
- Uruguay (2019, junio 16). Decreto N° 158/019. <https://www.psico.edu.uy/sites/default/files/2023-12/Decreto%20N%C2%B0%20158019.pdf>

Vygotsky, Lev (1979/2008). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.
Crítica. (Trabajo original publicado en el año 1979).

Winnicott, Donald (1993). *Realidad y Juego*. Psicoteca Mayor.

Zabaleta Conde, Sofía (2017). La perspectiva de género desde el Plan CAIF: un desafío
hacia la equidad. [Tesis de grado, Universidad de la República]. Colibrí.

[https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/22366/1/TTS_ZabaletaSofia.p df](https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/22366/1/TTS_ZabaletaSofia.pdf)

Las referencias de este Trabajo Final de Grado incluyen los nombres completos de sus autoras y autores, con el fin de resaltar las diferencias de género en la academia.