



**Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales**

**Programa Uruguay**

**Maestría en Educación, Sociedad y Política**

**Promoción: 2020-2022**

**Título de la tesis: Abordaje de la educación sexual. Percepción docente y la planificación para la enseñanza de género. El caso de cuatro escuelas del departamento de Canelones Costa, 2020.**

**Presenta:**

**María Alejandra Morriel Geronzini**

**Directora de la Tesis:**

**Silvana Darré**

**Montevideo, octubre, 2023**

## Agradecimientos

Este trabajo es el resultado final de muchos años de esfuerzo, más de lo pensado y planificado. Varias veces sentí que mi tesis no llegaría a su fin. Ser trabajadora de la educación y tener una familia genera tensiones en lo personal, pero también en lo profesional, y se hace difícil equilibrar.

Agradezco cada palabra de aliento y de entendimiento por parte de mi compañero de vida Pablo y también de Juan y Julieta que siempre fueron comprensivos cuando mamá tenía que estudiar.

A mi madre, que, desde otro plano, en mis noches de desvelo, me susurró al oído “no te detengas, seguí hasta el final”. También a mi suegra que, con comprensión y apoyo puso mucho de su tiempo para que otra mujer pueda cumplir su sueño.

A mis amigas que siempre están y que son muchas, y por eso no puedo nombrarlas, pero cada una, con generosidad infinita y amor incondicional, me sostuvo cuando más lo precisé.

A los diálogos que sostuve con mi colega Angélica Sangronís que me orientaron en aquellos días donde el camino se hacía más difícil y las dudas eran constantes.

A mis dos tutoras, Beatriz Lovesio y Silvana Darré, que en distintos momentos me acompañaron en este proyecto, me brindaron conocimientos de forma incondicional y me dieron sugerencias para avanzar y profundizar en el trabajo.

Al Equipo de Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales- FLACSO-Uruguay, a docentes, compañeros y compañeras de Maestría.

## Índice de contenidos

Agradecimientos .....	2
<b>Índice de contenidos</b> .....	<b>3</b>
<b>Índice de tablas</b> .....	<b>4</b>
<b>Índice de gráficos</b> .....	<b>5</b>
<b>Glosario de abreviaturas</b> .....	<b>6</b>
<b>Resumen</b> .....	<b>7</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>8</b>
<b>Introducción</b> .....	<b>9</b>
<b>Capítulo I: Bases teóricas</b> .....	<b>12</b>
1. 1 Antecedentes .....	12
1.1.1 Antecedentes investigaciones en Uruguay sobre género en los últimos 20 años .....	12
1.1.2 Antecedentes en políticas públicas de educación sexual en Uruguay en los últimos 15 años. ....	20
1.1.3 Educación inicial y primaria. Inclusión de la educación sexual y el género en el PEIP .....	25
1.1.4 Acuerdos internacionales que marcan agenda sobre la educación sexual en Uruguay.....	30
<b>1.2 Concepto de género</b> .....	<b>33</b>
1.2.1 El género y la(s) diferencia(s) sexual(es) .....	35
1.2.2 El género y sus relaciones.....	37
1.2.3 Roles de género, estereotipos de género e identidad de género .....	40
1.2.4 Equidad e igualdad de género .....	42
1.2.5 Transversalidad y transversalización de género .....	44
1.2.6 Perspectiva de género .....	47
1.2.7 Currículum oculto .....	48
1.2.8 Estrategias y recursos didácticos de enseñanza.....	51
<b>Capítulo II: Decisiones metodológicas</b> .....	<b>53</b>
2.1 Selección de la muestra .....	54
2.2 La recolección de información.....	55
<b>Capítulo III. Análisis de los resultados</b> .....	<b>57</b>
3.1 Percepciones docentes y planificaciones para la enseñanza .....	57
3.1.1 El género y sus relaciones.....	59
3.1.2 Las percepciones del género y las planificaciones docentes.....	62
3.1.3 El género y las Áreas de Conocimiento del PEIP .....	65
3.1.4 Estrategias y recursos didácticos de enseñanza.....	67
<b>3.2 Categorías de análisis</b> .....	<b>69</b>
3.2.1 Sexualidad y género: percepciones docentes .....	69
3.2.2 Planificaciones en torno al género: estrategias y recursos de enseñanza.....	71
3.2.3 Asociaciones entre las percepciones docentes y sus planificaciones .....	75
3.2.4 Hallazgos .....	75
<b>Capítulo IV: Conclusiones</b> .....	<b>78</b>
<b>Bibliografía</b> .....	<b>83</b>
<b>Fuentes bibliográficas</b> .....	<b>83</b>
<b>ANEXO I</b> .....	<b>87</b>

## Índice de tablas

Tabla 1. El género como contenido del PEIP .....	277
Tabla 2: El DBAC y el perfil de egreso sobre género.....	29
Tabla 3. Consenso de Montevideo: acuerdos sobre la educación sexual.....	322
Tabla 4. Dimensiones de análisis y sus relaciones entre percepciones docentes y sus planificaciones.....	577

## Índice de gráficos

Figura 1. Tipos de currículum existentes, su relación con las percepciones docentes sobre género y sus planificaciones .....	49
--	----

**Glosario de abreviaturas**

<b>ANEP</b>	Administración Nacional de Educación Pública
<b>CEIP</b>	Consejo de Educación Inicial y Primaria
<b>CEPAL</b>	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
<b>CES</b>	Consejo de Educación Secundaria
<b>CETP</b>	Consejo de Formación Técnico Profesional
<b>CFE</b>	Consejo de Formación Docente
<b>CODICEN</b>	Consejo Directivo Central
<b>DBAC</b>	Documento Base de Análisis Curricular
<b>DSPE</b>	Dirección Sectorial de Planeamiento Educativo
<b>DGEIP</b>	Dirección de Educación Inicial y Primaria
<b>DGES</b>	Dirección General de Educación Secundaria
<b>DGETP</b>	Dirección General de Educación Técnico Profesional
<b>DIEE</b>	División de Investigación, Evaluación y Estadística
<b>FLACSO</b>	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
<b>IFS</b>	Instituto de Formación en Servicio
<b>IPA</b>	Instituto de Profesores Artigas
<b>PEIP</b>	Programa de Educación Inicial y Primaria
<b>PES</b>	Programa de Educación Sexual
<b>RAE</b>	Real Academia Española
<b>UdelaR</b>	Universidad de la República
<b>UNFPA</b>	Fondo de Población de las Naciones Unidas

## Resumen

Esta investigación tiene como punto de partida la siguiente pregunta perteneciente al nivel primario del sistema educativo: ¿qué percepciones asignan las docentes a la enseñanza de género en la educación sexual, y qué tipo de actividades planifican para organizar la enseñanza de esa dimensión existencial y simbólica de las personas? El objetivo principal ha sido analizar las percepciones de las docentes de Canelones Costa a la educación sexual y ponerlas en asociación con la planificación para la enseñanza de género. De él se desprenden tres objetivos menores: identificar las percepciones de las docentes sobre sexualidad y género; conocer las actividades de planificación y las estrategias vinculadas al contenido a ser enseñado según el PEIP y el DBAC para los distintos niveles escolares y poner en asociación las percepciones docentes sobre género y sus actividades de planificación.

La naturaleza metodológica de la investigación es descriptiva e interpretativa, con resultados de carácter cualitativo. El universo de análisis es la población docente de Inicial y Primaria y sus planificaciones para la enseñanza de la educación sexual. La unidad específica es un grupo de seis maestras seleccionadas de Ciudad de la Costa, Departamento de Canelones (Uruguay) y sus planificaciones para la enseñanza de género. Las técnicas utilizadas son la entrevista semiestructurada y el análisis documental de sus planificaciones.

Los antecedentes abordan conocimientos y hechos en Uruguay y en la región durante los últimos 20 años, a partir de incorporar la educación sexual como política de Estado. El sustento teórico parte de una concepción de género relacional en la que se atraviesan la clase social, la etnia y la condición de discapacidad, entre otras variables que hacen a que se trate de un constructo social. Dos conceptos claves del enfoque teórico son también la transversalidad y el currículum oculto.

A partir de las entrevistas y el análisis de las planificaciones docentes se pudo interpretar la existencia de un vínculo estrecho entre las percepciones docentes y sus planificaciones, puesto que las maestras reflejan sus sentires, sus apreciaciones, sus miradas en las actividades propuestas a los y las estudiantes.

**Palabras claves:** educación primaria, educación sexual, género

### **Abstract**

This research has as its starting point the following question belonging to the primary level of the educational system: what perceptions do teachers assign to the teaching of gender in sexual education, and what type of activities do they plan to organize the teaching of this existential and symbolic dimension? of people? The main objective has been to analyze the perceptions of Canelones Costa teachers regarding sexual education and put them in association with planning for gender teaching. Three minor objectives emerge from it: identify teachers' perceptions of sexuality and gender; know the planning activities and strategies linked to the content to be taught according to the PEIP and the DBAC for the different school levels and bring together teachers' perceptions of gender and their planning activities.

The methodological nature of the research is descriptive and interpretive, with qualitative results. The universe of analysis is the initial and primary teaching population and their plans for teaching sexual education. The specific unit is a group of six teachers selected from Ciudad de la Costa, Department of Canelones (Uruguay) and their plans for gender teaching. The techniques used are semi-structured interviews and documentary analysis of their plans.

The background addresses knowledge and facts in Uruguay and the region during the last 20 years, starting from incorporating sexual education as State policy. The theoretical support is based on a conception of relational gender in which social class, ethnicity and disability status are crossed, among other variables that make it a social construct. Two key concepts of the theoretical approach are also transversality and the hidden curriculum.

From the interviews and the analysis of the teaching plans, it was possible to interpret the existence of a close link between the teachers' perceptions and their plans, since the teachers reflect their feelings, their appreciation, their views in the activities proposed to the students.

**Keywords:** primary education, sexual education, gender



## Introducción

En 2008, Uruguay aprueba la Ley General de Educación número 18.437 que, en su artículo 40, consagra la educación sexual como una de las líneas transversales que el Sistema Nacional de Educación debe contemplar. Quedó establecida así la obligación para todas las instituciones educativas públicas y privadas dar respuesta a las preocupaciones de la sociedad y del Estado por cuestiones relativas a la salud sexual y reproductiva, y a las expresiones del género, antes binarias, ahora diversas (transgénero, intersexual, queer, bigénero, intergénero, entre otras.). Al mismo tiempo, la Ley determina el acceso a la educación sexual con carácter de derecho.

La Ley permitió hacer visibles algunos conflictos en torno a la sexualidad y el género de las personas. Los debates pusieron en evidencia complejas relaciones entre la política educativa, los derechos ciudadanos y las familias; sobre todo, en lo que hace a quiénes deben impartir educación sexual, a qué edad iniciarla y cuáles deben ser los contenidos de ese tipo de educación. Algunos actores están a favor de la obligatoriedad de la educación sexual en las escuelas (por ser un derecho que el Estado garantiza a los niños, niñas y adolescentes mediante el currículo escolar), otros defienden la competencia exclusiva de las familias en cuanto a su enseñanza.

Los debates son comprensibles porque sitúan la educación sexual en la intersección de la moral, el Estado y la familia; es decir que se ubica en las fronteras de lo público y lo privado, aspectos que cualquier sociedad contemporánea atraviesa.

Ahora bien, en el abanico de contenidos y enfoques pedagógicos relativos a la educación sexual a nivel escolar, la investigación puso la mira en las perspectivas docentes (ideas, mitos, creencias, ideales morales) y en los efectos de ello en la planificación escolar para la enseñanza de la sexualidad.

Lo que es humano es también y al mismo tiempo físico, sociológico, económico, histórico y político, aspectos que no pueden separarse sino más bien converger en perspectivas (individuales y sociales) compuestas de creencias, ideas, mitos e incluso ideales morales, lo que en esta tesis se refiere a “las percepciones”.

De manera que, este proyecto abarca las ideas y concepciones que las docentes manifiestan sobre el género en el marco de la incorporación de la educación sexual en el

Programa de Educación Inicial y Primaria (PEIP) en las escuelas de Uruguay. Y, siendo la unidad de análisis las maestras de primero año a sexto año de cuatro escuelas de la ciudad de la Costa, Departamento de Canelones (Uruguay). El planteo de la pregunta motor es:

¿Qué percepciones asignan las docentes sobre la enseñanza de género en la educación sexual, y qué tipo de actividades planifican para organizar la enseñanza de esa dimensión existencial y simbólica de las personas?

Efectivamente, en el marco de los contenidos a ser enseñados por el PEIP, puesto en vigencia en 2008 por la Administración Nacional de Enseñanza Pública (ANEP) y el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP<sup>1</sup>), interesa tomar conocimiento del sentido que las docentes asignan a la educación en materia de sexualidad y de género; lo hallado se pondrá en asociación con el instrumento de planificación de las actividades para la enseñanza.

Por lo tanto, la investigación es empírica basada, primeramente, en fuentes primarias: entrevistas semi estructuradas a seis maestras (cuatro de ellas docentes de aula y dos secretarias-docentes) de cuatro escuelas de ciudad de la Costa. En segundo lugar, se recurrió al análisis documental de las planificaciones.

En cuanto a las referentes empíricas (todas mujeres de entre 30 y 55 años, con más de 10 años de ejercicio en el magisterio), se prestó especial atención a términos valorativos, preferencias, cosmovisiones, orientaciones ideológicas y creencias. El guion se definió en base a tres categorías empíricas: la enseñanza del género para la educación sexual, el trabajo en la escuela y la planificación pedagógica. De ello se desglosan las unidades de análisis: el género y sus relaciones, el género en las áreas de conocimiento, y estrategias y recursos para la enseñanza.

Las entrevistas se realizaron por plataforma Zoom a dos maestras de primer año (una de ellas, a su vez, por trabajar doble turno, es maestra de tercero), una maestra de tercer año que, a su vez, en contra-turno, trabaja en quinto y una maestra de sexto. Además, se realizaron entrevistas a dos secretarias docentes.

De las planificaciones interesó conocer la pedagogía que promueve aprendizajes en el alumnado, es decir las estrategias y recursos que ponen en juego las docentes a la hora de planificar temas de género en la escuela.

---

<sup>1</sup> Actualmente Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP).

Más allá de las concepciones que asume el PEIP, el enfoque conceptual adoptado en la investigación otorga naturaleza relacional al género por el hecho de ser un constructo socio-cultural. El fundamento lo da Judith Butler, filósofa del campo de estudios contemporáneos de género, al plantear en *El género en disputa* (1999) que no es algo natural, sino una construcción social que se da a través de los “cuerpos”. Para eso, el género es interpretado por ella en un contexto interdisciplinario: “se necesitan diversas perspectivas para poder comprender la realidad histórica y política del género.” (1990, p. 18) En cuanto al cuerpo, Butler también lo entiende como un campo de relaciones, queriendo decir con eso que se encuentra entrelazado con variables como la clase social, la etnia, la edad y la ubicación geográfica.

Esta tesis se propuso como *objetivo general* analizar las percepciones de las docentes de Canelones Costa a la educación sexual y ponerlas en asociación con la planificación para la enseñanza de género. A efectos del desarrollo, el desglose de los *objetivos específicos* quedó determinado así: identificar las percepciones de las docentes sobre sexualidad y género; conocer las actividades de planificación y las estrategias vinculadas al contenido a ser enseñado según el PEIP y el DBAC para los distintos niveles escolares, y poner en asociación las percepciones docentes sobre género y sus actividades de planificación.

El trabajo de campo se realizó a lo largo del año 2020, año de rigurosos cuidados a causa de la pandemia por COVID-19, razón por la cual las entrevistas se llevaron a cabo por plataforma virtual. Fueron grabadas con previa autorización de las entrevistadas y, en cuanto a las planificaciones docentes, fueron compartidas a voluntad por medio de correo electrónico.

Brevemente, la pregunta de la investigación se puede responder del siguiente modo: En el cruce de lo afectivo con lo cognitivo, de lo individual con lo social, el sentido que las maestras asignan al género en la educación sexual escolar es percibido como construcción cultural y la escuela como espacio que posibilita la transformación de los estereotipos y los roles de género asignados socialmente, dejando de lado otros contenidos posibles de ser abordados.

## Capítulo I: Bases teóricas

### 1. 1 Antecedentes

Dentro de las Bases teóricas se presentan antecedentes sobre la relación de las perspectivas docentes sobre género con sus planificaciones para la enseñanza. Se buscó materiales en un rango no mayor a 20 años hacia atrás, porque el foco está puesto en lo que en Uruguay aconteció y acontece a partir de la Ley de Educación General N°18.437 –que exige que la educación sexual sea un eje transversal– y del impacto que generó en los entornos educativos.

Curiosamente, a medida que avanzaba la indagación, se comenzaba a observar que, antes de aprobada la Ley, ya se estaba incorporando de diversas maneras la educación sexual en el país, lo cual coincidía con acuerdos internacionales y regionales que Uruguay suscribió.

Los antecedentes se agrupan en cuatro categorías:

- investigaciones sobre género en los últimos 20 años en Uruguay,
- políticas públicas en Uruguay vinculadas al género,
- el género como contenido a ser enseñado en educación inicial y primaria (DGEIP) y acuerdos internacionales que marcan agenda sobre educación sexual en el país.

#### 1.1.1 Antecedentes investigaciones en Uruguay sobre género en los últimos 20 años

La búsqueda de estudios y trabajos sobre el género y su enseñanza se basa en tres investigaciones desarrolladas en Uruguay. Estas se denominan:

- *El cuidado de sí en niñas, niños y adolescentes. Discursos y prácticas cotidianas sobre sexualidad y derechos en el sistema educativo nacional* (2010);
- *La educación sexual en el sistema educativo formal uruguayo durante el período 2005-2009. Análisis desde un enfoque de género y de política pública* (2014);
- *La inclusión de la perspectiva de género en el Instituto de Formación en Servicio del Consejo de Educación Inicial y Primaria: fortalezas, limitaciones* (2019)

- *La Evaluación del Programa de Educación Sexual*, realizada por el PES e implementada por la División de Evaluación y Estadística (DIEE) del CODICEN y con el aporte técnico del Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA).

Si bien se reconoce que existen otras investigaciones, se considera que estas cuatro son referentes para pensar sobre las percepciones docentes sobre género y sus modos de planificar ya que, la primera pone de manifiesto el sentir docente, sus preocupaciones y miradas sobre la enseñanza de la educación sexual en Uruguay, hace casi veinte años atrás, cuando la incorporación de la educación sexual era eminente en el sistema educativo formal.

La segunda investigación evidencia algunos de los motivos por los cuales una política educativa sobre educación sexual en el sistema educativo en Uruguay se logra incorporar y sostener más allá de un período de gobierno. Lo interesante de la investigación es cómo diversos actores (instituciones públicas y privadas, organismos internacionales, organizaciones civiles) se interrelacionaron para que esto ocurra.

La tercera investigación analiza la incorporación al Instituto de Formación (IFS) de un área de formación de maestros y maestras vinculada a la educación sexual, como área de conocimiento en la cual los docentes tienen que formarse. El estudio se basa en si los y las formadoras que brindan cursos para las maestras y maestros de primaria presentan perspectiva de género, más allá del área en que desempeñan el trabajo: Matemática, Lengua, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Conocimiento Artístico y Educación Sexual. Lo que resulta relevante aquí es que a partir de la Ley General de Educación número 18.437 (y antes de su promulgación) se generan movimientos para que la educación sexual se incorpore al sistema educativo público formal, y además la creación del IFS como espacio de formación para docentes de educación inicial y primaria.

Finalmente, la *Evaluación del Programa de Educación Sexual* realizada por el Programa de Educación Sexual (PES) entre los años 2015-2016, cuya implementación metodológica fue realizada por la División de Evaluación y Estadística (DIEE) del CODICEN y con el aporte técnico del Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), tiene en común con este trabajo conocer cómo están trabajando los y las docentes a nivel país la educación sexual, en todos los subsistemas educativos. Esto incluye su modo de planificación y temas más frecuentes vinculados con la educación sexual. Si bien la diferencia es notoria en cuanto a la muestra y la población seleccionada es un antecedente más que valioso de conocer, pues hace visible lo que sucedía con la educación sexual en los centros educativos hace casi

diez años atrás, e invita a pensar los cambios y las permanencias desde aquel momento hasta ahora.

La primera investigación se titula: *El cuidado de sí en niñas, niños y adolescentes. Discursos y prácticas cotidianas sobre sexualidad y derechos en el sistema educativo nacional* (2010), publicada por ANEP- CODICEN- DSPE-PES<sup>2</sup> y desarrollada por el equipo de Silvana Darré como investigadora principal y Andrea Cantarelli, Marcela Jubin y Fernanda Sosa. La investigación se enmarca dentro del surgimiento, en el año 2006, del PES que comienza a funcionar en la órbita de ANEP y tiene como propósito incorporar la educación sexual en todos los niveles de enseñanza a nivel nacional. Una de sus líneas estratégicas es la de investigación, cuyo objetivo es describir y analizar las percepciones que tienen los/as docentes sobre las prácticas de ‘cuidado de sí’ que tienen los niños, niñas y adolescentes que ellos y ellas trabajan diariamente. En la investigación se explicita el significado de ‘cuidado de sí’:

La categoría “cuidado de sí” y sus contrapartes –cuyos efectos se registran en juzgados, centros de salud, comisarías–, constituye un eje transversal que permite analizar en el nivel de la singularidad el modo en que se articulan diferentes grados del problema: la apropiación personal y colectiva de los derechos, el conocimiento sobre la sexualidad y el modo en que las prácticas cotidianas en los centros educativos inciden en ese proceso. (P. 12)

El enfoque metodológico de la investigación es cualitativo, las técnicas que se utilizaron fueron observaciones en las instituciones, entrevistas en profundidad (directores/as, docentes, adscriptos/as y estudiantes) grupos focales (docentes) y de discusión (estudiantes) y formulario de consulta a los y las docentes del centro. El universo de población fueron niñas, niños, adolescentes, docentes, adscriptos/as y equipos de dirección del sistema educativo formal. El grado escolar comprendido fue de estudiantes de quinto año de escuela hasta segundo año del Consejo de Educación Secundaria (CES) y del Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP). El trabajo con niños, niñas y adolescentes fue con previo consentimiento de las familias. El trabajo de campo se desarrolló en el año 2009 entre marzo y agosto. Se logró distribuir 730 formularios para docentes y se obtuvo respuesta de 613.

En el segundo capítulo de la investigación se presentan las percepciones docentes sobre sexualidad, derechos y su inclusión en el sistema educativo formal. Las percepciones que surgen de los/as docentes son:

---

<sup>2</sup> ANEP (Administración de Educación Pública; CODICEN (Consejo Directivo Central); DSPE (Dirección Sectorial de Planeamiento Educativo); PES (Programa de Educación Sexual)

- preocupación sobre que los/as estudiantes y la población en general tiene una mirada estereotipada de género;
- el comienzo de las prácticas sexuales de las niñas varios años antes que la de los varones y con personas de mayor edad;
- preocupación sobre la percepción que existe una incitación del inicio de las prácticas sexuales por parte de los pares como modo de reafirmar su identidad;
- los/as docentes encuentran dificultad para intervenir en estos temas; las razones que plantean es desconocimiento sobre la temática (dudan de sus saberes) y tienen temor del impacto de sus intervenciones a nivel familiar;
- manifiestan que les brinda mayor seguridad comenzar a trabajar estos temas a partir del concepto de estereotipos de género, pues les resulta más cómodo.

Las perspectivas docentes sobre educación sexual son que niños/as y adolescentes reciben información a través de diversos canales (pares, familias, medios de comunicación) pero que no se encuentra validada científicamente ni dicha información es gradual y acorde a la edad. Aparece el/la docente como adulto/a de confianza para los y las estudiantes para compartir información y dudas; lo cual les provoca cierta incomodidad desde su rol. La incomodidad aparece en un doble sentido: por el planteo de los niños, las niñas y los adolescentes (no saber qué responderles), y por las respuestas que pueden ser luego interpeladas por las familias.

Los docentes plantean tres problemáticas que perciben al momento de abordar temas de género y de educación sexual: la escasa formación específica que tienen; el poder desprenderse de sus propios prejuicios, miedos y temores; y la falta de material didáctico específico.

En la investigación se plantea un capítulo destinado a lecciones aprendidas: dos de ellas se vinculan directamente con la investigación. La primera lección se vincula a la importancia del uso de metodologías participativas (donde se incluyan materiales didácticos) con los/las estudiantes para trabajar educación sexual. La segunda, la importancia del abordaje educativo sobre los conceptos de estereotipos de género en relación con las percepciones de los niños, las niñas, los adolescentes y los docentes, ya que, se visualiza que existen modelos rígidos sobre lo que implica ser varones y mujeres entre los y las estudiantes.

El segundo antecedente es la ponencia presentada por Leticia Benedet en el año 2014 denominada: *La educación sexual en el sistema educativo formal uruguayo durante el período 2005-2009. Análisis desde un enfoque de género y de política pública.*<sup>3</sup> En este trabajo “[...] se analiza el proceso de formulación de la política de educación sexual desarrollada en el Sistema Educativo Público en Uruguay durante el período 2005-2009 desde un enfoque de género y de política pública.” (p. 3)

Lo novedoso del planteo es que analiza cómo un programa de educación sexual trasciende un período de gobierno y se sostiene en el tiempo, consolidándose en la estructura del sistema educativo público. De esa manera, Leticia Benedet toma como punto de partida el primer gobierno del Frente Amplio donde se institucionaliza la educación sexual como política pública y que se continúa y se profundiza en el gobierno posterior.

Para analizar el proceso de institucionalización de la educación sexual utiliza dos teorías sociales complementarias: los estudios de género (transversalidad del género en las políticas públicas del Estado, con su presencia o su ausencia, sus concepciones de género, sexualidad y otras) y el institucionalismo centrado en los actores. Con respecto a este último, hace referencia a los actores que participan de las instituciones, quiénes lo hacen, de qué modo, cómo negocian y qué se acuerda. Plantea varias hipótesis, entre las que se destaca para este trabajo que la educación sexual es vista en ese momento, vinculada a la salud desde una perspectiva de prevención de riesgos, es decir, la educación sexual permitiría que los niños, niñas y adolescentes tomaran decisiones responsables en relación a su sexualidad y al inicio de su vida sexual, a través de información científicamente válida recibida por el sistema educativo formal.

Además, la autora señala que el enfoque de género que se plantea es ‘clásico’ donde en ningún momento el modelo heteronormativo es cuestionado o puesto bajo sospecha.

Se señalan tres dimensiones de análisis sobre los motivos que permitieron que la educación sexual se sostenga en más de un período de gobierno: actores claves que participaron en la implementación de la política pública, las instituciones que formaron parte y los enfoques sobre sexualidad, género y educación sexual del momento que no cuestionaban bajo ninguna forma la heteronormatividad.

---

<sup>3</sup> Trabajo presentado en las Jornadas de Debate Feminista, organizadas por Cotidiano Mujer y la Red Temática de Género de la UdelaR, Facultad de Ciencias Sociales, UdelaR, Montevideo, 4-6 de junio de 2014



La estratégica metodológica es cualitativa en base a la técnica de entrevistas a informantes calificados y la revisión de documentación de los organismos que formaron parte del proceso de implementación de la política de educación sexual en ese momento. En las consideraciones finales del documento, se retoman las hipótesis iniciales y se analiza cómo logró un programa de educación sexual en el ámbito educativo implementarse en todos los subsistemas y trascender un mandato de gobierno. Las hipótesis iniciales se confirman y aparecen otras ideas que surgen del análisis:

[...] la educación sexual en el ámbito educativo formaba parte del plan de gobierno y de las prioridades programáticas de las autoridades educativas y sanitarias (alianza estratégica que otorgó legitimidad a la propuesta), los actores que participaron del PFP<sup>4</sup> de educación sexual se alinearon a las definiciones políticas del gobierno, participando activamente del debate educativo, de la construcción de la ley general de educación, asegurándose al programa su marco normativo (capítulo VII, artículo 40). (P. 23)

A estas cuestiones se agrega que en ese momento el Estado contó con fondos de programas internacionales y las voces vinculadas al orden religioso - que se encontraba en oposición la inclusión de la educación sexual en el ámbito educativo- no encontró el apoyo político en ese momento. Además, no menos importante, fue el enfoque que tuvo la educación sexual vinculada a la prevención de enfermedades de transmisión sexual y un enfoque donde los derechos humanos y de género que fueron “clásicos” pues no planteaban cuestiones disruptivas, por lo que no generaron controversias a nivel social ni político.

El tercer antecedente seleccionado es de 2019 y se titula *La inclusión de la perspectiva de género en el Instituto de Formación en Servicio del Consejo de Educación Inicial y Primaria: fortalezas, limitaciones*. Fue escrito por Patricia Píriz como tesis final de su Maestría en Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) Programa Uruguay. El tema que investigó implicó analizar la incorporación de la perspectiva de género en el IFS dependiente de CEIP, que se materializa con la creación de un área de formación para docentes de primaria denominada Educación Sexual. De esta forma, Píriz plantea que, si bien aparece un área definida para abordar el tema “género”, ello no implica que sea trabajado por el resto de las áreas de formación del IFS:

---

<sup>4</sup> PFP, significa: proceso de formulación de política. Esta sigla incluye su discusión, aprobación e implementación.

[...] la inconsistencia entre la incorporación sectorizada del enfoque de género en los cuatro años de implementación del Instituto de Formación en Servicio del Consejo de Educación Inicial y Primaria, y la incorporación de la perspectiva de género como línea transversal consagrada en la normativa de la Administración Nacional de Educación Pública. (P. 10)

La metodología empleada es cualitativa, de diseño descriptivo e interpretativo, toma como fuentes de información el programa de actuación político-administrativo de la ANEP, documentos producidos durante los cuatro años de implementación del IFS, y las percepciones de las/os formadoras/es que integran las diferentes áreas de dicho instituto. Una de las hipótesis planteadas es que existe una “posición adaptativa hacia las desigualdades de género por parte de los/as formadores/as” (p. 12). Es decir, reconocen que existen desigualdades de género en la escuela, pero como formadoras/as de otras áreas no lo abordan en sus propuestas de trabajo de formación con las/los docentes.

Finalmente, se presenta la investigación realizada por el PES (2017) a diez años de su institucionalización e implementación basadas en el marco de derechos humanos de la ANEP. La evaluación se denomina *Evaluación del Programa de Educación Sexual*. El PES a través de esta evaluación realiza un informe sobre la evaluación realizada a dicho Programa a diez años de su implementación ya que la educación sexual se incorporó en todos los niveles del sistema educativo (con diversas maneras de implementación) de forma transversal desde el año 2008.

La evaluación se desarrolló durante el segundo semestre del año 2015 y primer semestre del año 2016. Su implementación metodológica fue realizada por la DIEE del CODICEN y con el aporte técnico de UNFPA.

Su marco teórico plantea sobre la educación sexual: “[...] a través de un enfoque de derechos humanos, atento a diferentes dimensiones involucradas en la sexualidad -el género, la diversidad, la salud sexual y reproductiva, la violencia sexual y doméstica, entre otras.” (P. 25). Se explicita además que pretende trascender su mirada reduccionista de la educación sexual a los aspectos sexo-genitales, buscando un abordaje transversal en la cotidianeidad de los/as estudiantes. Se define como uno de sus objetivos específicos vinculado a esta tesis: “[...] conocer cómo se han incluido, en las prácticas pedagógicas, metodologías para el abordaje de la educación sexual.” (P. 28)

La metodología combina técnicas cuantitativas y cualitativas, se realizaron formularios on line para docentes de primaria de quinto y sexto año (muestra representativa a nivel nacional), entrevistas a docentes de educación media, encuestas a estudiantes de tercer año de ciclo básico y seis grupos de discusión de estudiantes de formación docente.

Con respecto a las percepciones y valoraciones docentes acerca de la implementación del PES dos dimensiones de análisis son relevantes para este trabajo: la frecuencia y abordaje de la educación sexual en clase, su planificación y desarrollo de actividades en el aula. Se logra identificar que los contenidos más frecuentes trabajados por los/as docentes son los relacionados a vínculos afectivos, al género y a aspectos biológicos. Sin embargo, quienes cuentan con formación específica incluyen otros temas como ser la diversidad sexual y salud sexual y reproductiva. Los que aparecen con menor frecuencia son los relacionados con la violencia doméstica e intrafamiliar. La manera en que se abordan los contenidos por parte de los/as son por unidades didácticas, talleres específicos o la inclusión de algún contenido como emergente cuando una situación irrumpe a nivel escolar.

Esta encuesta a nivel nacional brinda insumos para este trabajo porque se puede desprender los temas más frecuentes y los menos frecuentes vinculados a la formación específica sobre educación sexual.

Un aspecto para destacar en el material son los antecedentes que plantea sobre qué acontecimientos sucedieron antes de la creación del PES. Como se puede apreciar la incorporación de la educación sexual al sistema educativo fue un largo proceso previo a la promulgación de la Ley de Educación número 18437. En el año 2005 el gobierno de turno planteó la necesidad de incluirla en los diferentes subsistemas educativos de la ANEP.

En el año 2006 se crea para ello, la Comisión de Educación Sexual, que tenía como cometido llevar a cabo dicha incorporación fue la encargada de poner en marcha la incorporación de la educación sexual en el ámbito educativo.

La propuesta de incorporación de la educación sexual al sistema educativo contó con la participación de diversos actores de la educación, salud, comunidades científicas y organizaciones civiles. En el año 2008 se crea el PES dentro de la órbita de CODICEN: “dando comienzo a una nueva etapa de profundización en la materia y al desarrollo de nuevas actividades.” (P. 13)

Un aspecto que se destaca de la incorporación de la educación sexual al sistema educativo es que contó con el aval de todos los partidos políticos con representación parlamentaria del momento.

### **1.1.2 Antecedentes en políticas públicas de educación sexual en Uruguay en los últimos 15 años.**

En este punto se presentan antecedentes de políticas públicas del Uruguay en cuanto a la incorporación de la educación sexual y el género al sistema de educación formal. En primer lugar, se expone la Ley General de Educación número 18.437 donde formula a la educación sexual como eje transversal. Sin embargo, cuando se comienza a indagar sobre la incorporación de la educación sexual al sistema educativo se observa que ya años anteriores a su promulgación, la educación sexual era un tema de interés para el sistema educativo. Se presentan para ello, cuatro antecedentes de relevancia para este trabajo:

- El libro *Educación Sexual: su incorporación al sistema educativo* (2008) que presenta la memoria de diez encuentros de formación a cargo de un grupo de expertos/as realizados para docentes de todos los subsistemas de la ANEP para que se formen en educación sexual, sexualidad, género y diversidad en el año 2007.
- La Ley General de Educación N°18.437 incorpora la Educación sexual como eje transversal en el sistema educativo nacional.
- Los Presupuestos de la ANEP en educación para los quinquenios 2010-2014 y 2015-2020 donde se pone de relieve que la formación de los y las docentes se considera un elemento clave para transformar las prácticas educativas referidas a la educación sexual. Se enmarcan en la concreción de un nuevo programa escolar en educación inicial y primaria que incorpora la educación sexual de forma transversal en sus contenidos programáticos para ser enseñados por parte de los y las docentes.
- Las Orientaciones de las políticas educativas del CEIP (subsistema de relevancia para este trabajo) en ambos quinquenios, donde se pone foco en la formación de maestros y maestras en la temática a través de la realización de cursos. Incluso se destaca en las Orientaciones de las políticas educativas del CEIP (2014-2019) la creación del IFS para docentes de ese subsistema, donde una de las áreas de formación es la educación sexual.

El *primer antecedente* normativo es el libro *Educación sexual: incorporación al sistema educativo* que el con prólogo lo realiza Luis Yarzabal (presidente del CODICEN en ese momento). Allí se señala la relevancia que tiene para la ANEP, la incorporación de la educación sexual en Uruguay. El libro resume el Seminario Taller que se realizó para docentes en 2007 en educación sexual dada su incorporación inminente en el sistema público uruguayo, dictado por especialistas en la temática. Se plantea la importancia de generar políticas educativas que incluyan la perspectiva de derechos humanos para lograr el desarrollo integral de los estudiantes.

De esta forma, reafirma que se deben cumplir y ratificar todos los tratados asumidos por el Estado uruguayo en cuanto a la protección de los derechos humanos: la Carta Universal de los Derechos Humanos, la Convención de los Derechos del Niño y la Convención contra toda forma de discriminación de la Mujer. Entiende que la educación sexual debe incorporarse al sistema educativo formal sistemática a través de los planes y programas educativos para lograr la formación integral de los estudiantes. Señala la necesidad de cuestionar los mandatos sociales sobre la sexualidad transmitidos por los medios de comunicación. Es así como la formación de los/as docentes sobre la temática es fundamental para lograr su real incorporación. Así es como antes de la promulgación de la ley ya se estaban diseñando estrategias para dar cumplimiento a su mandato:

[...] la decisión política de que la educación formal se constituya en un espacio pedagógico que aporte información científica y elementos de reflexión para incorporar la sexualidad en forma plena y enriquecedora significa un avance en el reconocimiento a los estudiantes como sujetos plenos de derechos, y en la construcción de ciudadanía en un ámbito democrático, laico y plural. (Pp. 16-17)

El mencionado libro es una publicación que resume el Seminario-Taller desarrollado en el año 2007 para docentes de educación pública del ámbito formal de todos los subsistemas. Allí se presenta la memoria de diez encuentros de formación durante los meses de julio y noviembre de ese mismo año. El espacio diseñado tiene como cometido impactar en las prácticas educativas vinculadas a la educación sexual:

En este sentido el sistema educativo debe jugar un papel central, proactivo, que posibilite la generación de “espacios” educativos que habiliten a la reflexión crítica y acorde a cada edad, que favorezcan el crecimiento personal en estrecha relación con la vida afectiva, emocional y familiar, a lo largo de todo el trayecto educativo. Sobre todo hoy, cuando en materia de

sexualidad, llegan a niños y jóvenes, transmitidos por los medios masivos de comunicación, variados modelos construidos desde cuestionables estereotipos. (P. 16)

Se aprecia a lo largo del texto la importancia que se le adjudica al docente para la reflexión y el abordaje de la sexualidad en el aula y la formación se convierte en un elemento clave. La información científica y la reflexión sobre la temática por parte de los y las educadores/as permite la incorporación de la educación sexual en forma plena y se reconoce de esta forma a los y las estudiantes como sujetos de derechos: “[...] en la construcción de ciudadanía en un ámbito democrático, laico y plural.” (P. 16)

Un aspecto que aporta a la comprensión de que la educación sexual implicaba a todo el sistema educativo y de esta forma era una política educativa es que la ceremonia inaugural del evento se realizó en el Palacio Legislativo.

En la mesa de apertura se encontraban presentes autoridades nacionales del gobierno: el vicepresidente de la República (Rodolfo Nin Novoa), el presidente y director Nacional de Educación Pública (Luis Yarzabal), la ministra de Salud Pública (María Julia Muñoz), el ministro de Educación y Cultura (Jorge Brovetto) y el consejero CODICEN (Héctor Florit). Luego participaron otros integrantes en la mesa de apertura: Pedro Chequer (representante de ONU/SIDA), Stella Cerruti (coordinadora PES), Emilio García Méndez (de UNICEF) y Beatriz Castellanos (de UNFPA). Se percibe así que no solo participan autoridades del ámbito público nacional, sino también de organizaciones internacionales.

Las jornadas de formación para docentes se desarrollaron en el Instituto de Profesores Artigas (IPA), allí se abordaron temas vinculados a la educación sexual, sexualidad, género, rol docente y estado de situación de nuestro país en relación a la educación sexual. Su implementación fue a través de conferencias de expertos, mesas redondas, presentación de experiencias educativas en todos los niveles de formación, talleres y paneles, que ya se estaban realizando en los diferentes subsistemas. No solo participaron autoridades de la educación pública y ministerios, sino que también lo hicieron organizaciones civiles involucradas con la temática realizando sus aportes a través de sus experiencias en ámbitos no formales de la educación.

El *segundo antecedente* normativo es la Ley General de Educación número 18.437 que en su capítulo VII, artículo 40, punto 8 expresa:

La educación sexual tendrá como propósito proporcionar instrumentos adecuados que promuevan en educadores y educandos, la reflexión crítica ante las relaciones de género y la sexualidad en general para un disfrute responsable de la misma. (P. 10)

Además, al final del artículo mandata a las autoridades educativas que los ejes transversales mencionados estén presentes de las formas que cada subsistema lo considere conveniente en sus planes y programas educativos. Es decir, a partir de ese momento, el sistema educativo tiene que tomar decisiones sobre cómo incorporar la educación sexual en cada uno de sus organismos impactando en las decisiones posteriores que tienen que ver con las políticas educativas del momento. Estas decisiones fueron variadas según el subsistema: la DGEIP lo hizo a través de la introducción de contenidos curriculares vinculados a la educación sexual; la DGES lo concretó a través de la creación de la figura del Referente de educación sexual en todos los liceos de país (un cargo docente que implicaba el trabajo en el centro sobre temas vinculados a la educación sexual en adolescentes) y la DGETP a través de una asignatura denominada “Sexualidad”.

Sin embargo, es pertinente reiterar que, previo a la promulgación de la ley el sistema educativo uruguayo ya se encontraba transitando ese camino y esto se puede observar en lo ya postulado por la ponencia de Leticia Benedet.

Acompañando lo planteado hasta el momento, el *tercer antecedente* incluye los Presupuestos presentados por la ANEP que incluían políticas de género a implementar dentro de todos sus subsistemas. Se puede mencionar los Proyectos de Presupuesto para los quinquenios 2010-2014 (ANEP, 2010) y 2015-2019 (ANEP, 2015). Estos presupuestos aparecen luego de promulgada la ley para dar su cumplimiento ya que se necesitan recursos y políticas educativas para su implementación en territorio.

El Presupuesto de la ANEP para el período 2010- 2014 en el Tomo I plantea que la Educación Sexual es una línea transversal y que el PES a través de sus miembros (un representante de cada subsistema) es el responsable que se concrete en territorio según las modalidades propuestas por CEIP, Consejo de Educación Secundaria (CES), Consejo de Formación Técnico Profesional (CETP) y Consejo de Formación Docente (CFE).

Además, la educación sexual aparece a través de uno de los proyectos transversales que se proponen desde la ANEP: “proyecto de convivencia saludable” (p. 42), donde todos los centros educativos del país tienen que desarrollarlo.

A su vez, se le encomienda a la Dirección de Derechos Humanos (dependiente de CODICEN) que la perspectiva de derechos humanos sea una línea transversal de todo el sistema educativo donde se incluyan temas vinculados a los derechos de niños, niñas y adolescentes, al género, violencia doméstica, discriminación y modelos de participación y convivencia. Además una de las metas planteadas para dicha Dirección es la puesta en funcionamiento de la Red de Género de la ANEP, que busca incorporar el enfoque de género : “como dimensión teórica y también como nivel de acción.” (P. 19)

En el Proyecto de Presupuesto Período 2015-2019 de la ANEP, Tomo I: Exposición de Motivos, se incluye dentro de sus políticas transversales las políticas de género (capítulo 5). Las unidades ejecutoras son los subsistemas de ANEP- CODICEN. La transversalidad de género se debe incorporar en todos los planes, programas, proyectos, niveles y etapas del sistema. Esto implica fortalecer al PES dependiente de la DSEP de la ANEP como espacio articulador de las políticas de género y sexualidad. Aparece como elemento fundamental la formación de todo personal docente y no docente de la ANEP sobre temas vinculados a derechos humanos, género y sexualidad. Este antecedente provoca que todos los subsistemas de la ANEP: DGEIP, DGES, DGETP y CFE incluyan dentro de sus planes y programas la perspectiva de género. Esto pone en evidencia que el sistema educativo invierte en la formación de docente como elemento clave para que luego impacte en el trabajo con niños, niñas y adolescentes.

Luego de definir el Presupuesto para la ANEP cada subsistema plantea sus Orientaciones de políticas educativas, en este caso en particular se referencia los dos quinquenios ya mencionados: 2010-2014 y 2015-2019. Se presentan las correspondientes a CEIP, ya que es el subsistema que se enfatiza en este trabajo. Aparece así el *cuarto antecedente*.

Las Orientaciones de políticas educativas del CEIP, quinquenio 2010-2014 (2010) expresa que la educación sexual se encuentra en el nuevo programa escolar y que aparece como derecho del niño y la niña. Esto requiere una mirada crítica sobre el tema y un posicionamiento a nivel del sistema educativo. Para ello, se requiere la formación de docentes y la creación de centros de referencia dentro de las Inspecciones Departamentales de CEIP para definir discursos compartidos sobre el tema: “Los cursos a distancia, los encuentros regionales y nacionales y la implementación de los centros de referencia permitirán construir currículo a partir de los contenidos programáticos.” ( P. 66) El PES será el encargado de coordinar estas acciones y se buscará la formación en educación sexual de aproximadamente mil docentes al año.



En cuanto a las Orientaciones de políticas educativas de CEIP, quinquenio 2015-2019 (2015) en el punto 2.4.2 hace referencia a la formación en Servicio de los y las docentes, a través de la creación en el año 2014 del IFS (dependiente de CEIP). Entre sus funciones se destaca: “la integración de materiales, cursos y propuestas y el apoyo específico a las escuelas en las distintas áreas que integran el Programa Escolar”. (P. 44) La educación sexual es una de las áreas en las cuales los y las docentes pueden formarse.<sup>5</sup>

Se puede apreciar entonces que, a través del sistema educativo y sus políticas públicas, Presupuestos y Orientaciones del período 2010-2019, se impulsa la incorporación de la educación sexual al sistema educativo uruguayo.

### **1.1.3 Educación inicial y primaria. Inclusión de la educación sexual y el género en el PEIP**

En este punto se presentan *tres antecedentes* clave para la incorporación del género en el sistema educativo en particular en educación inicial y primaria.

El primero de ellos es el Programa de Educación Inicial y Primaria (PEIP) que ocurrió en el año 2008, el segundo es el Documento Base de Análisis Curricular (DBAC) en el año 2016, y el tercero es la *Propuesta didáctica para el abordaje de la educación sexual en Educación Inicial y Primaria* (2017)

En ese sentido, se incorpora en ese año 2008 un programa único a nivel nacional denominado Programa de Educación Inicial y Primaria (PEIP). Su marco filosófico, pedagógico y didáctico en que se basa se encuentra determinado por tres ejes: política educativa universal, programa único y programa centrado en los Derechos Humanos.

La política educativa universal significa que integra los Programas de Educación Inicial, Común, Rural y Especial como propuesta educativa única “que garantice la continuidad y coherencia en la formación de los niños y jóvenes”. (p. 9)

El programa único condensa los contenidos a ser enseñados desde educación inicial hasta primaria a nivel de todo el país. Vale decir que es prescriptivo y orienta los contenidos que los docentes deben abordar desde 3 años hasta sexto de escuela.

---

<sup>5</sup> En el año 2014 cuando se crea el Instituto de Formación en Servicio (IFS) dependiente de CEIP tiene seis áreas de formación para docentes: Matemática, Lengua, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Conocimiento Artístico y Educación Sexual. Las cinco primeras se corresponden con las Áreas de Conocimiento que se presentan en el PEIP para ser enseñadas. La educación sexual aparece desde sus inicios como línea transversal (Ley General de Educación N°18437)

El programa centrado en Derechos Humanos coloca al niño y a la niña como sujetos de derecho y como tal tiene derecho a la educación. Además a esto se agrega el derecho al acceso que debe ser y además a su acceso. a debe ser garantizado por el Estado:

Las nuevas concepciones sobre los derechos referidos a infancia, etnia, género, entre otros constituyen hoy pilares fundamentales de la concepción de ciudadanía. Esta nueva ciudadanía requiere que la educación sea responsabilidad de todos como situación social multideterminada, que ya no puede resolver sus desafíos desde una perspectiva única ni unilateral por lo cual demanda el compromiso de respeto y solidaridad como perspectiva dialéctica, derechos y deberes. (P. 19)

La Tabla 1 muestra el Área del Conocimiento Social<sup>6</sup> donde se condensan los contenidos vinculados al género y los años escolares en los que se explicita. Se puede observar que, si bien en segundo año no aparece explícito, se lo vincula con el contenido “**El papel de los medios de comunicación en la formación de opinión:** la publicidad y su intencionalidad y los estereotipos publicitarios” (p. 229). Sucede lo mismo en sexto año, donde se mencionan los contenidos “**La construcción de la sexualidad en el marco del proyecto de vida personal. La responsabilidad en la maternidad y la paternidad**” (p. 231)

---

<sup>6</sup> El PEIP se encuentra dividido en cinco áreas de conocimientos: Matemáticas, Lengua, Conocimiento de la Naturaleza, Conocimiento Social y Conocimiento Artístico. En cada uno de ellas aparecen contenidos específicos a ser enseñados.

Tabla 1. El género como contenido del PEIP

Área de Conocimiento Social							
Construcción de la Ciudadanía							
É T I C A	Tres Años	Cuatro Años	Cinco Años	Primero	Tercero	Cuarto	Quinto
		La identidad de género: el reconocimiento y la valoración de sí mismo.	La identidad de género: lo masculino y femenino como construcciones sociales	La identidad de género: los estereotipos sociales, tradiciones y rupturas	Trabajo y género: tradiciones y rupturas en la familia y la comunidad	La mujer y el hombre a través de la historia en el Uruguay Los roles de género en las distintas culturas.	El trabajo y la dignidad humana: la igualdad y la desigualdad en el mundo del trabajo: género, etnia, edad, clase social

Fuente: Elaboración propia en base al PEIP <sup>7</sup>

Se puede observar en la Tabla 1 que en los tres primeros años de escolaridad los contenidos a ser enseñados se vinculan a la construcción de la identidad de género. En tercero aparece relacionado a la historia del país y los roles de hombres y mujeres a lo largo de la historia. A partir de cuarto año aparece el tema del trabajo y la desigualdad por las variables de género, etnia, edad y clase social. En quinto se relaciona la identidad de género con la orientación sexual.

Otro aspecto es que el género aparece con una mirada histórica y social, a partir de un modelo dicotómico que establece dos sexos diferentes y complementarios (en el sentido hombre-mujer). El contenido de quinto año incluye las variables etnia, edad y clase social y esto no es abordado por las maestras de las clases superiores.

Estos contenidos seleccionados en el PEIP para enseñar que se encuentran en el Área de Conocimiento Social en el programa, a su vez, presentan un marco referencial que se encuentra en la Fundamentación específica<sup>8</sup> de cada Área del PEIP. De esta forma dentro de la Fundamentación del Área de Conocimiento Social aparecen las conceptualizaciones que

<sup>7</sup> Los colores del cuadro se corresponden con los que aparecen en el PEIP.

<sup>8</sup> Como el PEIP, además de tener los contenidos segmentados por Áreas de Conocimiento para enseñar, presenta una fundamentación teórica que sustenta a dichas áreas.

enmarcan al género y a la sexualidad, extraídas del material citado en los antecedentes, ANEP: la incorporación de la Educación Sexual en el sistema educativo formal (p.31). Se define así en PEIP:

[La concepción de *género*] trasciende el sustrato biológico y se instala en la dimensión de lo social y en la construcción de la cultura. Los roles de género dependen del contexto e incorporan variables en su construcción: edad, clase o etnia. Es importante desnaturalizar los constructos culturales vinculados a los roles de género y que la escuela se cuestione como agente de reproducción de modelos existentes. (P. 100)

[En cuanto a la *sexualidad*], los derechos humanos sexuales y reproductivos comprenden: el derecho a la libertad, a la integridad física y social, a la seguridad, a la intimidad, a la equidad de género, a la salud sexual y reproductiva, a la educación e información, al libre desarrollo de la personalidad y a la vida. (p. 101)

En el año 2016 se crea el Documento Base de Análisis Curricular (DBAC) que especifica el perfil de egreso de los niños/as en edad escolar, y el género aparece como meta de aprendizaje a alcanzar. El DBAC selecciona los contenidos por áreas (Matemática, Lengua, Conocimiento de la Naturaleza y Conocimiento Social): “[...] asegurando así la continuidad, ampliación y profundidad de los saberes a circular en las aulas.” (p. 3) El trayecto escolar se divide en dos ciclos uno que comienza en nivel inicial hasta tercero y otro de cuarto a sexto año de escuela, cada uno de ellos con contenidos y objetivos específicos de salida en cada uno de los ciclos. Se plantea explícitamente el contenido género y los objetivos de salida en tercer año y en sexto año de escuela en el Área de Conocimiento Social. Dentro del Área, el género aparece dentro de la dimensión Construcción de la Ciudadanía.

Tabla 2: El DBAC y el perfil de egreso sobre género

<b>ÁREA DEL CONOCIMIENTO SOCIAL</b> <b>Construcción de Ciudadanía</b>		
Conceptos y contenidos programáticos vinculados		
<b>Género:</b> La identidad de género: los estereotipos sociales, tradiciones y rupturas. El trabajo y el género	<b>Perfil de egreso tercer grado</b>	<b>Perfil de egreso sexto grado</b>
	Distinguir y comprender las desigualdades de género. Reflexionar sobre estereotipos, desnaturalizando desigualdades	Comprender cómo se configuran en las diferentes sociedades las diferencias de género. Analizar y explicitar la importancia de la participación equitativa en la vida familiar, económica, social y cultural

Fuente: Elaboración propia en base al DBAC.<sup>9</sup>

Otro texto de referencia en nuestro país que surge en el marco de impulso de políticas públicas que incluyan la educación sexual en el ámbito educativo es: *Propuesta didáctica para el abordaje de la educación sexual en Educación Inicial y Primaria* de ANEP-CEIP (2017). El objetivo del libro es que sea de uso para los/as docentes ya que incluye información teórica pero también distintas propuestas para todos los niveles educativos para abordar educación sexual, principalmente las actividades se vinculan al género.

Además, incluye un apartado donde se seleccionan los contenidos programáticos del PEIP que se pueden relacionar con educación sexual, incluyendo todas las áreas del conocimiento: “Las/os docentes encontrarán en este material propuestas para abordar Género y no solamente Sexualidad. Las mismas han sido incluidas desde la convicción de que también al trabajar Género se promueve la Educación Sexual de niños, niñas y adolescentes.” (P. 46)

<sup>9</sup> Los colores del cuadro se corresponden con los del DBAC.

El enfoque que se plantea sobre la enseñanza de la educación sexual desde una mirada transversal y secuenciada:

La integración y abordaje de la educación sexual en forma secuenciada y transversal a lo largo del Programa posibilita trabajar desde una perspectiva global, descentrándola de los aspectos estrictamente biológicos.

La posibilidad de integrar dichos contenidos al Programa de Educación Inicial y Primaria posiciona a la sexualidad ya no como aquello de lo que no se puede hablar, ni nombrar sino como una dimensión que necesariamente debe integrarse como aprendizaje en la escuela. (P. 22)

El PEIP y el DBAC son dos documentos oficiales claves en el sistema educativo principalmente dentro de CEIP, ya que son los marcos rectores en cuanto a los contenidos que deben ser enseñados en el subsistema. A su vez, el PEIP brinda fundamentos teóricos que determinan los lineamientos a seguir por parte de cada uno/a de los y las docentes en cuanto a educación y por ende su carácter prescriptivo. A su vez, *Propuesta didáctica para el abordaje de la educación sexual en Educación Inicial y Primaria* (2017) reúne dos aspectos claves: la relación entre la teoría y la práctica. Allí aparecen aspectos teóricos básicos de formación para un/a docente de educación inicial y primaria sobre: educación sexual, sexualidad, género y diversidad y a su vez, se sugieren actividades para trabajar con niños y niñas. Además, el apartado donde aparece la selección de contenidos programáticos vinculados con la educación sexual es un insumo valioso para aquel maestro/a que comienza a trabajar estos temas.

#### **1.1.4 Acuerdos internacionales que marcan agenda sobre la educación sexual en Uruguay.**

Se presentan dos antecedentes que trascienden al Uruguay: el Programa de Acción de El Cairo, del año 1994, y el Consenso de Montevideo realizado en Uruguay en 2013.

El Programa de Acción de El Cairo fue acordado por 179 países entre ellos Uruguay. Dicho Programa fue aprobado en la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo que se realizó desde el 5 al 13 de septiembre de 1994 en El Cairo, Egipto. Se abordaron temas vinculados a la población, desarrollo y medio ambiente. Un eje central es la situación de niñas, adolescentes y mujeres en cuanto a sus necesidades en relación a la salud (derechos sexuales y reproductivos), educación y participación política y económica. Se plantearon estos elementos

como claves para lograr el desarrollo mundial. El compromiso asumido por las naciones fue a 20 años, hasta el 2014.

Por ello, en el año 2013, se realiza el Consenso de Montevideo, sobre población y desarrollo, fue la primera reunión de la Conferencia Regional sobre Población y Desarrollo de América Latina y el Caribe (2013)<sup>10</sup> para pensar acciones luego del año 2014. La misma fue organizada por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y por nuestro país.

En el Preámbulo del documento se destaca la importancia de recoger información por parte de cada Estado sobre:

la situación de la población: afrodescendiente, población indígena, personas con discapacidad, personas lesbianas, gays, bisexuales y transexuales (LGBT), género, desigualdades y brechas sociales, envejecimiento, y otras temáticas, constituye un insumo básico para la elaboración de políticas públicas y tienen vital importancia en pos del monitoreo de los objetivos planteados en las agendas nacionales y regionales. (P. 11)

Se aprueban 108 medidas prioritarias dentro de diez temas propuestos. Se destacan para este trabajo los que vinculan a la educación sexual, el género y la educación ya que permite observar cómo el contexto histórico regional del momento acompañaba a las políticas públicas vinculadas a la educación sexual.

---

<sup>10</sup> La Primera reunión de la Conferencia Regional sobre Población y Desarrollo de América Latina y el Caribe Integración plena de la población y su dinámica en el desarrollo sostenible con igualdad y enfoque de derechos: clave para el Programa de Acción de El Cairo después de 2014. Se llevó a cabo en Uruguay, en la ciudad de Montevideo del 12 al 15 de agosto de 2013.

Tabla 3. Consenso de Montevideo: acuerdos sobre la educación sexual

Acuerdo	Eje temático	Contenido
2	<b>A. Integración plena de la población y su dinámica en el desarrollo sostenible con igualdad y respeto de los derechos humanos</b>	Aplicar un enfoque de derechos humanos con perspectiva de género e intercultural en los asuntos de población y desarrollo para eliminar las desigualdades y fomentar la inclusión social.
11	<b>B. Derechos, necesidades, responsabilidades y demandas de niños, niñas, adolescentes y jóvenes</b>	Asegurar la efectiva implementación de programas de educación integral para la sexualidad, reconociendo la afectividad, desde la primera infancia, respetando la autonomía progresiva del niño y de la niña y las decisiones informadas de adolescentes y jóvenes sobre su sexualidad, con enfoque participativo, intercultural, de género y de derechos humanos
12		Implementar programas de salud sexual y salud reproductiva integrales, oportunos y de calidad para adolescentes y jóvenes con perspectiva de género, derechos humanos, intergeneracional e intercultural. para que adolescentes y jóvenes tengan una vida sexual responsable, placentera y saludable y tomen decisiones libres, informadas y responsables con relación a su vida sexual y reproductiva y al ejercicio de su orientación sexual
26	<b>C. Envejecimiento, protección social y desafíos socioeconómicos</b>	Adecuar políticas de salud de acuerdo a la situación del perfil epidemiológico del momento para erradicar enfermedades transmisibles y no transmisibles a través de planes de acción de prevención. Estas políticas tienen que tener en cuenta el género, edad, regiones, grupos étnicos y socioeconómicos.
34	<b>D. Acceso universal a los servicios de salud sexual y salud reproductiva</b>	Promover políticas que aseguren a las personas que ejerzan sus derechos sexuales, que abarcan el derecho a una sexualidad plena en condiciones seguras, así como el derecho a tomar decisiones libres, informadas, voluntarias y responsables sobre su sexualidad, con respeto de su orientación sexual e identidad de género, sin coerción, discriminación ni violencia, y garantizar el derecho a la información y a los medios necesarios para su salud sexual y salud reproductiva.
47	<b>E. Igualdad de género</b>	Fortalecer los mecanismos institucionales para la construcción de políticas de desarrollo con igualdad que garanticen la autonomía de las mujeres y la igualdad de género, dotándolos de autonomía y recursos humanos y financieros que les permitan incidir en forma transversal en la estructura del Estado, reconociendo el papel estratégico que desempeñan.
50		Cumplir con el compromiso de promover y asegurar la aplicación de la perspectiva de género y



		su intersección con la raza, la etnia, la edad, la clase social y la condición de discapacidad en todas las políticas públicas, especialmente aquellas de orden económico y cultural, y la articulación entre los poderes del Estado y los actores sociales, organizaciones de mujeres afrodescendientes, indígenas y jóvenes para garantizar la igualdad de género
--	--	---

Fuente: Elaboración propia en base al Documento de Naciones Unidas-CEPAL. Consenso de Montevideo sobre población y desarrollo, Montevideo, 2013.<sup>11</sup>

Los siete acuerdos seleccionados para este trabajo del Consenso de Montevideo tienen en común que mandata a los Estados participantes a implementar programas de educación sexual con perspectiva de derechos humanos y género para eliminar la desigualdad de las personas. Dichos programas, tienen que partir desde la primera infancia reconociendo la autonomía progresiva de los y las estudiantes. Su cometido es generar la toma de decisiones libres, informadas, voluntarias y responsables. Se incluye también la perspectiva de diversidad, respetando la orientación sexual e identidad de género de las personas. En los acuerdos aparecen, también, temas vinculados al derecho al acceso a la salud sexual y reproductiva.

Además, las políticas públicas en relación a la educación sexual tienen que ser transversales a toda la estructura del Estado con una perspectiva de género y sus interseccionalidades (clases sociales, raza, etnia, edad y condición de discapacidad).

Esto pone en evidencia como Uruguay al ratificar este acuerdo tiene que promover políticas educativas en este sentido.

## 1.2 Concepto de género

Este apartado desarrolla algunos de los debates que se consideran relevantes en torno al concepto de género para la investigación propuesta.

De esta manera, en el recorrido conceptual se manifiestan los avances académicos sobre el tema, la importancia del momento histórico en el que surgen las conceptualizaciones y su conexión con el movimiento feminista. En este trayecto se observa que diversos/as autores/as ponen en evidencia que no existe una única mirada sobre el término, pues conviven una

<sup>11</sup> Los colores son arbitrarios de la autora de este trabajo. Se utilizaron para que se pueda observar fácilmente el eje temático con los acuerdos.

pluralidad de enfoques y que, en muchos casos presentan ambigüedades y contradicciones. Esto lo convierte en un término polisémico que pone en evidencia que se fue modificando con el devenir del tiempo y con las nuevas investigaciones desde el campo científico.

La primera autora que se referencia es Joan Scott (1999), fue pionera en conceptualizar al género como categoría de análisis histórico y político. En la actualidad se la considera una autora clásica por explicar, en *El género: una categoría útil para el análisis histórico*, las dos dimensiones que componen al género y que se encuentran interrelacionadas. La primera, es que el género forma parte de los vínculos sociales, está determinado por el sexo y es la forma primaria de las relaciones de poder. La segunda, es que comprende cuatro elementos que se encuentran entrelazados, *los símbolos culturales*; las *normas* que le dan significado a los símbolos; las *organizaciones sociales* donde se materializan las normas y *la identidad subjetiva* de las personas que se encuentra enmarcada por los tres elementos anteriores.

Scott pone en evidencia cómo la construcción del género se encuentra determinada culturalmente por la sociedad en su conjunto, pero impacta en cada una de las individualidades. Realiza además en ese material un recorrido conceptual del término y presenta sus distintas significaciones e implicancias en el devenir del tiempo.

En ese sentido, María Teresita de Barbieri (1996) presenta un recorrido histórico del término desde la década del sesenta hasta finales de los años noventa. Señala una diversidad de significados que se le atribuyen y destaca la importancia del movimiento feminista en sus transformaciones. Las feministas universitarias de habla inglesa comienzan a utilizarlo para distinguirlo del concepto de sexo y cómo a partir de este se determina la asignación de roles tanto para varones como para mujeres en la sociedad. En la década de los ochenta se comienza a utilizar en español pero presenta dificultades para su traducción. Por ello, plantea que no existe una categoría unificadora sobre la diversidad de significados a nivel académico. Es decir, conviven diversas acepciones.

Sin embargo, expresa que existen algunas certezas de lo que sí se entiende cuando se escucha el término género: se refiere a una población diferenciada por el sexo biológico de nacimiento, que los determina socialmente como varones o mujeres. Explica a su vez, que se asume que estos no son idénticos e intercambiables (cada uno con sus particularidades) y que las mujeres no tienen igualdad de oportunidades que los varones, en cuanto al ejercicio de su libertad y oportunidades.

Otro aporte sobre la temática es el que realiza Gayle Rubin (1976) quien presenta la teoría del sistema sexo/género para la construcción de las personas de su género. El sexo aparece determinado por el orden de lo biológico y el género determinado por el orden cultural. Este planteo para la época resulta de trascendencia porque puso en evidencia que el género no es innato, por el contrario, es construido histórica y culturalmente y por tanto modificable. La vida en sociedad produce estas divisiones de tareas:

El sistema de sexo/género es el conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas. (P. 97).

Lo particular de este concepto es que fue cuestionado por la propia autora a medida que investigaba y su estudio en la materia avanzaba. En escritos posteriores pone en evidencia ciertas divergencias haciendo énfasis en la sexualidad en un sentido más amplio que lo manifestado hasta ese momento.

### **1.2.1 El género y la(s) diferencia(s) sexual(es)**

Teresa de Lauretis (1989) indica que la concepción de género basada en la diferenciación sexual (genitalidad de hombres y mujeres) comenzó a desarrollarse como teoría en los años 60 y 70 a través de las feministas de la época. El género desde esa perspectiva y en ese momento era una forma de protesta y reivindicación que impactaba en los ambientes academicistas. Al mismo tiempo, fuera del campo académico, comienzan a surgir espacios destinados a las mujeres (grupos de mujeres), donde la diferencia sexual se ponía en análisis para reflexionar cómo esto influía en la vida de las personas.

Sin embargo, la autora señala que la mirada crítica a través de las diferencias sexuales como determinantes del género provoca, con el paso del tiempo, que el pensamiento feminista quede atado, “[pues] termina siendo, en última instancia, una diferencia (de mujer) respecto del varón, o mejor, la instancia misma de la diferencia en el varón.” (P. 7).

La mirada del género por las diferencias sexuales, para de Lauretis, es limitante por dos motivos. La primera limitante es que esta perspectiva presenta una oposición sexual universal (diferencias entre varones y mujeres o de la propia mujer, pero siempre a nivel universal). De esa forma las diferencias a la interna del propio género se hacen difíciles de visualizar ya que no están determinadas por el orden biológico (por el sexo) sino por lo cultural, económico, raza, religión, etc. Desde esta mirada todas las mujeres serían representaciones de

una mujer ideal, de un modelo de determinada femineidad. La segunda limitante es que la construcción del género solamente en base a la diferenciación sexual no toma en cuenta que el sujeto se construye por las representaciones lingüísticas, culturales, relaciones sociales, de clase, sexuales (es decir el sujeto está influenciado por todas esas variables que trascienden el orden biológico).

De esta forma, para la autora se debe desandar el camino o al menos comenzar a desatar la idea del género atada a las diferencias sexuales. Para ello cita a Michel Foucault (1977) con su teoría de la sexualidad, como una tecnología del sexo y expresa:

Podríamos decir entonces que, como la sexualidad, el género no es una propiedad de los cuerpos o algo originalmente existente en los seres humanos, sino el conjunto de efectos producidos en los cuerpos, los comportamientos y las relaciones sociales, en palabras de Foucault, por el despliegue de una tecnología política compleja. (Foucault, citado en de Lauretis, p. 8)

Finalmente, de Lauretis presenta algunos postulados con respecto al género: el género es una representación con implicancias en la vida concreta de las personas (que impacta en su forma de ser, se sentir y de expresarse); es una construcción que se da en el transcurso de la vida en sociedad; que en la actualidad sigue presente como en otros tiempos en las instituciones que la componen (familias, escuelas, medios de comunicación, entre otros); continúa en la vida académica, en la comunidad intelectual y también en los discursos feministas. De esta forma el género construye relaciones entre una unidad y otros agrupamientos que están contruidos previamente como clase, lo que hace que el sujeto asuma un lugar dentro de una clase y una posición con respecto a otras.

Las concepciones culturales sobre lo masculino y lo femenino son dos categorías complementarias, pero a su vez excluyentes constituyendo en cada sociedad un sistema sexo género ya presentado en este trabajo y de Lauretis lo retoma. Este sistema sexo género más allá de la cultura tienen en común que determinan no solo valores culturales, jerarquías, sino que son determinantes de lo económico y de lo político. De esta manera, la asimetría que caracteriza a este sistema pone en evidencia la desigualdad social.

### 1.2.2 El género y sus relaciones

Raewyn Connell (1997) trasciende al género como construcción cultural y señala que está atravesado por las relaciones de poder y se encuentra interrelacionado con variables como la raza y la clase social. Este planteo cuestiona a Rubin, ya que señala que el género no puede ser analizado sin contemplar otras variables que inciden en su construcción. Esta conceptualización pone en evidencia que no es lo mismo el género para todas las personas pues la incidencia de la clase social, la raza, la ubicación geográfica entre otras premisas hace que se construya ese género y se evidencian las desigualdades de género y al interior del propio género.

El género es, para el autor, una forma de ordenamiento de la práctica social. La vida social está intersectada por el “escenario reproductivo” y no por “una base biológica”; ese escenario incluye aspectos que trascienden la reproducción humana, como el cuidado de los niños/as, las relaciones sexuales o semejanzas y diferencias:

La práctica social es creadora e inventiva, pero no autónoma. Responde a situaciones particulares y se genera dentro de estructuras definidas de relaciones sociales. Las relaciones de género, las relaciones entre personas y grupos organizados en el escenario reproductivo forman una de las estructuras principales de todas las sociedades documentadas. (Connell, p. 6)

Al plantear que el género es una forma más de estructurar la vida social lo relaciona con otras variables que lo determinan. De esta manera, señala que interactúa con la raza, la clase, la nacionalidad, la ubicación geográfica:

Para entender el género, entonces, debemos ir constantemente más allá del propio género. Lo mismo se aplica a la inversa. No podemos entender ni la clase, ni la raza o la desigualdad global sin considerar constantemente el género. (P. 10)

Judith Butler (1997), por su parte, complejiza aún más cuando plantea que si se considera al género como una construcción cultural no puede afirmarse que sea solamente el producto de un sexo. La distinción entre sexo/género encierra en sí misma una ruptura entre los cuerpos sexuados y géneros culturalmente contruidos. Esto significa que aunque se quiera creer que los sexos son binarios en su morfología, no hay motivos para creer desde esta mirada cultural que sean solamente dos los géneros:

La hipótesis de un sistema binario de géneros sostiene de manera implícita la idea de una relación mimética entre el género y sexo, en la cual el género refleja al sexo o, al contrario, está limitado por él. Cuando la condición construida del género se teoriza como algo completamente independiente del sexo, el género mismo pasa a ser un artificio ambiguo, con el resultado de que hombre y masculino pueden significar tanto un cuerpo de mujer como uno de hombre y mujer femenino tanto uno de hombre como uno de mujer. (Pp. 54-55)

Butler cuestiona el concepto de sexo como algo natural, anatómico, cromosómico u hormonal, en definitiva, pone en tela de juicio lo aparentemente natural y biológico de este. Este planteo que refuta su carácter invariable puede llevar a pensar que sea tan construido culturalmente como el género, con el resultado de que ambos no existan como tal. Así, el género no es a la cultura lo que el sexo es a la naturaleza:

[El género] es el medio discursivo/cultural a través del cual la “naturaleza sexuada” o “un sexo natural” se forma y establece como “prediscursivo”, anterior a la cultura, una superficie políticamente neutral sobre la cual actúa la cultura. (Pp. 55-56)

La afirmación de que el género está construido sugiere cierto determinismo de significados inscritos en cuerpos biológicamente diferenciados y que esos cuerpos son receptores pasivos de la cultura dada. Así, el concepto de construcción genera limitaciones lingüísticas y restringe el debate. Estos límites se establecen dentro de un discurso cultural hegemónico basados en estructuras binarias que se expresan como un lenguaje universal. Como se puede observar Butler pone en debate la mirada binaria del género y del sexo.

Alda Facio (1999) realiza su aporte en este sentido sobre el género pues señala que la apropiación de dicho término por el movimiento feminista viene de la mano del libro *Sex and Gender*. Stoller (1976) en ese libro, señala que el género se manifiesta a través de sentimientos, conductas, fantasías, expresiones y pensamientos que se espera de las personas según el sexo biológico (construcción histórica y social) asignado al momento de nacer. De esta forma, esta relación no es del orden biológico sino por el contrario es del orden cultural.

En ese libro se relatan experiencias de personas genéticamente femeninas con genitales masculinizados. Unos fueron socializados como niños y otras como niñas y generalmente asumen la identidad sexual asignada socialmente. De esta forma, concluye al finalizar el texto que la asignación del rol es casi siempre más determinante que la carga genética, hormonal o biológica. Luego referencia a Oakley, que en 1972 escribió *Sexo, género y sociedad*, el primero en incluir el término género en las ciencias sociales. Esto provoca que muchas feministas

utilicen la distinción entre sexo y género para explicar la subordinación de mujeres con respecto a varones como algo construido socialmente y no determinado biológicamente.

Sin embargo, Facio cita a otras mujeres que antes de la década del setenta comenzaban a criticar la subordinación de las mujeres con respecto a los varones. Plantea a su vez, una mirada interaccionista sobre el género, aunque no lo expresa con esos términos, cuando afirma la vida social no hace que todas las mujeres se encuentren subordinadas por igual a los hombres, ni tampoco todos varones se encuentran en la misma posición entre ellos (existen a la interna de cada género diferencias en cuanto el acceso a oportunidades y por ende a privilegios). Sin embargo, se puede afirmar según la autora que existe una tendencia universal a que las mujeres se encuentren en una relación de subordinación con respecto a los varones.

La autora da un paso más y plantea que las teorías basadas en el sistema sexo-género, dejan de lado que el sexo también es construido culturalmente y un ejemplo de ellos es que en la mayoría de las culturas occidentales solamente se se reconozcan dos sexos. De esta manera, la cultura no solo crea al género, sino que crea e inventa al sexo. La autora cuestiona de esta forma la teoría de Rubin que se basa en el sistema sexo-género pues afirma que algunos autores/as la considera esencialista. Y al final señala que,

[...] aunque se ha explicado el sistema sexo-género echando mano del pensamiento dicotómico prevalenciente en nuestras culturas patriarcales, se ha hecho para facilitar este sistema tan complejo. Por ello, algunas feministas prefieren hablar de relaciones de género en vez del sistema de sexo-género, haciendo énfasis en el carácter relacional del concepto. (Pp. 13-14)

De esa forma, luego de realizar diversas lecturas sobre el concepto de género y ver las distintas conceptualizaciones al respecto el posicionamiento de este trabajo busca trascender el sistema sexo-género. Al decir de Facio (1999), se puede determinar en tanto relaciones de género. Eso permite desprenderse de una concepción reduccionista donde el sexo es lo que se encuentra determinado por el orden biológico y el género por el orden social. Esta perspectiva incluye el planteo de Butler (2007) donde tanto el sexo como el género están enmarcados por el orden cultural.

Como se mencionó en la Introducción, la mirada de la tesis respecto del género en el marco pedagógico de la educación sexual ha adoptado la línea conceptual de Judith Butler. La filósofa se refiere al género en términos de “fenómeno producido y reproducido constantemente a través de normas que son establecidas y controladas por poderes

institucionales y prácticas informales”. (1999, p. 35) En consecuencia, el género no es algo que se tiene o que se es, sino algo que se hace y se vive.

### **1.2.3 Roles de género, estereotipos de género e identidad de género**

Alicia Saldívar Garduño *et al* (2015) expresan que la palabra rol designa a la función que una persona cumple en un determinado contexto. Ileana Castañeda Abascal (2007) señala que el género como categoría permite identificar los roles que se le asignan culturalmente a varones y que se ponen en evidencia a través de valores, conductas, actitudes y formas de pensar (incluso la expresión de las emociones). Esto impacta en las normas y expectativas que se generan por parte de la sociedad para varones y mujeres. Estos roles que se encuentran diferenciados en para varones y mujeres están basados en relaciones de desigualdad y esto se manifiesta en que algunas actividades vinculadas al mundo masculino son mejor valoradas por la sociedad que aquellas que se consideran culturalmente para las mujeres.

García y Barragán *et al* (2013) plantean que los roles son adquiridos por varones y mujeres a lo largo de la niñez y se acentúan en la adolescencia. Estos son transmitidos a través de las instituciones como la familia, las escuelas y los medios masivos de comunicación, entre otras.

Marc Bornstein (2013) plantea que el orden biológico es determinante de los roles de género que los sujetos asumen (este postulado que se vincula con la teoría del sistema sexo- género) en la sociedad. Sin embargo, aclara que el ser niño o niña trasciende el orden biológico, y que la mayor parte de las creencias, las expectativas, las conductas y las emociones que se esperan de ellos están determinadas culturalmente. El sujeto a lo largo de su vida internaliza los mandatos sociales, aquello que se espera de él, esto genera la responsabilidad de asumir eso que se espera que cumpla. Los roles de género de varones y mujeres son complementarios e interdependientes ya que las tareas femeninas se vinculan más al ámbito de lo doméstico (reproducción, crianza, cuidado del otro/a, sustento emocional) y las masculinas más al ámbito público y productivo (el varón proveedor, quien sostiene a la familia económicamente). De esta forma, se visualiza cómo se complementan a través de la esfera pública y privada y se interrelacionan porque uno necesita del otro para que la sociedad funcione.

De todos modos, Saldívar Garduño *et al* señalan que esos roles son construcciones culturales por tanto, se transforma con el devenir del tiempo, y que ello se visualiza claramente. Efectivamente, lo que se espera de las mujeres y los varones de hoy poco o nada tiene que ver con lo que se esperaba hace 20 años atrás, pues se ha modificado a lo largo de la historia. Sin



embargo, presentan estudios realizados por Machover, Rosenblum y Sander (1987) sobre la temática y ponen en evidencia que existen aún aspectos comunes no importa la cultura sobre lo que se espera para los varones y mujeres. En general, los primeros son vistos como más fuertes, más activos con más autonomía y agresión. Y por otro lado, las mujeres se presentan con las características opuestas a las anteriores.

Macía *et al* (2008) realizan otro aporte que se vincula con el trabajo doméstico, que en general, es responsabilidad de las mujeres (hasta el momento de modo estructural esto no ha cambiado) y no tiene valor ni tiempo (carece de horarios). De esta forma, no presenta un valor económico ni social y esto se ve reflejado que no se encuentra en las estadísticas económicas de ningún país. Sin embargo, el mundo del trabajo masculino que en general ocurre fuera del ámbito doméstico tiene un horario, un tiempo y un valor a nivel social.

Finalmente, María Asunción Lara (2000) plantea una visión que se comparte en este trabajo, pues cuestiona la mirada del sistema sexo-género sobre los roles de género y expresa la idea de trascenderla y poner foco en que estas diferencias en los roles de género provocan desigualdad de oportunidades para hombres y mujeres. Por ello, plantea la necesidad de pensar en una distribución equitativa de responsabilidades, en una igualdad en el poder (toma de decisiones) y desterrar la violencia que esto lleva implícito. En la vida cotidiana implica compartir crianza de los hijos e hijas, una mayor libertad sexual de las mujeres, crecimiento en el plano personal y profesional, entre otras cuestiones. Además, presenta estudios donde las evidencias muestran, que hay aspectos que se están modificando, sin embargo, como contrapartida también los estudios revelan existen cuestiones más arraigadas o estructurales que tienen que ver con la crianza, cuidado, aspectos emocionales de las familias que se les sigue atribuyendo a las mujeres.

Otro concepto que se vincula directamente con los roles de género son los *estereotipos*, que son las creencias compartidas sobre lo que se espera de cada uno de las personas y que luego tienden a generalizarse. Cuando se incorpora el término estereotipos de género, implica lo que se les asigna culturalmente a las personas por ser varones o mujeres (Virginia García Beaudoux, 2018), convirtiéndose en pautas de comportamiento que al repetirse se reafirma con el paso del tiempo (Paola Ruiz y Carlos Muñiz, 2018).

En cuanto a identidad de género, la Real Academia Española (RAE, 2022) la define como los rasgos propios de una persona o comunidad que lo caracterizan frente a los otros/as. Azucena Solís (2016) indica que no solo consiste en la autopercepción del sujeto

(independientemente de su sexo biológico), sino que el individuo tiende a acogerse a los estereotipos de género imperantes en la sociedad. Natalia Riquelme (2015) agrega a esto que, en los últimos años, en varios países de América Latina se ha intentado incluir la identidad de género dentro de los programas escolares (en Uruguay aconteció en 2008), para eliminar toda forma de discriminación a nivel social. Sin embargo, plantea que su inclusión no asegura que la discriminación no siga presente a través de la reproducción de los estereotipos de género. En esto influyen sus percepciones y miradas personales sobre el género que determinan en el modo de abordar dicho contenido escolar.

#### **1.2.4 Equidad e igualdad de género**

El Informe de Naciones Unidas (ONU, 2015), titulado: “Mujeres”, señala que la equidad es un principio ético-normativo asociado a la idea de justicia. Es decir, la equidad es un medio para alcanzar la igualdad que se logra a través de acciones que se desarrollan para aquellas personas que se encuentran en desventaja sobre otras.

La igualdad a su vez es un derecho humano que se encuentra reconocido por tratados nacionales e internacionales. Se vincula directamente con la no discriminación y por tanto la desigualdad aparece erradicada si desaparece la discriminación hacia las mujeres. De esta forma, el derecho a la igualdad implica el derecho a la no discriminación:

[...] y que se dé un trato idéntico o diferenciado a mujeres y hombres en función de sus diferencias biológicas y de las desigualdades históricas que ha habido entre unas y otros. Asimismo, para garantizar el derecho a la igualdad, los Estados están obligados a instrumentar acciones específicas para eliminar la discriminación de género. Además, referirse a la igualdad de género consiste no sólo en suscribir un enfoque de derechos, sino en mantener consistencia conceptual con efectos prácticos en términos de políticas públicas. (P. 7).

La igualdad de género parte de la premisa que las mujeres a lo largo de la historia de la humanidad han sido discriminadas y por lo tanto es necesario llevar acciones para que eliminen la desigualdad y allí es donde aparece la equidad. La equidad se relaciona con el reconocimiento de la desigualdad entre hombres y mujeres y se desarrollen acciones para superarla. Además, la edad, la raza, la etnia, el nivel económico, la orientación sexual, agravan esta situación.

Facio (2009) agrega al respecto que, desde la perspectiva de los derechos humanos, la igualdad no significa igualdad de capacidades, méritos o cualidades físicas, sino que es un derecho humano autónomo. Es decir, no describe la realidad, sino es a lo que se aspira:

La gran innovación introducida por la doctrina de los derechos humanos es haber hecho del principio de igualdad una norma jurídica. Esto quiere decir que la igualdad no es un hecho, sino un valor establecido precisamente ante el reconocimiento de la diversidad humana. Eliminar siglos de entender la igualdad como semejanza, no ha sido fácil. (P. 63)

La autora señala que este concepto ha sido analizado y producido desencuentros dentro de las feministas ya que algunos grupos se pronuncian en contra que se desaparezcan las diferencias entre hombres y mujeres. Sin embargo, la autora señala que allí se confunde el concepto de igualdad con el de semejanza. Otros plantean que el concepto de equidad es más abarcativo, porque incluye a toda la diversidad humana, sin embargo, el concepto de igualdad parte de las desigualdades reales de los géneros. Aparecen otras voces que señalan que están a favor de la “igualdad entre los sexos” y por tanto se oponen a tratos diferenciados entre varones y mujeres ya que parten de la premisa que estos se encuentran en igualdad real de condiciones de punto de partida.

Sin embargo, al decir de la autora, si se analiza la lucha de las mujeres esta no se basa en la idea de ser idénticas a los hombres sino por el contrario diversificar aquello por lo que se entendía por hombre:

Es más, el camino hacia la igualdad entre los sexos no sólo ha significado una ardua lucha por desterrar el entendimiento de la igualdad como semejanza, sino también por lograr que el Estado cumpla con sus obligaciones legales en cuanto a garantizarla. Hay que recordar que el Estado no cumple con esta obligación con sólo otorgar los mismos derechos a las mujeres que ya gozan los hombres. Exige que el Estado se involucre activamente en la eliminación de todas las formas de discriminación contra las mujeres, ocurran donde ocurran. (P. 68)

De esta manera, las políticas públicas tienen que contemplar estas situaciones a la hora de ser formuladas porque de lo contrario la igualdad de género nunca será alcanzada pues se parte de caminos de desigualdad de género. Como ya se sabe no son las mismas oportunidades las que poseen varones y mujeres en esta sociedad y si a eso se le suma las interseccionalidades la desigualdad se acrecienta.

### 1.2.5 Transversalidad y transversalización de género

Estos dos conceptos se presentan porque en el PEIP aparece el género como contenido a ser enseñado en la escuela y además dentro de su fundamentación teórica señala que se debe abordar la educación sexual vinculada a otras áreas del conocimiento (PEIP, p. 88). Es decir, el género como contenido aparece distribuido en las Áreas de Conocimiento ya mencionadas a lo largo del trabajo, sin embargo, no existe un área específica sobre educación sexual.

Arturo Orozco Vargas (2021) presenta una mirada amplia sobre la transversalidad y García, Díaz y Hernández (2020) analizan la transversalidad de género.

Orozco Vargas (2021) señala que, desde hace varias décadas, el género aparece visible en Latinoamérica a través de las políticas educativas. Esto se produce de dos formas: con la incorporación de contenidos de manera explícita en los planes y programas, y con lo que sucede en las instituciones de manera implícita. Por su parte, el MEP 2004 define la transversalidad como un enfoque pedagógico:

[...] aprovecha las oportunidades ofrecidas por el currículo, incorporando en los procesos de diseño, desarrollo, evaluación y administración curricular determinados aprendizajes para la vida, integradores y significativos. (P. 6)

Desde la transversalidad se abordan problemas sociales y considera que el sistema educativo es una pieza clave para la transformación social. De esta forma, la transversalidad presenta un carácter holístico, axiológico y contextualizado, lo que la vuelve potencialmente motivadora para la reflexión y la interacción con los/as estudiantes. Además, busca la integración de contenidos, la recurrencia, la gradualidad, la coherencia, la problematización y la participación inclusiva.

La transversalidad llega a la escuela a través de contenidos que se pueden abordar en distintas disciplinas, lo cual permite abordar la temática desde diversas perspectivas y brinda una mayor conexión con la realidad del estudiante. Otra manera es que la transversalidad gire en torno a ejes transversales y desde allí se organiza la institución. El eje transversal cruza las asignaturas o contenidos programáticos (currículum explícito) y aborda lo implícito dentro de las instituciones. Esta mirada, en general, parte del proyecto institucional que se diseñe y luego cada docente en su aula lo aborda de acuerdo a los contenidos programáticos de su clase.

Por otro lado, Orozco conceptualiza la transversalización de género como el proceso de analizar cómo cualquier decisión planificada del Estado impacta de forma diferente en varones

y mujeres. Es decir, a través de las políticas públicas su presencia o ausencia determina relaciones de desigualdad.

La decisión de para qué desarrollar los temas transversales es básicamente ideológica, pero condiciona el qué enseñar, que es una opción científica. De esta manera, se pretende transformar nuestra sociedad, una vez analizados los problemas y contradicciones más relevantes, desde la cotidianidad del alumnado, y no de una forma abstracta; se trata de educar en unos principios éticos y en valores, de forma global, en todo el proceso de enseñanza y, por tanto, implicando todo el currículum del alumnado. Lo que se pretende es el logro de conceptos aplicables e implícitos en su vida diaria. (P. 8)

García, Díaz y Hernández (2020) plantean que no existen ejes transversales rígidamente establecidos, sin embargo, existe un acuerdo entre los/as autoras que abordan la temática que algunos son indispensables, como lo son: educación ciudadana, educación ambiental, educación para la paz, educación vial, educación sexual, educación para la salud, educación del consumidor, educación vial y educación para la igualdad entre los géneros. Además los ejes transversales mencionados tienen dos puntos de encuentro: ponen foco en las problemáticas sociales y valoran la importancia de que estos temas formen parte del trabajo de la escuela.

Presentan a su vez, una mirada orientadora, crítica y dinámica de la educación. La mirada crítica al sistema educativo es para que las propuestas que se realicen para los/as estudiantes sean transformadoras y no reproductoras de la realidad. De esta manera, cuestionan las ideas dominantes que reproducen la injusticia y la desigualdad:

[...] la transversalidad implica, necesariamente, hablar sobre ejes transversales que funcionan como hilos conductores para entretrejer los contenidos del currículum y plantear, así, el trabajo mediante proyectos transversales con el alumnado, que atiendan problemáticas sociales bajo un enfoque globalizador. (P. 8)

Señalan que es el marco metodológico para trabajar en la educación porque presenta características integrales, globalizadoras e interdisciplinarias. Además, toma en cuenta los intereses y problemáticas de los/as estudiantes promoviendo por parte de estos/as soluciones a los conflictos que viven a diario. De esta manera, se vuelven agentes de cambio de la realidad que viven.

La escuela es un espacio donde se reproducen los estereotipos de género y se generan procesos de discriminación hacia las mujeres, pero es también, un lugar valioso para la transformación porque puede ser un ámbito ideal para la educación en la igualdad de género.

Existen ejemplos de temas transversales para abordar en la educación desde la perspectiva de género:

- Analizar la construcción de las normas y reglas que determinan la vida social y que reproducen la desigualdad entre los géneros, teniendo en cuenta las categorías como: la familia, el trabajo doméstico, el trabajo remunerado y las ideas en torno a lo esperado de las maternidades y las paternidades.

- Indagar cómo las mujeres se incorporan al mercado laboral y al mundo de la política y el impacto que genera en la estructura familiar. Para ello, tomar en cuenta, la relación entre la participación de las mujeres en la vida pública y privada con respecto a los varones. Las estadísticas ponen en evidencia que la esfera pública está más habitada por hombres que por mujeres y que ocurre a la inversa con la esfera privada (mundo familiar).

- Tensionar la idea de neutralidad de las políticas públicas, que en su aparente neutralidad (que son para todos y todas) continúa reproduciendo la desigualdad estructural entre hombres y mujeres. Ya que, la adquisición de derechos tiene como punto de partida la situación de los varones y al no contemplar la desigualdad en relación a las mujeres se siguen sosteniendo las diferencias, las desigualdades y las relaciones jerárquicas.

- Reflexionar sobre las relaciones que se establecen a partir de la diferenciación sexual de los géneros. Es decir, aquello que es esperado socialmente para varones y mujeres (a partir de su sexo biológico determinado culturalmente) y que se pone en evidencia a través de las formas de vincularse, expresarse, manifestarse, entre hombres y mujeres. Es de carácter histórico y relacional.

Finalmente, María Eugenia Romero (2013) señala que la transversalización es una estrategia de institucionalización que busca la igualdad entre varones y mujeres, donde el cambio profundo comience desde las instituciones. Para lograrlo la perspectiva de género tiene que estar presente en todos los ámbitos y ello se produce a través de su incorporación en las políticas públicas vinculadas a la igualdad de género y oportunidades.

### 1.2.6 Perspectiva de género

Marcela Lagarde (1997) expresa que la perspectiva del género tiene su origen en la teoría de género y se encuentra enmarcada dentro del paradigma teórico histórico-crítico. Señala que es una visión analítica, científica y política presentada desde el feminismo. Esta perspectiva, tiene una mirada crítica sobre el androcentrismo y tiene como objetivo:

[...] contribuir a la construcción subjetiva y social de una nueva configuración a partir de la resignificación de la historia, la sociedad, la cultura y la política desde las mujeres y con las mujeres. (P. 13)

Se reconoce desde dicha perspectiva la diversidad de géneros, pero se señala que la dominación de género produce opresión y, por tanto, no permite la construcción de: “Una humanidad diversa y democrática requiere que mujeres y hombres seamos diferentes de quienes hemos sido, para ser reconocidos en la diversidad y vivir en la democracia genérica.” (P. 14)

Se analiza de forma crítica el orden patriarcal que sustenta la sociedad desigual, injusta y jerarquizada en torno al género. Se parte de la idea que cada persona es protagonista de su propia historia. Las mujeres son sujetos históricos (en su singularidad y en su conjunto) y desde lugar asignado previamente por el orden cultural intervienen en el mundo.

Sin embargo, plantea Lagarde cuando se ponen en práctica políticas públicas que parten de la idea de que las mismas no son neutrales (derechos iguales para hombres y mujeres) y que la desigualdad de género forma parte del sistema social, se puede observar avances significativos en la vida de las mujeres con respecto a lo económico, a lo político, a lo social, a la salud sexual y reproductiva. Estos cambios dependen del foco de la política pública y las relaciones que se establecen entre los puntos de intervención. Sin embargo, aclara la autora esto es insuficiente para alcanzar la igualdad entre las personas pero pone en evidencia un posible camino a seguir por lo menos en este momento actual.

La perspectiva de género pone en tela de juicio los conocimientos y las ideas previas de las personas lo que provoca un movimiento interno en cada una de ellas. En algunas puede producir rechazo porque se contradice con sus creencias y convicciones. En otras, puede ser el camino para encontrar argumentos y conocimientos para repensar la sociedad de la cual forman parte.

Si se plantean los dos conceptos de forma conjunta a la transversalidad de la perspectiva de género, García, Díaz y Hernández (2020) opinan que es el marco metodológico para trabajar en la educación, porque presenta características integrales, globalizadoras e interdisciplinarias. Además, toma en cuenta los intereses y problemáticas de los/as estudiantes promoviendo por parte de estas soluciones a los conflictos que viven a diario. De esta manera, se vuelven agentes de cambio de la realidad que viven.

### 1.2.7 Currículum oculto

Ángel Centeno y María de la Paz Grebe (2021) expresan que el término *currículum oculto* fue introducido por Philip Jackson en la década de los 60 en su libro *La vida en las aulas*<sup>12</sup>, quien lo utilizó para describir los aprendizajes que no se encuentran dentro de los programas escolares pero que se internalizan por parte de los y las estudiantes y que se manifestaban a través de actitudes y comportamientos típicos de la sociedad.

Jackson despertó el interés por investigar los mecanismos por los cuales ciertas experiencias educativas se transforman en conocimientos, actitudes y comportamientos que no son previamente pensados como objetivos de aprendizaje.

De esta forma, el currículum oculto pone en evidencia por qué los y las estudiantes aprenden determinadas conductas propias de sus entornos sociales, pero que no son parte de los objetivos declarados de aprendizaje por los sistemas educativos.

Dicho concepto ha sido estudiado en las ciencias de la educación por parte de la teoría del currículo: “Se intenta explorar los diferentes modelos epistemológicos que dan cuenta de la forma en que se organizan y enseñan los saberes en la escuela.” (P. 91)

Centeno y Grebe distinguen tres tipos de currículum: formal, informal y oculto. El *currículum formal* es el que se encuentra en los documentos oficiales (contenidos y objetivos de los planes y programas escolares). El *currículo informal* es el que se materializa en las instituciones en el encuentro entre los estudiantes, el programa escolar y los y las docentes a través de los objetivos de aprendizaje: “Tiene una naturaleza dinámica y dependiente del plan organizado de contenidos, métodos y medios o sea está articulado en función del currículum formal y de lo que se pretende enseñar.” (P. 91) El *currículum oculto* son los aprendizajes que

---

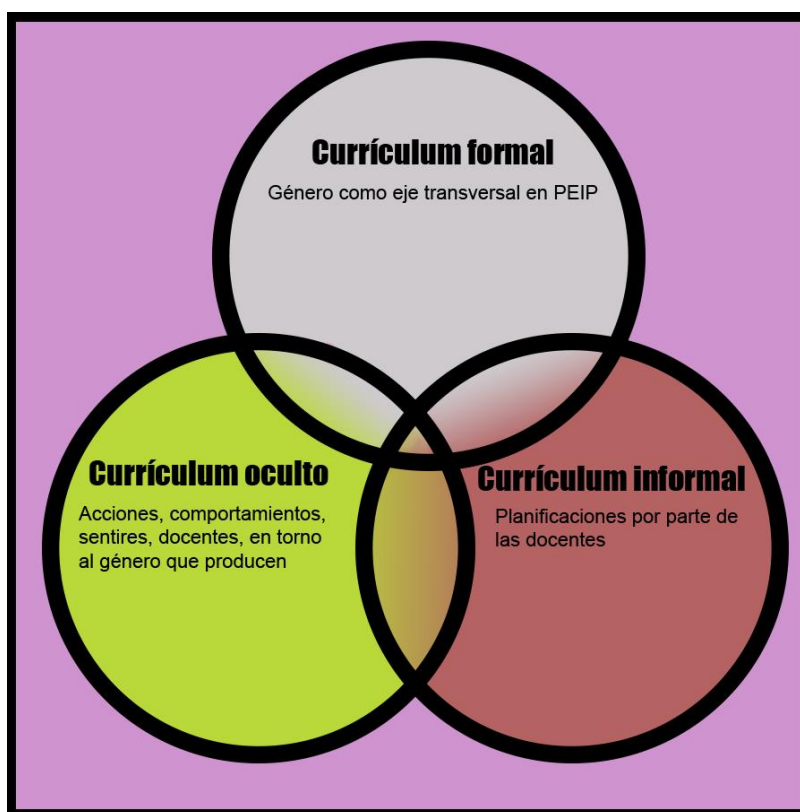
<sup>12</sup> Jackson P. La vida en las aulas. Madrid: Morata; 1992.



ocurren por fuera de lo planificado y declarado. Estos tres tipos de currículum se interrelacionan y entran en juego en la dinámica educativa.

De esta manera, se elabora la Figura 1 donde a partir de los planteos de Centeno y Grebe se realiza una adaptación de su presentación a la realidad de esta investigación.

Figura 1. Tipos de currículum existentes, su relación con las percepciones docentes sobre género y sus planificaciones



Fuente: Elaboración propia en base a Centeno y Grebe (2021)

Es decir, en currículum oculto es la internalización de normas, expectativas, valores y pensamientos que reciben los y las estudiantes dentro de las instituciones que no se expresan siempre a través de palabras por parte de los que educan, pero se transmiten en gestos, expresiones corporales, conductas, actitudes, respuestas o ausencia de las mismas. En otras palabras, el currículum oculto trasciende lo que se encuentra prescrito en los programas escolares como contenidos a ser enseñados y entra en el territorio de lo que ocurre en la vida cotidiana de los centros educativos.

Centeno y Grebe señalan, además, en cuanto al currículum oculto, que al menos hay dos posicionamientos en el orden académico. Uno más asociado a que es un conjunto de aprendizajes: “invisibles, tácitos, de los que no se hablan fácilmente, pero que pueden ser sistematizados, reconocidos y diferenciados de aquellos planificados por parte de la enseñanza.” (P. 90) Y otros enfoques más vinculados a una mirada negativa del currículum oculto porque este se aprende de forma “velada” (p. 90) y se identifican en él errores de formación de los y las estudiantes.

El posicionamiento de Centeno y Grebe busca relacionar ambos enfoques ya que señalan que es un fenómeno inesperado en el campo educativo pero que es real y por tanto es formativo para los estudiantes. Además, dado que presenta atributos complejos es interesante tomarlo en cuenta a la hora de planificar cualquier proyecto educativo, ya que, tiene la particularidad de presentarse en dos niveles: el primero vinculado a la formación de los y las estudiantes y el segundo es que impregna todas las instituciones educativas:

El currículum oculto aparece en la intersección de dimensiones organizacionales, educativas e individuales. En otras palabras, decimos que emerge desde el interior de cada institución con su identidad particular y en la identificación de la diferencia entre lo que se pretende enseñar y lo que efectivamente los estudiantes aprenden. (P. 91)

En Uruguay, François Graña (2006), en su libro *El sexismo en el aula: Educación y aprendizaje de la desigualdad entre géneros*, analiza el campo educativo donde transcurre gran parte de la socialización de los seres humanos y allí es donde se expresa el concepto de currículum oculto:

En estos contextos internalizamos normas, expectativas y modelos de comportamiento contenidos en currículas y actividades dirigidas; interviene asimismo en este proceso el “currículum oculto” de pensamientos, creencias y valoraciones comunicados por vías no siempre verbales, deliberadas o conscientes por parte de quienes nos educan. ¿Qué ha aprendido cada cual en las instituciones educativas sobre su condición de varón o de niña, de hombre o de mujer? ¿Cómo influyen estos aprendizajes en las opciones de estudio, en el horizonte profesional o laboral que percibimos como mejor o “más adecuado” al sexo con que nos ha tocado venir al mundo? (P. 9)

Lo novedoso del planteo de Graña respecto a lo expresado por Centeno y Grebe es el término *internalización*, es decir que los sujetos asumen normas, creencias, expectativas y modelos de comportamientos *tomándolas como propias sin cuestionarlas*.

El concepto de currículum oculto se relaciona con el tema del trabajo ya que tiene que ver con las percepciones docentes sobre el género. Si estas no se cuestionan y se consideran como verdades absolutas, las creencias y valores de las docentes se continúan reproduciendo de forma solapada y silenciosa con un mensaje implícito para niños y niñas.

### **1.2.8 Estrategias y recursos didácticos de enseñanza**

Las estrategias de enseñanza, al decir de Rebeca Anijovich y Silvia Mora (2010), son los modos como los docentes piensan y diseñan las clases, son las opciones que se les dispone a los/as estudiantes para que algún tema sea enseñado. Es decir, son las decisiones que toma para enseñar un contenido favoreciendo siempre el proceso de aprendizaje de los/as estudiantes. Estas estrategias tienen que provocar el entusiasmo en los niños y niñas pero también en el maestro/a. Al decir de las autoras, es fundamental el repertorio creativo del docente pues si considera que hay una única manera de enseñar y que los/as alumnos/as tienen que adecuarse a esa forma de enseñar y cuando estos no lo hacen parece ser que estos últimos tienen la responsabilidad que el aprendizaje no se produzca. Para ello, proponen que los/as maestros/as dispongan de variadas estrategias de enseñanza para llegar a todos/as. De esta forma, tiene que pensar previamente, las características de los/as estudiantes, su contexto, los contenidos, la comunidad entre otros factores. Así las definen a:

[Las estrategias de enseñanza son] el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué. (Anijovich y Mora, p. 11)

Las estrategias de enseñanza que los y las docentes seleccionan y utilizan inciden en la forma en que transmiten los contenidos; el trabajo intelectual que realizan; las formas de organizarse y los valores que se despliegan en esa situación. Sin embargo, el aspecto más destacado por Anijovich y Mora es que inciden en el modo de internalizar ese contenido que tiene un valor cultural, social e histórico para los y las estudiantes. Las estrategias acompañan para que cada persona pueda incorporar el conocimiento según su modo de aprender, por ello, la importancia de que el docente disponga de un amplio repertorio de estrategias de enseñanza.

Las estrategias de enseñanza tienen dos instancias, la primera es la reflexiva donde el docente diseña su planificación y pone en juego su pensamiento sobre la actividad, el análisis

del contenido a enseñar, las variables situacionales y la toma de decisiones sobre las estrategias de enseñanza que se consideran más adecuadas para la propuesta. La segunda instancia es la puesta en acción en el aula para sus estudiantes. Estas dos dimensiones implican un tercer momento que es la evaluación de lo realizado donde se reflexiona sobre los efectos y resultados alcanzados.

Desde esta postura las estrategias de enseñanza tienen una concepción espiralada, pues ocurre en diferentes contextos donde el sujeto debe volver una y otra vez para profundizar lo y darle un nuevo sentido. De esta forma, las estrategias de enseñanza que el docente habilita, genera un tipo particular de comunicación e intercambio tanto entre los niños y niñas como con el docente.

Cuando se hace referencia a recursos didácticos de enseñanza, Antonia Moya Martínez (2010) señala que son los apoyos pedagógicos que el/la docente pone en juego a la hora de planificar y concretar la actividad para sus estudiantes. La selección de los mismos parte de la base que los considera más adecuados para la actividad a proponer. Son materiales, medios didácticos, soportes físicos entre otros. A su vez, considera la autora que pueden convertirse en instrumentos que provoquen el pensamiento y la reflexión de los/as estudiantes, los motiven y también provoquen innovaciones a nivel educativo. Existen diversas clasificaciones, ella los clasifica en: textos impresos, material audiovisual, tableros didácticos (pizarras) y medios informáticos.

En relación con esta investigación las estrategias y recursos para la enseñanza del género se observan a través de las percepciones de las docentes entrevistadas como componentes claves para su planificación.

## Capítulo II: Decisiones metodológicas

La investigación es de tipo descriptiva e interpretativa aplicada al plano empírico, por lo tanto, la resultante es de carácter cualitativo. El universo de análisis es la población docente de primaria y sus planificaciones para la enseñanza de la educación sexual. La unidad específica de análisis es un grupo de seis maestras seleccionadas de Ciudad de la Costa, Departamento de Canelones (Uruguay) y sus planificaciones para la enseñanza de género.

De acuerdo con lo anterior, descripción e interpretación son dos procesos diferentes. En el primero, el sujeto usa su lenguaje (entendido de manera más amplia que la sola gramática) para mostrar a otro cómo es un objeto, quiere decir que la acción principal del investigador es la observación y la escucha, para dar cuenta "cabal", "completa", "exacta", "perfectamente" del objeto. Steve Taylor y Robert Bogdan reivindican el papel de la descripción cualitativa en la investigación social:

El estudio descriptivo cualitativo es el método que se puede elegir cuando se desean representaciones rigurosas de los fenómenos. Es especialmente útil para investigadores que buscan una valiosa base metodológica. (2000, p. 49).

En el segundo proceso, se parte de la premisa acerca de la cual se afirma que lo interpretado guarda un sentido ambiguo y que exige acciones reflexivas por parte del investigador, las cuales garantizan determinada comprensión del fenómeno de estudio y su problemática. La acción intelectual preponderante, en esta fase del trabajo es la creatividad para introducir conjeturas. Para abreviar, Taylor y Bogdan lo explican así: "en un tono popperiano, diríamos que la teoría (como conjetura) es lo que prima en los procesos de interpretación." (2000, p. 83)

El rasgo interpretativo de la descripción, entonces, no mide el grado en que se presenta lo estudiado, tampoco genera una demostración, más bien desemboca en un relato comprensivista del sentido del accionar de los sujetos –de la percepción docente, para el caso de esta tesis–.

La muestra se compone de seis maestras seleccionadas de Ciudad de la Costa, Departamento de Canelones. El criterio de selección de los/las docentes que trabajan allí fue

*intencional*, ya que se eligieron las que afirmaron trabajar el género en la escuela. Para ello, se realizó un relevamiento previo con directores/as de la zona quienes conocen a sus docentes y expresaron quiénes asumen el abordaje del tema. Además, se realizó un relevamiento al respecto con una docente que forma la Comisión de Educación Sexual en la Costa, quien conoce a los/as docentes que trabajaban género en las escuelas.

Se nombra Canelones Costa a lo largo de todo el trabajo porque, para la Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP), administrativamente, el Departamento se divide en tres regiones: Canelones Centro, Canelones Oeste y Canelones Costa.

## **2.1 Selección de la muestra**

Con respecto a la primera característica de la muestra, hay que decir que no es representativa numéricamente de las escuelas que conforman a la Ciudad de la Costa. Además, no fueron elegidas al azar. En un comienzo, se pensaba entrevistar a seis docentes de los dos ciclos educativos como los divide el DBAC (de inicial a tercero y de cuarto a sexto) para observar contenidos y grados de profundidad en las propuestas de aula. La propuesta inicial tenía la intención de vincular las secuencias de actividades que tienen los/as docentes con los contenidos del PEIP y el DBAC, y su grado de profundidad.

Sin embargo, a medida que se comenzaron a pautar las entrevistas, surgió un referente que no estaba planeado desde el principio, es la maestra secretaria, quien aparece como articuladora, impulsora y acompañante de los/as docentes que trabajan género en el aula.

Por otro lado, algunos/as docentes que al principio estaban dispuestos a la entrevista, después plantearon dudas al respecto y no formaron parte de los entrevistados/as. Además, se realizó una indagación importante en nivel inicial donde se encuentran docentes que expresaban trabajar el género en la escuela, pero no de forma sistemática como para realizar una entrevista. Frente a esta situación, una maestra secretaria informó que conoce una docente que no planifica el trabajo en género, pero afirma que lo trabaja cuando alguna situación irrumpe en la escuela.

Otro criterio que estuvo presente fue que los años de trabajo sobre la temática no se contempló para la selección de los/as entrevistados/as porque lo que interesa es la percepción docente y su relación con las secuencias de actividades que realizan con el PEIP y el DBAC.

Por último, se consideró que, por conveniencia, la muestra brindaba la posibilidad de seleccionar docentes según su accesibilidad y disponibilidad. De esta manera, por más que al principio no estaba planificado, por la disponibilidad a ser entrevistada y el deseo de narrar sus experiencias, se concibió a la figura de la maestra secretaria en términos de actor (actriz) relevante para la investigación.

Teniendo presente los criterios de intencionalidad y accesibilidad se realizaron seis entrevistas a docentes con diferentes roles dentro de primaria. Se realizó una extensa indagación en nivel inicial pero no se localizaron docentes que afirman trabajar género en este nivel. Por tanto, las docentes seleccionadas pertenecen a educación primaria. Se intentó abarcar los dos ciclos escolares. Las docentes entrevistadas se discriminan de la siguiente manera:

- Dos maestras de primer año de diferentes escuelas de Canelones Costa que dieron dos perspectivas diferentes de abordaje del género en la escuela. Una de ellas es docente de tercer año a contra-turno, esas planificaciones son las seleccionadas para el análisis documental. La otra maestra de primero además es tutora en sexto año, lo que le permite trabajar con estudiantes que están por egresar a secundaria. Dicha docente afirma no secuenciar actividades de género en la clase, pero si trabajarlo.
- Una maestra de tercer año pero que el año anterior trabajó en quinto, por lo cual acompaña sus relatos con secuencias de actividades de tercero y quinto año.
- Una maestra de sexto año que presenta secuencia de actividades.
- Dos maestras secretarias de diferentes centros educativos que tienen como proyecto pedagógico, desde su rol, el trabajo en educación sexual. Ellas acompañan a la institución trabajando en tres niveles: maestras en cuanto a su formación y planificación de actividades (diseño de propuestas) y trabajo con niños/as y familias.

## **2.2 La recolección de información**

Los instrumentos utilizados para la recolección de la información fueron la entrevista semiestructurada a docentes y la revisión documental de las secuencias de actividades de los/as docentes que afirman trabajar el género en la escuela.

El análisis se produce a través de la relación que se busca establecer entre lo que dicen las docentes en las entrevistas y las secuencias de actividades propuestas. Las técnicas son herramientas que permiten obtener información sobre el problema seleccionado. Raúl Rojas Soriano (2007) expresa que son un conjunto de procedimientos específicos que guían la

construcción y el manejo de los instrumentos de recolección y análisis de los datos. Su valor está dado en que permiten alcanzar los objetivos que se propone el investigador. En este trabajo, la entrevista semiestructurada presentó tres preguntas predeterminadas (ver Anexo I) pero fueron surgiendo otras a medida que transcurría el encuentro con las maestras.

Se aprecia de esta forma la importancia de la entrevista como herramienta de investigación. José Ignacio Ruiz (2012) señala que la entrevista presupone al menos dos personas y una interacción verbal. El intercambio es intencionado y no un intercambio espontáneo. En este caso las preguntas eran abiertas donde las respuestas invitaban a reflexionar sobre el trabajo escolar en relación a la enseñanza del género y su vínculo con las políticas de Estado (el PEIP y el DBAC).

El segundo instrumento es la planificación, entendida como documento a revisar y analizar, en este caso las secuencias de actividades desarrolladas por las docentes destinadas a orientar los procesos de aprendizaje. Esta decisión se basa en el hecho de que en el año 2020 fueron consultadas las docentes al respecto sobre su planificación, quienes explicitaron que la prioridad del sistema educativo del país estuvo puesta en la enseñanza de Lengua y Matemática.

Para el análisis documental se tuvo en cuenta que la naturaleza del texto es pedagógica-didáctica, por lo cual se procedió a reagrupar pasajes de interés para llegar a una explicación cualitativa de conjunto. Es lo que Rojas Soriano denomina “método lógico”.



### Capítulo III. Análisis de los resultados

#### 3.1 Percepciones docentes y planificaciones para la enseñanza

En la siguiente tabla se establecen las dimensiones determinadas para el análisis de las entrevistas y las planificaciones docentes. La lógica del cuadro indica que a la entrevistada 1 (E1) le corresponde la planificación 1 (P1) y así sucesivamente. Luego del cuadro se ejemplifica a través de fragmentos de las entrevistas y las planificaciones las relaciones que se encuentran entre las percepciones sobre género de las docentes (saberes, creencias y valores de las docentes) y sus planificaciones.

Tabla 4. Dimensiones de análisis y sus relaciones entre percepciones docentes y sus planificaciones

Dimensiones de análisis	Percepciones sobre el género de las docentes	Planificaciones para la enseñanza
<b>El género y sus relaciones</b>	<b>E1</b> Determina a los varones y a las mujeres. El orden biológico es determinante para la construcción del género. Se transforma con el paso del tiempo.	<b>P1</b> Proyecto que apunta a la igualdad de niños y niñas sin diferencias en tareas por sexo biológico ni por estereotipos.
	<b>E2</b> Los roles de género se modifican históricamente. Estereotipos de género. Derechos	<b>P2</b> Objetivos de secuencia (sexto año): Distinguir y comprender las desigualdades de género. Reflexionar sobre estereotipos de género.
	<b>E3.</b> Se asocia a la equidad y los derechos. Estereotipos de género.	<b>P3</b> Fundamentación en torno a los estereotipos de género (docentes) Con los niños autopercepción y cuidado.
	<b>E6</b> Se asocia a la identidad y los roles.	<b>P6</b> Secuencia de actividades (3er año): Los medios de comunicación y la incitación al consumo. Modelos de belleza: estereotipos vs. realidad. Impacto de los prejuicios (género, etnia, edad, aspecto físico).

	<b>E5</b> Construcción social que se da en un tiempo determinado.	<b>P5</b> Planificación diaria de tres semanas (3er año). Contenido programático: los medios de comunicación y la incitación al consumo; los estereotipos de género. Actividades: la representación de hombres y mujeres ideales, concepto de belleza.
	<b>E4</b> Género binario hombre o mujer	No planifica. De lo que surge del interés de los niños/as.
<b>El género y las Áreas de Conocimiento del PEIP</b>	<b>E1</b> Trasciende lo curricular. Lo aborda en otros espacios escolares y de la vida cotidiana. En lo curricular: estereotipos de género, cambios físicos de la adolescencia y menstruación.	<b>P1</b> Fundamentación: vincula contenidos programáticos y curriculum oculto. Educación sexual: conocimiento de la naturaleza y social (Ética y Derecho.) Objetivos: autocuidado, autoestima y estereotipos.
	<b>E2</b> Transversal a lo largo del año vinculado con la Historia, Política, Economía, Social y Derechos.	<b>P2</b> Secuencia de actividades (6to año). Objetivos: autoconocimiento, autocuidado y respeto. Derechos. Menstruación y cuidado personal (higiene)
	<b>E3</b> Lengua (oralidad), Expresión Artística, conocimiento de la naturaleza. Autoestima. Identidad Los talleres incluyen una canción, un juego o dibujo. Las actividades escolares transversalizadas por el género (también las que ocurren fuera del aula)	<b>P3</b> Talleres de cuatro actividades (1er año). Propósito: promover el desarrollo de la identidad con actividades lúdicas, diálogos y expresión artística. Temas: autoconocimiento, autoestima, reconocimiento del cuerpo desnudo a través de silueta.
	<b>E5</b> Educación sexual vinculada a las emociones y los vínculos.	<b>P5</b> Secuencia de actividades (3er año). Una por semana, incluye contenidos de Conocimiento Artístico y Conocimiento Social.
	<b>E6</b> Transversalidad desde Conocimiento Social (Ética y Derecho) y Conocimiento de la Naturaleza. Lo emocional no está presente en el PEIP, pero lo aborda. Temas: Mitos sobre la menstruación y la eyaculación. Emociones que despierta el tema.	<b>P6</b> Planificación para 5to año. Cuerpos desnudos (dibujos) Diferencias y similitudes en los cuerpos más allá de la misma edad. Mitos sobre menstruación y eyaculación
<b>Estrategias y recursos didácticos de la enseñanza</b>	<b>E1</b> Plenarios Foros de discusión en plataforma educativa	<b>P1</b> Imágenes Videos YouTube Cuentos Plenarios
	<b>E2</b> Pequeños grupos Plenarios	<b>P1</b> Videos Canciones Biblioteca Ceibal Plenarios

	<b>E3</b> Plenarios Juegos de representación Talleres	<b>P3</b> Cuentos clásicos. Publicidades Plenarios Juegos de representación
	<b>E5</b> Juegos de imitación Movimientos corporales Dramatizaciones Dibujar Uso de la pregunta	<b>P5</b> Imágenes Videos de YouTube Publicidades Cuentos Plenarios Juegos de representación
	<b>E6</b> Plenario: intercambio de experiencias y emociones Uso de la pregunta Juegos con movimientos corporales Talleres Dibujar cuerpos desnudos	<b>P6</b> Uso del espacio del salón sin sillas ni mesas Láminas de cuerpos humanos desnudos Láminas sobre ciclo menstrual Plenarios

Fuente: Elaboración propia<sup>13</sup>.

### 3.1.1 El género y sus relaciones

Las seis entrevistadas mencionan que el género responde a una construcción social que se va modificando con el paso del tiempo a lo largo de la historia. Al respecto, **E1** expresa:

“Para mí, el género lo impone la sociedad y nos determina como mujeres y varones, y cambia a lo largo de la historia. Mientras más grandes son las sociedades, los lleva a esa perspectiva”.

Por su parte, **E5** manifiesta:

“y si hablamos de género como construcción cultural, como construcción social, es necesario que esa construcción se dé en un tiempo.”

Ambas remarcan, por lo visto, el aspecto cultural y las transformaciones que provocan. Sin embargo, **E1** agrega que ese paso del tiempo cada vez genera más impacto en la percepción de las personas sobre lo que se espera del género. **E6** señala sobre dicha percepción de **E1**:

“Los grandes tienen como más metido lo social. Tienen como más metido todo lo que es el estereotipo, los medios de comunicación, las familias; si no sucede en el ámbito de su hogar, de su familia, le ponen como una pared, como que no quieren saber de eso.”

<sup>13</sup> Los colores de la tabla son aleatorios, se utilizan para destacar con claridad las dimensiones de análisis en relación a las percepciones docentes y sus planificaciones de enseñanza.

A la vez, las seis entrevistadas cuando explicitan lo que ellas desarrollan sus apreciaciones sobre el género todas lo vinculan al ser varón o mujer. La **E6** lo expresa de la siguiente manera:

“Me parece que es la identificación del ser humano –hombre o mujer– que se identifica género femenino-masculino”

En general, es lo que se desprende de la mayoría de las entrevistas. Sin embargo, **E6** en otro momento de la entrevista trasciende la mirada binaria:

“También nombro personas trans, pero porque yo lo traigo, solo este año porque tengo una niña que su hermano era niña biológicamente y se siente varón, entonces tuvo una transición importante y ahora ya puede decir ‘soy varón’, y ella dice ‘tengo un hermano’.”

Dos de las entrevistadas relacionan al género con los estereotipos y roles de género. En tal sentido, **E2** manifestó:

Muchas cosas como que se comenta en familia, se nota; por ejemplo, cuando hablan de que los juguetes no tienen género, que los colores no tienen género, que en las familias los roles se tienen que compartir, que no hay trabajos o actividades de hombre o de mujer..., entonces veo eso, que de pronto cuando yo era niña, por ejemplo, era diferente: estaban aquellas frases medio hechas de “ay, los varones no le tienen que pegar a las mujeres” –por decirte algo, por darte un ejemplo–, “las niñas no tienen que treparse al árbol” o “la pelota es para que jueguen los varones”, y cosas así y que ahora veo totalmente diferente.

En cambio, **E3**: “Para mí es incluir un enfoque que busque desbaratar los estereotipos. [...] Entonces, para mí, está bueno desnaturalizar estereotipos: no imponer, sino permitir que cada uno elija.” **E3** brinda ejemplos de estereotipos vinculados al género:

“Cuando yo hago la pregunta de ideas previas: ¿qué concepto tengo de ser hombre, de ser mujer? Y vos ves que ser niña es ser obediente, es ser sumisa, tener bebés, usar tacos altos y pollera, y pintarse los labios; y ser varón es ser fuerte, ser valiente, poder pelear, ser mujeriego, ser feroz – porque eso está escrito por los niños, yo no lo invento–, eso es muy fuerte, y no me lo dijeron hace veinte años, me lo dijeron el año pasado, o el otro.”

**E3** vincula el género con el derecho de las personas y los conceptos de equidad e igualdad:

“Es poder intentar que haya equidad, que a cada uno se le pueda brindar lo que necesita; no igualdad, porque no en todos los casos precisa lo mismo, pero sí desarrollar nuestras habilidades.”

También **E2** en sus expresiones incorpora el enfoque de derechos relacionándolo con la equidad:

“[...] pero la equidad sería como que tengan las mismas oportunidades, las mismas responsabilidades, los mismos derechos en cuanto al acceso al trabajo, a la educación, a la salud, a distintas actividades de la vida cotidiana, el deporte, en fin, eso me parece que en la enseñanza lo tenemos que concientizar a las jóvenes generaciones de que se trabaja por eso: para lograr esa equidad, esa igualdad de oportunidades, que tengan las mismas oportunidades –como dije–, los mismos derechos: el acceso [...]”

**E4** señala que no trabaja el género de forma intencional y por tanto no lo planifica, pero si surge el tema en la clase lo aborda según el interés o cuestionamiento del niño/a:

“Me acuerdo de una actividad, que vino la directora, que empezamos a hablar que antes el hombre como hombre. Lo divino de los niños: “¿por qué hombre?”. Y una niña preguntó “¿y las mujeres? Y está en primer año, ellos tienen claro... Fue que les dijimos “bueno, ahora, para hablar de hombre hablamos de seres humanos donde incluimos a las mujeres y a los hombres; estamos todos incluidos en los seres humanos”. En otro momento de la entrevista expresa: “Fue algo que, justo fue XXX y salió un tema, y ahí XXX empezó a hablar del *homo sapiens* y cómo era... Nos encantó..., y ahí empezamos a hablar de eso porque a mí me gusta que salga del niño el interés, no me gusta ir yo a trabajar algo que el niño no entiende. Claro, pero lo intervengo desde las acciones de ellos. [...] yo quiero el taller para fortalecer a los niños, no para inculcar.”

Menciona en varias oportunidades que no planifica actividades porque se debe trabajar cuando la situación irrumpe:

Pero justamente por eso hay que trabajarlo de forma natural y dejar que el niño crezca de esa manera. Yo le decía, me parecía, que tenemos que dejar que el niño sea niño; si hay instancias como del juego –tú me decís del color– yo trabajo con el papel glasé y le doy a los compañeros, no es que yo reparto: yo le doy a ellos para que repartan o los pongan en la mesa y cada uno elige, y si el varón elige rosado y el otro el que quiera.

De esta forma, **E4** concluye:

“Por eso yo en eso dejo fluir al niño; el niño tiene que ser niño (niño o niña) y tiene que desarrollar su propia esencia como ser humano para sentirse bien, feliz, y que pueda crear.”

Como se dijo, si bien las seis maestras presentan al género como construcción social, **E1** incorpora en su relato al sexo biológico en la conformación del género de las personas:

“Es algo social que no tiene que ver con lo biológico que, si bien, biológicamente somos diferentes porque tenemos distintos sexos, el género es algo que la sociedad impone de acuerdo a si sos mujer o varón y eso ha cambiado.”

Se desprende de la dimensión de análisis “el género y sus relaciones” que las seis maestras perciben al género como una construcción social que se modifica con el paso del tiempo. Sus miradas coinciden en una postura clásica sobre el género. Además, una de ellas expresa con claridad la vinculación del género con el sexo biológico, que se corresponde con el planteo de Gayle Rubin, citado en el marco teórico, sobre el sistema sexo/género. A su vez,

en sus apreciaciones vinculan al género con el ser varón o mujer, solamente una de ellas menciona que en una oportunidad trabajó con la identidad de género más allá de lo vinculado al mundo masculino y femenino porque una niña planteó en la clase que tenía una hermana “trans”.

También surge de las entrevistas que los términos estereotipos y roles de género son los primeros que aparecen cuando se aborda el género desde la enseñanza. Luego cuando se analizan sus planificaciones son los contenidos más trabajados en sus propuestas para niños y niñas. No obstante, se puede apreciar que a medida que la edad de los niños y niñas aumenta aparecen contenidos a trabajar por parte de las maestras vinculados a los derechos humanos en relación a la elección de los proyectos de vida. Existe entonces, una cierta correlación entre los contenidos de enseñanza según los niveles educativos y las planificaciones. Sin embargo, estereotipos y roles de género si bien no aparecen en todos los grados del PEIP (Tabla 1) lo trabajan de igual modo las maestras.

Una de las entrevistadas afirma que solamente trabaja género cuando los y las niñas se lo plantean como tema de conversación lo que invita a pensar como el currículo oculto aquí se hace presente ya que si bien en el currículum formal aparece como contenido a ser enseñado dicha maestra elegí abordarlo cuando la situación emerge y deja de lado el PEIP y su valor prescriptivo en cuanto a sus contenidos a ser enseñados.

### **3.1.2 Las percepciones del género y las planificaciones docentes**

Por el hecho de ocupar un cargo de secretaria docente en un centro educativo, la planificación de **E1** está asociada a un proyecto pedagógico englobado en el proyecto institucional. Su trabajo hace foco en tres niveles: infancias, docentes y familias. Si bien en la entrevista no menciona a su mirada desde los derechos de la niñez en cuanto a la igualdad de género, lo plasma en la Fundamentación de su proyecto de intervención docente donde uno de sus propósitos es: “[...] formar personas con igualdad de oportunidades para educar a niñas y varones de la misma forma, sin aportar a cada sexo tareas ni sentimientos estereotipados.”

**E2** y **E3** relacionan al género con los estereotipos construidos socialmente de lo que se espera de ser varón o mujer y lo evidencian en sus planificaciones. Sin embargo, **E1** no lo explicita en sus expresiones verbales, pero sí lo incorpora en su planificación **P1**, donde se

propone como objetivo para trabajar con las infancias: “Incentivar la reflexión sobre los estereotipos que la sociedad impone a través de los medios de comunicación.”

**E2 y E3** tienen en común sus percepciones sobre el género y se evidencia en las respectivas planificaciones. En su **P2**, **E2** expresa en sus objetivos generales: “Distinguir y comprender las desigualdades de género [y] Reflexionar sobre estereotipos, desnaturalizando desigualdades.” Además, en la secuencia de actividades vincula a los estereotipos de género y el impacto en los roles de género en las familias de los/as estudiantes, por eso propone reflexionar sobre ese aspecto utilizando como recurso fotos actuales y antiguas sobre las familias.

**E3** explicita el género y su relación con la igualdad de las personas y su centro de planificación tanto con las infancias, familias y docentes busca proponer actividades que inviten a reflexionar en este sentido. Con los niños incluye la percepción de sí, el autoconocimiento y el autocuidado.

**E5** es maestra de tercer año y tiene como contenido de género enseñar “Los medios de comunicación y la incitación al consumo [y] Los estereotipos (modelos en la belleza femenina y masculina)” (PEIP, 2008, p. 326). En su secuencia de actividades (propone una actividad semanal, a lo largo de tres semanas que se vinculen a este contenido) lo aborda en dos oportunidades y lo relaciona con otro contenido programático de tercero que se encuentra dentro del Área de Conocimiento Artístico - Expresión Corporal: “La comunicación interpersonal. El reconocimiento y reproducción de imágenes corporales” (PEIP, 2008, p.34) y este contenido lo vincula con una dinámica corporal (autoconocimiento y conocimiento del otro/a).

**E 5** vinculando la autopercepción en vínculo con el otro, dijo:

“Cambiamos el ‘hola, ¿cómo estás?’ por ‘¿cómo te sentís?’ –y agregó– Cuando nosotros le preguntamos a otro compañero o a otra compañera ‘¿cómo te sentís?’, el otro se abre... el vínculo cambia porque es respetar al otro y tolerarlo, entonces el otro nos respeta y nos tolera a nosotros; la educación sexual está inserta en eso, tiene un vínculo muy de la mano de las emociones; todo eso es muy importante trabajarlo en todas las clases.”

**E5 y E6** al ser maestras de tercer año abordan el mismo contenido en sus planificaciones con propuestas similares en cuanto el trabajo con publicidades (modelos de belleza) en contraposición de las personas que rodean a los niños/as y el impacto que a ellos esto les genera.

Una de ellas, **E5**, en una de sus actividades propone representar mujeres y varones ideales y qué sienten ellos/as verlos/as. **E6** expresa sobre sus propuestas:

“En realidad como la misma forma capaz al principio, que es, por ejemplo, que dividan en una cartulina hombres-mujeres y que pongan lo que siempre les han transmitido los medios de comunicación, la familia, la sociedad en sí; y ahí ponían: el uso de la planchita para el pelo las mujeres (no los varones), los colores. Íbamos a los ejemplos en, por ejemplo, cuando van a una juguetería qué ven, juguetes para niñas, y ahí empezamos a problematizar: bueno, pero en realidad, los juguetes, ¿alguno de ustedes juega a la pelota, al fútbol? Ahí salen niñas que juegan a la pelota; como viendo que, en realidad, en la oralidad, con niños de tercero sobre todo me pasaba, que veían y decían ‘bueno, pero en realidad yo no puedo poner que la planchita es solamente para las mujeres, porque los varones también usan planchita’, ‘no te puedo decir que las niñas solamente usamos el rosado, porque yo también uso azul, uso negro [...]’. La idea era problematizar sobre el estereotipo, qué es lo que socialmente vemos cuando vamos a una tienda y enseguida te dicen hasta el papel de regalo si es para niña o para varón; fuimos como a las cosas cotidianas que ellos ven y sobre eso, problematizar [...]”

Las cinco maestras que planifican el género en sus aulas lo hacen de forma solitaria. Solamente se aprecia interacción entre colegas cuando aparece la figura de la maestra secretaria. Las dos maestras secretarias si bien presentan modalidades distintas de trabajo sobre el género, tienen en común que su proyecto se desarrolla en tres niveles: infancias, familias y docentes. Es decir, sus propuestas buscan generar impacto en el conjunto de la comunidad y se aprecia una mirada formativa para sus colegas, intervienen en las aulas para impulsar para que otras colegas trabajen también y/o puedan observar una posible intervención sobre la enseñanza del género.

Se observa una relación de correspondencia entre las percepciones de las docentes y las planificaciones ya que, sin importar el nivel escolar, los estereotipos y los roles de género son los que se abordan con mayor frecuencia. Solamente, una de las maestras secretarias incorpora en sus planificaciones la relación del trabajo del género y el impacto que produce en cuanto a la igualdad de oportunidades para niños y niñas.

Los modos de planificar son a través de secuencias de actividades donde en varias oportunidades se trabaja un mismo contenido para profundizarlo. Realizan dos o tres planificaciones para cada tema vinculado al género. Se aprecia la necesidad de profundizar el contenido, sin embargo, las propuestas, en todos los niveles son similares en cuanto a lo que se les propone a los niños y niñas (analizar estereotipos de modelos de belleza que aparecen en los medios de comunicación; cómo son los varones y mujeres ideales; la relación de los ideales de belleza y la realidad de la vida cotidiana; trabajos esperados para varones y mujeres según su género).



### 3.1.3 El género y las Áreas de Conocimiento del PEIP

**E1** plantea que el género se enseña en la escuela más allá del PEIP, si bien es el marco normativo, en cada momento los docentes enseñan sobre género:

“Tiene que ver con lo que sucede en el patio, en los espacios, en la clase, en el uso del espacio del recreo. Reflexionar sobre cómo se usan y quiénes los usan. Llevarlo a la familia. Llevarlo a lo económico, en lo político, en lo social; quiénes están en la televisión, quiénes dan más noticias: ¿son más mujeres o son más varones? [...] Y bueno, para que eso cambie, ¿qué tendríamos que hacer?”

Estas expresiones se vinculan con su planificación a nivel de centro donde en la Fundamentación expresa la importancia de abordar el currículum prescripto, pero también el oculto. Al respecto, **E3** aporta la idea de que el género trasciende lo curricular:

“[...] en lo posible y de a poco, el abordaje de las diferentes asignaturas están transversalizadas con una perspectiva de género, porque si vamos a seguir poniendo que mamá va a hacer la torta, o que papá va a hacer percheros, o que los grandes de la historia son todos hombres, o que los artistas son hombres, o si van a jugar al patio y se les dice ‘ah, no, no, las nenas no molesten quédense aquí quietitas y dejen jugar a los varones al fútbol’, no sirve.”

La **P1** vincula dos Áreas de Conocimiento: Conocimiento de la Naturaleza y Conocimiento Social. En la entrevista lo expresó **E1**:

“El género está en el área social del programa, está pila el respeto, están estereotipos de género; hay pila de cosas que se profundizan mucho más, sobre todo en la reflexión que vos hacés, porque vos con niños de inicial si bien les vas a hablar, no vas a profundizar y poner estos ejemplos, vas a poner otros o lo vas a decir más en la vida cotidiana de lo que ellos viven, o sea, no vas a hablar de la adolescencia, de los cambios y el ciclo menstrual; lo vas a decir, pero más general.”

En este sentido, en el PEIP se puede leer:

La Educación Sexual en el Área del Conocimiento de la Naturaleza, se ubica en el campo de la Biología, contenidos que necesariamente se complementan con la visión cultural y ética proveniente del marco teórico del Área de los Conocimientos Sociales. (P. 88)

Así se expresa **E6**:

“Claro, es bien de lo biológico, pero también cómo se sienten ellas y ellos ante cambios como los mitos sobre la menstruación, sobre la eyaculación, los estereotipos; y desde la perspectiva de género, por ejemplo, que las nenas no se pueden lavar la cabeza si están menstruando cuando en realidad la higiene es fundamental, que sienten dolores siempre; en eso, mando a preguntar a las mujeres de sus familias cómo se sienten cuando están menstruando, qué sienten previamente, durante y después, y qué cosas hacen, si hacen cosas diferentes.”

Y **E5** señala:

“en general desde Construcción de la Ciudadanía, pero también desde las artes. Yo soy de trabajar mucho con el cuerpo..., vamos a tomar la educación sexual desde la parte biológica; nosotros damos educación sexual manejando todas las áreas de conocimiento.”

Al momento de planificar se observa que, en la **P1**, el Área de Conocimiento Artístico aparece involucrada a propuestas que invitan a poner el cuerpo en movimiento. Es decir, aparecen propuestas vinculadas al área que involucran: sentarse en el suelo, dinámicas de apertura de reconocimiento del propio cuerpo y el de los demás, juegos de imitación, dramatizaciones de escenas de la vida familiar.

En las seis entrevistas se reiteró la necesidad de trabajar el género a lo largo de todo el año e involucrando al menos dos Áreas, fundamentalmente Conocimiento de la Naturaleza y Conocimiento Social. **E2** es muy explícita: “El género es un tema transversal a lo largo del año”.

A diferencia del resto, **E2** y **E6** incorporan en sus expresiones y en sus planificaciones la perspectiva de los derechos de niños, niñas y adolescentes.

En los objetivos de **P1**, **P2** y **P3** están presentes el autocuidado, el cuidado del otro y el trabajo con la autoestima. En **P6** no se refleja explícitamente, pero sí lo hace **E6**:

[...] si bien no está en lo curricular, disciplinarmente se desprende porque la perspectiva que siempre hay en el programa es ética, derecho y biología; o sea, en eso tenés que moverte, y lo emocional no está, por ejemplo. Se trabaja mucho desde lo emocional también (cómo me siento conmigo mismo, el autocuidado, las situaciones placenteras); yo creo que todo eso se tiene que trabajar porque, si bien he visto un cambio en la sociedad, sigue pasando de que ‘ay, no, yo mejor me quedo en casa y mi esposo sale a trabajar’, ‘yo me quedo con los niños’”.

Se desprende de las planificaciones y las percepciones de las docentes que el Área de Conocimiento donde aparecen contenidos vinculados al género es en la de Conocimiento Social. No obstante, la vinculan dos de las maestras con Conocimiento de la Naturaleza como lo plantea el propio PEIP en su fundamentación teórica. Por otro lado, Conocimiento Artístico aparece como otra área que se puede vincular el trabajo sobre género, sin embargo, ya no como contenido explícito sino como medio. Es decir, utilizan, por ejemplo; expresión corporal para proponer dinámicas rompehielos; realizar movimientos corporales para distenderse o conectarse con el propio cuerpo o el de los demás; dramatizaciones de la vida cotidiana.

Es de destacar que una de las maestras menciona que el género tiene que ser abordado de forma transversal y no en una planificación específica. De esta forma, no se reduce a una sola actividad o Área de Conocimiento sino al trabajo cotidiano. Incluso dos de ellas señalan que el abordaje del género tiene que ser más allá de lo programático ya que involucra al acontecer diario de las escuelas.

### 3.1.4 Estrategias y recursos didácticos de enseñanza

La mayoría de las entrevistadas utilizan dos estrategias fundamentales: el trabajo en pequeños grupos y el plenario como espacio de socialización del conocimiento. Al respecto **E2** expresa:

“Si es un video, lo vemos todos juntos al mismo tiempo y después de ahí puede salir o que discutan en pequeños grupos y puedan elaborar una ponencia para expresar, o simplemente lo que sale del colectivo.”

Asimismo, **E6** comenta que:

“[...] en el intercambio hay mucho enriquecimiento, hay diferentes experiencias, hay diversidad de creencias, de cosas que les han inculcado las familias y su realidad más cercana, que no es la misma que la de otro niño; entonces, entre ellos, está bueno el intercambio y también que empiecen a comentar por qué piensan que determinadas cosas no serían correctas si a ellos les hace bien.”

Los juegos en diversas modalidades, dibujar, el movimiento corporal, en fin, aparecen como estrategias de enseñanza. En ese sentido, **E3** dijo: “Todos los talleres los vas a empezar con una canción, con un juego o con un dibujo”. Y se refleja en todas las planificaciones. Se aprecia que todas las maestras entrevistadas buscan generar una dinámica fuera de lo cotidiano al momento de tratar el tema. **E6**, al respecto, señala:

[...] bueno, haciendo primero una música para lo corporal, caminando por el espacio, buscando un lugar donde se sintieran cómodos y cómodas, empezar a cerrar los ojos y sentir dónde sentían determinados placeres, y tenían que dibujarlo: en una hoja dibujarse desnudos y pintar las zonas en las que sentían más placer ante, no sé, el sonido del mar, el sol, o cosas que ellos me fueran diciendo que sentían que les gustaba.

**E3** y **E5** utilizan en sus planificaciones (**P3** y **P5**) juegos que representan escenas de la vida cotidiana familiar vinculadas a roles y estereotipos de género, y juegos de imitación (el juego del espejo) para reconocerse y reconocer al otro.

El uso de videos de *YouTube* así como el análisis de publicidades para abordar los contenidos programáticos se reitera en las apreciaciones de los docentes así como en sus planificaciones. **E1**:

“Sí, mucho sí, otros los hago yo; depende, yo busco si me sirven y me parece que está todo dado. Muchos vídeos de YouTube muy lindos hay también, que habla de la diversidad que están buenísimos y muchos foros de reflexión, de intercambio de opiniones, de cómo manejo la emociones, de cómo manejo esta montaña rusa de emociones que tengo ahora en la adolescencia, por ejemplo, qué me pasa cotidianamente [...]”

Al respecto, **E3** contó lo que sigue.

“Les propuse distintas publicidades; una decía ‘una nueva generación de ollas para una nueva generación de mujeres’. Entonces les digo ‘ah, bueno, las mujeres nacemos con una olla bajo del brazo, parece’. Era en torno al Día de la Madre y les hizo gracia mi dicho. Pregunté ‘¿qué le regalaron a mamá’ y varios dijeron ‘bombones, flores y cosas para la cocina’. Bárbaro, entonces ‘en la casa de ustedes ningún hombre cocina’, acoté y agregué otra pregunta (‘¿qué le regalan papá?’), para lo que algunos contestaron ‘un serrucho, un taladro, una bebida’. Y así, poniendo en cuestión ese tipo de asuntos tomados de la vida diaria es que reflexionamos en busca de algún cambio.”

Los cuentos y películas son otros recursos que utilizan las docentes para motivar el debate entre el alumnado. **E3**:

“[...] contás el cuento *Rosa Caramelo* –yo siempre narro los cuentos, no los leo, porque me gusta más–, reflexionás sobre lo que le pasaba a la elefanta Margarita y después, ‘pobrecita, ¿cómo no la dejaban jugar?’; pero en la realidad, ¿hemos visto situaciones así? Entonces ahí van a su vida diaria, muchos y muchas de esas niñas sienten que ‘ah..., sí, a mí no me dejan ensuciarme’, ‘ah, sí, a mí no me dejan jugar a esto’; ellos recuerdan muchas de esas situaciones de la vida real; a esa modalidad yo la considero un taller porque se está construyendo y se reflexiona.”

**Y E5:**

“A los chiquilines les gustó mucho porque se pusieron en el lugar de Billy (*Billy Eliot*, la película); como que se sensibilizaron; [...] les conté el cuento de Oliver Newton; es parecido, no es una película..., a ver, me gusta la película porque la vivencian más si son chiquilines, se pueden poner más o menos en el lugar de otro, pero bueno, en el caso de Oliver es un niño..., y lo conté, y también les gustó, y se pusieron bien en el lugar del personaje; les llegó bien, les gustó.”

En las cinco docentes que planifican la enseñanza del género se reiteran aspectos vinculados a las estrategias y recursos. Las estrategias propuestas en plenarios y trabajos en pequeños grupos ponen en evidencia el corrimiento de la docente de su rol de transmisora de conocimiento. Ya que, las estrategias que proponen están más relacionadas a que el niño y la niña construyan sus propios conocimientos en el intercambio con el otro/a. El uso de variados recursos manifiesta la necesidad de que de algún modo se atrape la atención de los y las estudiantes con propuestas novedosas y de su interés.

## **3.2 Categorías de análisis**

La pregunta inicial de la investigación –recordémosla– manifestó la aspiración de saber acerca de la percepción docente respecto de la enseñanza de género para la educación sexual escolar, y de qué manera ese aspecto se vincula con la planificación de actividades pedagógicas. En este punto se pone en juego la relación existente entre dichas percepciones y el sustento teórico de la investigación.

### **3.2.1 Sexualidad y género: percepciones docentes**

De las entrevistas realizadas a las seis maestras se puede deducir fácilmente que todas asumen el género en términos de constructo social modificable con el paso del tiempo y la influencia de la sociedad y los procesos culturales. Las percepciones sobre el género por parte de las maestras se vinculan con los postulados clásicos de Joan Scott (1997) en cuanto a que este está determinado socialmente. Los cuatro elementos que lo componen (símbolos culturales, normas, instituciones y percepciones de los individuos) se encuentran interrelacionados, ocupando un lugar trascendental pues le dan significado a la vida social de cada una de las personas. La escuela es uno de esos elementos significativos donde se construyen significados sobre el género. De esta forma los aspectos simbólicos que conforman una sociedad se inscriben en las personas a través de las normas que se plasman en el campo de lo concreto a través de las instituciones en este caso la escuela. Sin embargo, también se aprecia que ellas perciben que la escuela es un lugar donde las significaciones en torno al género se pueden modificar y la intervención docente es clave para que esto ocurra.

Esto se vincula con el PEIP cuando expresa sobre el género en la Fundamentación del Área de Conocimiento Social: “Una nueva concepción de género trasciende el sustrato biológico y se instala en la dimensión social y en la construcción de cultura.” (Pp. 100-101). Se evidencia de esta forma que las percepciones sobre el género que tienen las maestras están fuertemente ligadas al PEIP, que es su marco normativo por excelencia. El DBAC, es solamente nombrado una vez en sus apreciaciones, pero no se observa referenciado en ninguna de sus planificaciones.

Las seis docentes en sus expresiones y planificaciones plantean una mirada sobre el género desde la perspectiva: varón y mujer; solamente una de ellas, relató que, en clase, trascendió dicha mirada debido a que el tema surgió del alumnado. Es decir, la situación del

orden cotidiano irrumpió en la clase y hace que la maestra lo aborde. De lo contrario, todas las propuestas giran en torno a varones y mujeres. En ninguna de sus planificaciones es posible identificar variables asociadas como: la clase social, la etnia o la ubicación geográfica (contenido que aparece en quinto año). Es decir, la mirada relacional del género como plantea Alda Facio (1999) y Raewyn Connell (1997) no aparece en sus propuestas o apreciaciones. Tienden en sus percepciones a expresar un acercamiento significativo con la teoría sexo/género de Gayle Rubin (1976) donde el sexo está vinculado al orden biológico y el género al campo de lo social.

En este sentido, Teresita de Laurentis (1989) da un paso más y plantea que esta mirada vinculada al género con la(s) diferencia(s) que tienen su auge en los años 60 y 70 desde los movimientos feministas tienen sus limitantes porque no permiten ver la realidad más allá de un género universal y único. Es decir, el género aparece aislado y sin tomar en cuenta el impacto que producen las variables que interceptan a las personas (clase social, raza, edad, ubicación geográfica, entre otras) y además no se cuestiona las desigualdades sociales existentes a la interna del propio género<sup>14</sup>. Sin embargo, las maestras de quinto y sexto año abordan al género y lo relacionan con la equidad y la igualdad. Esto ocurre porque a partir de quinto año aparece como contenido a ser enseñado. No obstante, cuando se les preguntan sobre su conceptualización no logran clarificar en sus expresiones diferencias entre los términos y las utilizan como sinónimos.

### **3.2.2 Planificaciones en torno al género: estrategias y recursos de enseñanza**

El PEIP enmarca las propuestas que realizan a los niños y niñas y por momentos se aprecian pocas diferencias entre las actividades de las maestras sin importar el nivel escolar que se encuentren. Se puede cuestionar el nivel de profundidad que se puede dar al contenido<sup>15</sup> cuando se observa que las actividades son similares en su redacción. Esto invita a pensar, si la no profundización en la temática no provoca quedarse en la superficialidad del tema y no generar otros espacios de discusión sobre el género.

Esta mirada sobre las planificaciones docentes coincide con los antecedentes de la *Evaluación del Programa de Educación Sexual* (2017) donde se señalaba que los y las docentes

---

<sup>14</sup> Las perspectivas interseccionales son más recientes en su despliegue conceptual. Entienden que las dimensiones que construyen las diferencias entre personas y grupos sociales están entrelazadas y producen efectos combinados en los procesos de discriminación.

<sup>15</sup> En esta investigación el análisis ocurre con las planificaciones no con lo que realmente ocurre en el territorio.

a nivel país trabajaban con más frecuencia los contenidos de estereotipos y roles de género ya que les genera menor inseguridad que otros como ser diversidad sexual. Se pone en evidencia en dicha evaluación que el repertorio de contenidos vinculados a la educación sexual aumentaba en relación con el grado de formación específica de los y las docentes.

A su vez, en *El cuidado de sí en niñas, niños y adolescentes. Discursos y prácticas cotidianas sobre sexualidad y derechos en el sistema educativo nacional* (2009) explicita que los y las docentes trabajan estereotipos y roles de género por varios motivos. El primero, los visualizan como una problemática preocupante porque los estereotipos y roles se encuentran naturalizados a nivel social y por tanto, si desde la escuela no se abordan se continuarán reproduciendo. El segundo, es que al trabajar estos contenidos se sienten más cómodos/as que con otras temáticas. Finalmente, plantean ciertos miedos e incertidumbres del impacto de sus actividades con las familias por ello, recurren a estos contenidos específicos.

Una muestra de esto se observa en esta investigación ya que un contenido que aparece desde los tres años (ver Tabla 1) en el PEIP <sup>16</sup> es identidad de género y ninguna de las maestras ni en sus expresiones o planificaciones lo abordan. Esto se vincula con lo aportado por Natalia Riquelme (2015) en cuanto que desde los sistemas educativos se hizo el esfuerzo para incluir este tema como contenido a ser enseñado pero las percepciones o miradas docentes hace que no se aborde y en definitiva la discriminación se sigue sosteniendo al no trabajado como un contenido de forma explícita en las planificaciones. Así se retoma el concepto currículum oculto de François Graña (2006) y Ángel Centeno y María de la Paz Grebe (2017) que es todo aquello que acontece en la vida cotidiana escolar que no está dentro de las prescripciones de los planes y programas y depende ya de la intervención o no de los/as adultos/as y que los estudiantes internalizan como aprendizajes.

Esta investigación busca relacionar las perspectivas de las docentes en cuanto al género y sus modos de planificar la enseñanza, de esta forma, se puede señalar que los tres tipos de currículum entran en juego. El *currículum formal*, a través de los contenidos de género que aparecen de forma transversal en el PEIP.

El *currículum oculto* está presente en la escuela a través de los comentarios, acciones, sentires y conductas docentes que permean la enseñanza del género más allá de lo curricular e impacta en los aprendizajes de los niños y niñas.

---

<sup>16</sup> En el PEIP se explicita que los contenidos si no son abordados previamente pueden ser trabajados no importa el grado en que se encuentre el grupo.

Finalmente, el tercer currículum, el *informal*, que, si bien no se observó lo que realmente ocurre en las aulas en las prácticas de enseñanza, si se analizó las planificaciones de las docentes. Es decir, aquello que la docente elige para enseñar y aquello que decide dejar de lado, al momento de pensar una actividad con niños y niñas.

De esta forma, se puede interpretar que el *currículum formal* incorpora contenidos de género para ser abordados en la escuela, pero los y las docentes deciden no trabajarlos. Esta decisión de los y las maestros/as que puede ser consciente o no, provoca que el *currículum oculto* aparezca a través de la omisión del abordaje de ciertos contenidos programáticos. Estos contenidos no nombrados ni abordados en las planificaciones invitan a preguntar qué mensaje produce esto en los niños y niñas y cuáles son los aprendizajes inesperados que produce.

Dos de las maestras entrevistadas reiteran en sus relatos la importancia de que los niños, niñas y adolescentes conozcan sus derechos para al menos disminuir la brecha entre los géneros. Sin embargo, no logran diferenciar en sus expresiones qué entienden por equidad y qué entienden por igualdad. Lo que sí aparece en las docentes de niveles superiores es una idea de que la desigualdad entre varones y mujeres existe y por lo tanto hay que trabajarla en clase, aunque no se observaron planificaciones en este sentido. Es decir, la desigualdad de género queda en el campo de las percepciones docentes, pero no logran plasmarla en una planificación o al menos no se puede determinar en las propuestas observadas.

Las docentes de quinto y sexto mencionan en las entrevistas y se observa en sus planificaciones contenidos de género vinculados al orden biológico. Estos se relacionan con la adolescencia, lo cual puede vincularse con la creencia de que los cambios corporales se abordan cuando ocurren y se visualizan. Además, cuando planifican este tema lo vinculan con la mujer y sus cambios corporales, principalmente con la menstruación. En cambio, lo que ocurre a los varones no es tratado en las planificaciones presentadas (por lo menos no aparecen en los registros). Sin embargo, el PEIP incluye en el Área de Conocimiento Social como contenido a ser enseñado en sexto año **“La construcción de la sexualidad en el marco del proyecto de vida personal. La responsabilidad en la maternidad y la paternidad.”** (p. 231, negritas textuales) Es decir, el documento busca trascender el orden biológico para incluir temas vinculados a los proyectos de vida. Por otra parte, también aparece la maternidad en relación con la paternidad. Se puede desprender la intención sobre la importancia de maternar y paternar en igualdad de condiciones.



En las planificaciones se presenta al género dentro del Área de Conocimiento Social pero se vincula en ocasiones con Conocimiento de la Naturaleza y Conocimiento Artístico. Natural. El PEIP lo expresa en su fundamentación teórica:

Asimismo, la Educación Sexual en el Área de los Conocimientos de la Naturaleza, se ubica en el campo de la Biología, contenidos que necesariamente se complementan con la visión cultural y ética proveniente del marco teórico del Área de los Conocimientos Sociales. (P. 88)

Esto pone en evidencia la intención docente de abordar el género de forma transversal e incluso una de las maestras lo expresa concretamente. Perciben que el trabajo del género no se realiza desde una sola Área de Conocimiento. En general realizan vinculaciones con Conocimiento de la Naturaleza y en menor medida con Conocimiento Artístico. Cuando lo hacen con este último aparece vinculado con la expresión corporal y las artes visuales a modo de generar ambientes de aprendizaje motivadores.

Por lo expresado, se puede percibir que las ideas y las prácticas docentes se encuentran atravesadas y vinculadas a lo que expresa el PEIP y el DBAC con respecto al género en educación sexual. Esto hace que estos documentos sean claves para la mirada docente sobre el tema. La transversalidad concuerda con lo planteado en el marco teórico donde no solo tiene que ser a través de su incorporación en los planes y programas sino en todas las políticas públicas. En este caso en particular las docentes lo evidencian en sus planificaciones y expresiones. Lo planteado también por Yarzabal en el prólogo de ANEP (2006) sobre la importancia de que el género aparezca en los planes y programas educativos para impactar realmente en la vida de niños, niñas y adolescentes también aparece reflejado. De esta manera, el impulso de la transversalización del género, concepto abordado en el marco teórico, por parte del Estado a partir del año 2006, se puede corresponder con la transversalización de contenidos que realizan las maestras en sus aulas.

Las cinco planificaciones analizadas muestran el intento de “desestructurar” la clase para trabajar el género con un clima diferente al cotidiano. Una de las estrategias es redistribuir el mobiliario (retirar mesas y sillas y dejar espacios amplios), otra es musicalizar el sonido del ambiente, poner en práctica técnicas corporales, realizar juegos y trabajos grupales.

Se reitera, en todas las entrevistas, la estrategia del plenario para la puesta en común de los saberes que alcanzaron los subgrupos. Además, aparece el uso de recursos digitales (plataformas educativas, videos, foros, películas). El juego y la pregunta disparadora aparecen como estrategias que promueven ambientes distendidos y fuera de lo cotidiano. El trabajo en

pequeños grupos y plenarios produce el intercambio de ideas, de lo que se espera provocar modificaciones en las ideas previas sobre el tema.

Al leer y analizar las planificaciones se puede interpretar que el rol docente se asemeja al de facilitadora y que lo manifiestan en las entrevistas. Esto significa que las clases no son diseñadas en modo expositivo; por el contrario, el centro de la clase está puesto en lo que les sucede a los niños/as. En tal sentido, la maestra se retira del lugar de transmisora de conocimientos para ocupar un lugar de guía acompañante. Es factible deducir un trabajo de autoconocimiento como medio de expresión de emociones. Esto concuerda con las recomendaciones planteadas en el citado libro *El cuidado de sí en niñas, niños y adolescentes. Discursos y prácticas cotidianas sobre sexualidad y derechos en el sistema educativo nacional*, donde se recomiendan metodologías participativas para este tipo de temáticas.

Una de las maestras afirma que no planifica actividades de género específicamente, pero si surge el interés por parte del alumnado, las aborda. Su enfoque pasa por dejar al niño crecer “naturalmente” y sin intervención de la cultura adulta.

Una sola docente hace referencia a que planificar utilizando el DBAC, pero cuando se observa la planificación no aparecen elementos explícitos. Otro de los aspectos a destacar es que en general no planifican actividades puntuales sobre el contenido de género a abordar, en general tienden a realizar una actividad semanal con por lo menos tres instancias. Esto pone en evidencia que el contenido se tiende a profundizar a medida que se proponen las actividades.

De todo lo visto, se hace notorio que el PEIP es el marco normativo de las docentes y que el DBAC no genera el mismo impacto, puesto que apenas es referido por una entrevistada, aunque no aparece en sus planificaciones.

### **3.2.3 Asociaciones entre las percepciones docentes y sus planificaciones**

Es momento de interpretar lo que acontece entre las percepciones docentes y sus planificaciones. Lo que se desprende es una intencionalidad de asociar sus miradas y sentires sobre el género y las actividades de enseñanza que proponen. Esto se refleja en:

- La búsqueda de la *transversalidad* del abordaje de su enseñanza: aparecen contenidos de más de un Área de Conocimiento programático (Conocimiento Social, Conocimiento de la Naturaleza y Conocimiento Artístico).

- Los temas tratados de forma recurrente: estereotipos y roles de género (que se reiteran en sus expresiones, dejando otros se abordar, aunque estén en el PEIP).
- La vinculación estrecha entre el género y el sexo (en las planificaciones aparecen propuestas vinculadas a las masculinidades y femineidades hegemónicas para ponerlas en cuestionamiento, sobre todo del mundo adulto)
- El uso de estrategias y recursos que ponen el “cuerpo” en movimiento, trascendiendo que solo se piensa sobre el tema (juegos, dramatizaciones, conciencia corporal). Esto también se vincula a las “emociones” que las mencionan en las entrevistas y cuando se observan sus planificaciones a través de ciertas preguntas o dinámicas, el sentir del estudiante es importante.

### 3.2.4 Hallazgos

A partir de lo sucedido en la investigación se pueden enumerar cinco hallazgos. El primero de ellos se vincula con el concepto de *transversalidad* ya que la mayoría de las docentes afirman en las entrevistas y se puede interpretar de las planificaciones (aunque no estén registradas de forma explícita) que buscan trascender el trabajo por Áreas de Conocimiento y transversalizar su enseñanza. De esta forma el área más abordada por parte de los docentes para trabajar género es Conocimiento Social, pero lo vinculan con Conocimiento de la Naturaleza e incluso con Conocimiento Artístico (aspecto ya mencionado). Es interesante este hallazgo porque se vincula a la intención de las políticas públicas de ese momento, Proyecto de Presupuesto para el quinquenio 2015-2019 (ANEP, 2015) donde plantea que el género tiene que estar presente en todos los planes, programas, proyectos y propuestas educativas de todos los subsistemas. Asimismo, la Ley General de Educación N°18437, expresa en su artículo 40 que tiene que ser un eje transversal.

El segundo hallazgo fue el *rol de las maestras secretarias* porque en un principio solamente se pensó en entrevistar a maestras de aula. A medida que no se encontraban docentes que abordasen la temática en la escuela de forma explícita surgieron dos maestras secretarias que tenían como proyecto pedagógico institucional el trabajo sobre género en tres niveles: estudiantes, familias y docentes. Vinculado a este aspecto, es interesante analizar a través de sus planteos en las entrevistas que cada una de ellas a su manera realiza la formación de las maestras de sus escuelas. Una de ellas acompaña a las docentes planificando juntas a ellas actividades en dupla, brindando soporte teórico. La otra, con una mirada más de

acompañamiento en aquellas docentes que muestren interés en la temática, interviene en esos grupos. En general, lo hace a través de una actividad puntual con los niños y niñas para que luego la maestra comience a trabajarlo con sus estudiantes. Es decir, sus intervenciones son diferentes, pero son formativas porque a través de sus acciones ponen el tema en debate en los centros educativos y generan movimientos en las personas para que continúen profundizando en la temática.

El tercer hallazgo, se vincula con que en las expresiones de las maestras aparece la idea de que cuando se trabaja género también se abordan las *emociones*. En las planificaciones se observa que, por ejemplo, le solicitan a los niños y niñas que expresen cómo se sintieron con la propuesta, qué les sucede con estos temas y cómo lo viven diariamente. Eso es revelador, porque ningún contenido programático vincula al género con las *emociones* pero las docentes expresan y planifican. En ese sentido, trascienden al PEIP.

El cuarto hallazgo se relaciona a un aspecto que no fue tomado en cuenta como criterio de selección de las docentes, pero se puede pensar en futuras investigaciones y es la relación entre los contenidos programáticos abordados por parte de las maestras y su *formación*. En la *Evaluación del Programa de Educación Sexual (2017)* se hace referencia en sus conclusiones que existe una estrecha vinculación entre los contenidos de educación sexual trabajados por parte de los y las docentes y su *formación* específica. Es decir, a medida que los y las docentes se forman en la temática, se amplía el repertorio de contenidos vinculados a la educación sexual. A menor formación, los contenidos a trabajar se vinculan a estereotipos y roles de género, pues son los que producen menos inseguridad al momento de abordarlos. Si bien, no se puede hacer una afirmación contundente al respecto, se desprende de las entrevistadas que solamente una ellas, señala que en alguna ocasión trabajó diversidad sexual, porque surgió del interés de los niños y niñas. Dicha maestra es la que tenía mayor formación y años de trabajo en la temática.

Por otro lado, la maestra que plantea a lo largo de la entrevista que no está de acuerdo con planificar propuestas sobre género, hasta ese momento, no se había formado específicamente sobre el tema. Indudablemente, no se busca correspondencia directa entre formación y temáticas abordables en torno al género, pero se presentan algunas regularidades que es pertinente compartir.

Finalmente, el último hallazgo, se vincula a lo que plantea Leticia Benedet en su ponencia titulada *La educación sexual en el sistema educativo formal uruguayo durante el*

*período 2005-2019. Análisis desde el enfoque de género y de política pública*<sup>17</sup>, donde señala que la incorporación de la educación sexual al sistema educativo formal se sostuvo más allá de un período de gobierno debido a la conjunción de un contexto histórico nacional y regional que permitieron que esto aconteciera.

De este planteo se puede desprender que, al implementarse la educación sexual en el sistema educativo formal como parte de las *políticas educativas*, ello impactó en las estructuras del Estado. Además, la mirada de la educación sexual de ese momento la colocaba como línea transversal (ya aparece así en: la Ley de Educación General N°18.437 y en los dos Presupuestos de la ANEP presentados en este trabajo: 2010-2014, 2014-2019 y PEIP) sumado esto a que desde el sistema educativo se impulsó la formación de los docentes (claramente visible en el texto *La incorporación de la educación sexual al sistema educativo*). Es posible decir, que la incorporación de la educación sexual y en particular el género impregnó en las percepciones de las cinco maestras entrevistadas porque se observaron similitudes en sus miradas sobre el género y cómo planificar actividades al respecto. Se puede preguntar cuánto de la formación de aquel momento brindada por CEIP impactó en el abordaje y percepciones sobre el tema.

---

<sup>17</sup> Jornadas de Debate Feminista, organizadas por Cotidiano Mujer y la Red de Género de Udelar (2014).

## Capítulo IV: Conclusiones

La pregunta que dio inicio a la investigación fue sobre las percepciones docentes sobre el género y el tipo de actividades que planifican para organizar la enseñanza de ese contenido programático (pues así aparece en el PEIP y en el DBAC) en educación inicial y primaria.

Se realizaron entrevistas a seis docentes de Canelones Costa seleccionadas minuciosamente en la Jurisdicción Canelones Costa, que afirmaron abordar el género en la escuela. La tarea de selección no resultó sencilla, pues cuando se empezó a indagar con mayor profundidad ellas expresaban que alguna vez trabajaron pero que no lo hacían con frecuencia, o cuando se les solicitaba las planificaciones no las tenían o no consideraban pertinente compartirlas. Para la búsqueda de las entrevistas, entonces, se recurrió a las autoridades de la DGEIP de la Costa y a la Comisión de Educación Sexual de la Inspección, puesto que tienen una mirada global del colectivo docente.

Un aspecto interesante es que no se pudo detectar ninguna maestra de inicial que abordara la temática, cuando la gran parte de los contenidos curriculares sobre género están en la primera infancia. Hay que decir que, para los criterios de selección, no se tomaron en cuenta la edad ni la formación específica en género.

En ese momento de búsqueda, surgió la figura de las maestras secretarias que no estaban previstas, pero se volvieron de gran valor porque pusieron en evidencia cómo desde su rol impactan en la enseñanza del género en la escuela. Por otro lado, se logró contactar con una maestra que afirmaba trabajar género sin planificarlo, es decir, cuando la situación escolar lo determinaba, y realizó sus aportes en este sentido donde dejó ver su forma de pensar y sentir el tema.

Las apreciaciones y percepciones docentes sobre el género que las maestras manifestaron en las entrevistas están muy vinculadas a lo que señala y fundamenta el PEIP y, aunque menos usado, el DBAC. El PEIP es su documento de referencia, lo que permite interpretar que las políticas educativas de CEIP en los quinquenios comprendidos entre los años 2010 a 2019 generaron un conjunto de acciones por parte de las autoridades de la educación para formar y sensibilizar a los y las maestras sobre la enseñanza del género. Un ejemplo de ello que revela la importancia de la formación de los y las docentes es la creación dentro del IFS de un área de formación denominada Educación Sexual, donde se brindaba cursos específicos sobre el tema.

Incluso, previo a la promulgación de la Ley General de Educación N°18.437 (año 2008) ya se estaban desarrollando acciones para concretar la incorporación de la educación sexual al sistema educativo. Esta apreciación surge cuando se realiza la lectura de *La incorporación de la educación sexual al sistema educativo* (2007) y la lectura de *Evaluación del Programa de Educación Sexual* (2017).

El PES se institucionalizó en el año 2006 con el aval de todos los partidos políticos del momento. Dentro de sus funciones se incluía la formación en educación sexual de los y las docentes de los diferentes subsistemas para impactar en las prácticas de enseñanza. Esto pone en evidencia que las políticas educativas estatales, de alguna manera, impregnaron las ideas y las acciones de los y las docentes, pues les llegó desde diversas direcciones la importancia de incorporar la educación sexual a la escuela. Ejemplo de ello son los documentos oficiales (planes, programas, orientaciones de políticas educativas del CEIP), publicación de materiales y formación de docentes.

Las percepciones docentes sobre género están vinculadas al sistema sexo-género, constantemente lo expresan en el sentido de que es una construcción social y de la factibilidad de ser modificado por la educación. Todas las maestras ven en la escuela un lugar donde se puede trabajar el tema, principalmente los roles y estereotipos de género, para producir transformaciones en la vida de los niños y niñas. Ninguna de ellas manifestó trabajar, por ejemplo, identidad de género (contenido presente desde nivel inicial), solamente una lo abordó a causa de la experiencia personal de uno de sus estudiantes.

Por otro lado, el PEIP tiene otros contenidos, incluso aparece una mirada desde la interseccionalidad del género (contenido de cuarto año, ver Tabla 1), que no se planifica por parte de las docentes entrevistadas. De esta forma, se puede desprender que los contenidos vinculados a la temática son reducidos en relación con lo que ofrece el PEIP (ver Tabla 1).

Este aspecto se vincula con lo planteado en el apartado de las categorías de análisis donde la formación tiene impacto en el abanico de temas a trabajar en torno al género por parte de las y los docentes. Se puede interpretar también la vinculación de la formación específica sobre el tema ya que, al conocerlo se pierde el miedo a trabajar (los contenidos más frecuentados son roles y estereotipos de género, percibidos como los menos controversiales), por lo que provoca a nivel de las familias. El temor se plantea en las repercusiones que provoca el tema en la interna familiar y su impacto, luego en la escuela.

A partir de las entrevistas y las planificaciones, se pudo observar que se mantiene una mirada dicotómica sobre el género, vinculado al mundo femenino y masculino, dando pocas posibilidades a otras formas de expresión que puedan aparecer. Las actividades propuestas tienen en común que se plantean situaciones cotidianas donde se analizan los estereotipos y roles de género en las familias y en los medios de comunicación (vinculados a los modelos de belleza).

Se hace presente, de esta manera, el *currículum oculto* a través de la selección de contenidos a ser enseñados, y ello parece ser un sesgo que limita el hecho de ampliar la mirada al género hacia variables como la clase social, la raza, la etnia, la edad y la orientación sexual, cuestiones que no se desprenden de las expresiones docentes ni en las entrevistas ni en las planificaciones.

Otro aspecto vinculado al *currículum oculto* lo planteó una de las entrevistadas que expresó que existe un abordaje del género por parte de los maestros y maestras de forma curricular, pero que acontecen otros aprendizajes fuera de lo planificado en las escuelas. Es decir, se trabaja a través de actividades, pero lo que sucede día a día en los centros educativos con referencia al género, sigue reproduciendo mandatos y roles estereotipados para niñas y varones (los varones no pueden llorar, son los que ayudan llevando materiales de mayor peso, las niñas colaboran en el comedor, son los varones los que usan la cancha y juegan al fútbol).<sup>18</sup> En este sentido, el *currículum oculto* se pone de manifiesto sobre todo en el comportamiento adulto y pone en evidencia que en las escuelas conviven mensajes contradictorios sobre el género. Donde las expresiones de las maestras no coinciden de forma correlativa con sus acciones, conductas y comportamientos.

Por su parte, y esto cumple con el *segundo objetivo específico* planteado en el proyecto, las *planificaciones* revelan que para abordar un contenido de género lo hacen a través de varias actividades, lo que demuestra la importancia de llegar a un concepto por sucesivas aproximaciones.

En general, el trabajo de planificar es en solitario, a excepción de las maestras secretarias que lo hacen junto a sus compañeras bajo diversas modalidades. Las propuestas que presentan tienen en común la búsqueda de estrategias de enseñanza variadas, como trabajos grupales y en duplas, juegos y plenarios. Esto se vincula con la percepción de las docentes que, para trabajar el género se tiene que generar un ambiente diferente al de cualquier otro tipo de

---

<sup>18</sup> Las situaciones descritas son acciones de las maestras que una de las entrevistadas pone como ejemplo.



propuesta (aparece, por ejemplo, el uso del espacio: correr mesas y sillas, para dejar el aula despejada, por poner un ejemplo). Se intenta así provocar otro clima de trabajo entre ellos/as y la docente, donde la maestra se “mueve” del lugar de transmisora de conocimientos y se coloca más desde un lugar de facilitadora de aprendizajes e intercambios.

Se observaron planificaciones donde se busca conectar el tema con las emociones o sentimientos que despierta. Se pudo observar también en algunas propuestas que el cuerpo se hace presente a través de la acción y el movimiento como medio para abordar el contenido propuesto (juegos, dramatizaciones, actividades de conciencia corporal, danzas en parejas). En definitiva, las metodologías participativas aparecen como un medio privilegiado para abordar el género en la escuela.

En referencia a los recursos educativos, se observó en las planificaciones un uso variado, lo cual invita a pensar que para ellas hay que motivar y entusiasmar a los niños para conectar con la temática. Los recursos educativos son vistos como disparadores del pensamiento de los niños y niñas y aparecen también como elementos que invitan a la reflexión individual y colectiva.

Por otro lado, se aprecia en las planificaciones la búsqueda de la conexión del contenido género que se encuentra en el Área de Conocimiento Social en el PEIP con otras áreas de conocimiento que propone el programa (preferentemente Conocimiento de la Naturaleza pero también Conocimiento Artístico). Es decir, hay conciencia de que el género se debe abordar de forma transversal en la escuela y no limitarse a un área de conocimiento. Esto concuerda también con la Ley General de Educación N°18.437 que plantea la relevancia de que la educación sexual sea un eje transversal para la enseñanza.

A partir de lo planteado, en las bases teóricas y las entrevistas realizadas se puede desprender que existen dos niveles para abordar el género. El primero, está vinculado a la incorporación de contenidos en los planes y programas educativos y esto se observa cuando se analizan las planificaciones docentes. Allí puede apreciarse la búsqueda de la *transversalidad* del género en las propuestas que intentan proponer las maestras desde un enfoque integral, gradual y de integración de contenidos. El segundo nivel, se vincula a las políticas públicas de la transversalización de género, que se observa en los Presupuestos de la ANEP (2010-2019) y en las Orientaciones de políticas educativas del CEIP (2010-2019) donde se sugiere incluso el desarrollo de políticas públicas que trascienden a ANEP y que lleguen a todas las políticas públicas estatales.

La puesta en relación de los sentires, percepciones y apreciaciones docentes con sus planificaciones, lo cual desarrolla el *tercer objetivo específico* del proyecto, permitió identificar un vínculo estrecho. Por supuesto, aquí no se sabe lo que luego sucede realmente en las prácticas de enseñanza. Es decir que lo curricular toma fuerza para estas maestras al momento de planificar sus actividades. Esas actividades tienen puntos en común, como la participación activa del estudiante, las estrategias que involucran sensaciones del cuerpo y el movimiento del docente como transmisor de conocimiento. Se ponen en juego estrategias que buscan el trabajo grupal y el plenario como espacio de discusión. Un aspecto significativo de sus expresiones y sus planificaciones es que manifiestan la importancia de trabajar lo afectivo en la temática, cosa que el PEIP no lo contempla, por ende, lo trascienden. Es importante señalar que el trabajo con las emociones es relativamente actual, cuando aparece el PEIP como documento curricular de educación inicial y primaria, ese tema no formaba parte de los discursos educativos de ese momento.

Cabe concluir que los tres objetivos específicos planteados fueron cumplidos porque se pudo saber el sentir docente sobre la temática del género (como construcción social), cómo lo planifican (con actividades secuenciadas que transversalizan las Áreas de Conocimiento) y qué estrategias de enseñanza y recursos educativos utilizan para ello (plenarios, trabajo en duplas, juegos, dramatizaciones). Por último, se establecieron relaciones entre las percepciones docentes y sus planificaciones (reflejos e intenciones). De manera que se alcanzó a desarrollar el principal objetivo (analizar las percepciones de las docentes de Canelones Costa a la educación sexual y vincularlo con la planificación para la enseñanza de género).

Luego de lo investigado en este trabajo surgen inquietudes que pueden dar continuidad en otros proyectos. Con el abanico de posibilidades que brinda el PEIP, ¿qué impacto tuvo la formación docente sobre sexualidad, género y diversidad en las políticas públicas de los años 2008 a 2018? ¿Qué sucede en las prácticas de enseñanza más allá de las apreciaciones docentes sobre el tema y la planificación? ¿Cómo se concreta la enseñanza de género en el terreno de las prácticas cotidianas? Finalmente, una inquietud: ¿qué sucederá con el género en la incorporación de la Transformación curricular a partir de 2023 en todos los subsistemas educativos?, ¿de qué manera se hará presente?

## Bibliografía

### Fuentes bibliográficas

- Anijovich, Rebeca. y Mora, Silvia (2010). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique.
- Benedet, Leticia (2014). La educación sexual en el sistema educativo formal uruguayo durante el período 2005-2019. Análisis desde el enfoque de género y de política pública. Ponencia en Jornadas de Debate Feminista, organizadas por Cotidiano Mujer y la Red de Género de UdelaR.
- García Beaudoux, Virginia *et al.* (2017). Una tipología de los sesgos y estereotipos de género en la cobertura periodística de las mujeres candidatas. En *Revista Mexicana de Opinión Pública*, 13 (24), pp. 113-129. <https://doi.org/10.22201/fcpys.24484911e.2018.24.61614>
- Bornstein, Marc (2013). Parenting x gender x culture x time. En: Wilcox, W. B. yKovner Kline, K. (Eds.). *Gender and parenthood. Biological and social scientific perspectives*. Columbia University Press. Pp. 91-119.
- Butler, Judith (1999). *El género en disputa*. Buenos Aires: Paidós.
- Castañeda Abascal, Ileana (2007). Reflexiones teóricas sobre las diferencias en salud atribuibles al género. En *Revista cubana de salud pública*, 33,2. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S086434662007000200011&script=sci\\_arttext](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S086434662007000200011&script=sci_arttext)
- CEIP- UNFPA y Gurises Unidos (2017). *Propuesta didáctica para el abordaje de la educación sexual en Educación Inicial y Primaria*. Imprenta Rojo, Montevideo.
- Centeno, Ángel y Grebe, María de la Paz (2021). El currículo oculto y su influencia en la enseñanza de las Ciencias de la Salud. *Investigación educ. médica* [online]. 2021, vol.10, N° 38 [citado 2023-10-19], pp. 89-95. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.38.21350>.
- Cerruti, Stella (2008) La educación sexual en el sistema educativo público uruguayo hoy. Concepto, filosofía, objetivos. En *Educación sexual: su incorporación al Sistema Educativo*. Montevideo: ANEP, CO.DI.CEN y Programa de Educación Sexual, pp. 51-65.
- Connell, Raewyn (1997). La organización social de la masculinidad. En Valdés, Teresa y Olavarría, José (eds.) *Masculinidad/es. Poder y crisis*. Chile: FLACSO - Isis Internacional. Consultado el 23 de agosto de 2023.
- De Barbieri, Teresita (1996). Certezas y malos entendidos sobre la categoría de género. En Guzmán, L, y Pachecho, G. (Eds.), *Estudios básicos de Derechos Humanos IV*. IIDH. Costa Rica.

- De Laurentis, Teresa (1989). *Technologies of Gender. Essays on Theory, Film and Fiction*, London, Macmillan Press, 1989, p.1-30. Traducción de Ana María Bach y Margarita Roulet. <https://lasdisidentes.com/2012/05/19/la-tecnologia-del-generode-teresa-de-lauretis/>
- Facio, Adela (1999). *Feminismo, género y patriarcado*. En Facio y Fries (Eds.), *Género y derecho*. Santiago de Chile, LOM.
- García, Jorge *et. al.* (2020). La transversalización de la perspectiva de género como una herramienta de intervención en educación. En *Revista investigium IRE: Ciencias Sociales y Humanas*, XI (1), pp. 69-82. <http://dx.doi.org/10.15658/INVESTIGIUMIRE.201101.06>
- García y Barragán, Luis Felipe (2013). Estereotipo de paternidad e identidad de género en adolescentes de la ciudad de México. En *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 6 (1), pp. 41-50
- Hernández Sampieri, Roberto (2010). *Metodología de la investigación*. 5ta ed. Mc Graw Hill
- Lara, María Asunción (2000). *Inventario de masculinidad y femineidad*. México: Manual Moderno.
- Graña, François (2006). *El sexismo en el aula: Educación y aprendizaje de la desigualdad entre géneros*. Uruguay: Nordan-Comunidad.
- Lagarde, Marcela (1997). El género, fragmento literal: La perspectiva de género. En *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*, pp. 13-38. España: Ed. Horas y Horas. <http://catedraunescodh.unam.mx/catedra/>
- Macía, O. *et. al.* (2008). Roles de género y estereotipos. Fundación Esplai. <http://perspectivagenerotelecentro.wordpress.com/manual-trabajo-con-grupos-mixtos-en-el-tc/roles-de-genero-y-estereotipos/>
- Moya Martínez, María Antonia (2010). *Recursos didácticos de enseñanza*. [Antonia maria moya martinez \(csif.es\)](http://Antonia maria moya martinez (csif.es))
- Orosco Vargas, Arturo (2021). Transversalidad de género e interseccionalidad. <http://www.colypro.com/revista/articulo/transversalidad-de-genero-e-interseccionalidad>
- Píriz, Patricia (2019). *La inclusión de la perspectiva de género en el Instituto de Formación en Servicio del Consejo de Educación Inicial y Primaria: fortalezas, limitaciones y desafíos*. Uruguay 2018. Tesis de Maestría en Género y Políticas de Igualdad. Promoción: 2017- 2019. FLACSO, Uruguay
- Real Academia Española (2022). *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/identidad>.
- Riquelme, Natalia (2015). *Propuesta metodológica para la construcción de un currículum educativo con un enfoque de perspectiva de Derechos Humanos y de respeto a la*

*diversidad*. [Tesis] Maestría en Educación, Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile, Santiago.

Rojas Soriano, Raúl (2007). *Investigación social teoría y praxis*. México: Ed. Plaza y Valdez.

Romero, María Eugenia (2013). *El enfoque de género en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. México: Equidad de Género, Ciudadanía, Trabajo y Familia A.C

Ruiz, José (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Serie Ciencias Sociales, vol.15, Universidad de Deusto, Bilbao.

Ruiz Vidales, Paola y Muñiz, Carlos (2017). Estereotipación de la mujer en la publicidad política. Análisis de los estereotipos de género presentes en los spots electorales de la campaña 2015 en Nuevo León. En *Comunicación y Sociedad*, 29, pp. 69-91. <https://doi.org/10.32870/cys.v0i29.6289>

Rubin, Gayle (1986). *El tráfico de mujeres: notas sobre la economía política del sexo*. Ed. Nueva Antropología. N°30

Saldívar Garduño, Alicia *et. al.* (2015). Roles de Género y Diversidad: validación de una Escala en Varios Contextos Culturales. *Acta de investigación psicológica*, 5(3), pp. 2.124-2.147. [https://doi.org/10.1016/S2007-4719\(16\)30005-9](https://doi.org/10.1016/S2007-4719(16)30005-9)

Scott, Joan. (1986). El género, una categoría útil para el análisis histórico. En: Lamas Marta (Comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: Pueg,

Solís, A. (2016). La perspectiva de género en la educación. En: Trujillo y García (Coords.), *Desarrollo profesional docente: reforma educativa, contenidos curriculares y procesos de evaluación*. Chihuahua: Escuela Normal Superior Prof. José E. Medran R.A.p.97-107. <https://mieducacion.sepyc.gob.mx/wp-content/uploads/2021/12/Sesion-7-La-perspectiva-de-generoSo>.

Taylor, S. y Bogdan, R. ([1984] 2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Ed. Paidós. Trad. Jorge Piatigorsky.

## **Leyes, proyectos y programas de Uruguay**

Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria*. Montevideo: República Oriental del Uruguay, Imprenta Rosgal.

ANEP-DSPE-PES (2009). *El cuidado de sí en niñas, niños y adolescentes. Discursos y prácticas cotidianas sobre sexualidad y derechos en el sistema educativo nacional*. Silvana Darré (investigadora principal), Andrea Cantarelli, Marcela Jubín y Fernanda Sosa (Equipo de Investigación).

ANEP (2010) Proyecto de Presupuesto: sueldos, gastos e inversiones. Tomo I. Exposiciones de Motivos y Articulado. Período 2010-2014 [Proyecto de Presupuesto, Sueldos, Gastos e Inversiones 2010 - 2014.pdf \(anep.edu.uy\)](http://www.anep.edu.uy/Proyecto%20de%20Presupuesto%202010-2014.pdf)

ANEP- CODICEN- PES (2008). *Educación sexual: su incorporación al sistema educativo*. Montevideo: Nordan.

ANEP (2015). Proyecto de Presupuesto Período 2015-2019. Tomo I. Exposición de Motivos. Montevideo. <http://www.anep.edu.uy/anep/index.php/1490-proyecto-de-presupuesto-periodo-2015-201>

ANEP- CEIP (2016) *Documento Base de Análisis Curricular*.

ANEP-PES- UNFPA (2017). *Evaluación del Programa de Educación Sexual*. Montevideo.

CEIP (2010) *Orientaciones de políticas educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria*, 2010- 2014. Montevideo

CEIP (2014) *Orientaciones de políticas educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria*, 2014- 2019. Montevideo

Ministerio de Educación y Cultura (MEC) (2008). *Ley General de Educación N°18437*. Montevideo: República Oriental del Uruguay, Ministerio de Educación y Cultura, Dirección Nacional de Impresiones y Publicaciones Oficiales.

## **Declaraciones internacionales**

Mujeres, ONU (2015). *La igualdad de género. ONU para la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres*. [Informe] [foll-igualdadg-8pp-web-ok2.pdf](http://www.un.org/womenwatch/daw/sgsmw/index.html) ([colectivajusticiamujer.org](http://colectivajusticiamujer.org))

Naciones Unidas, CEPAL (1994). *Informe de la Conferencia Internacional sobre la población y el desarrollo*. El Cairo. 5 al 13 de setiembre. [Cairo Doc.pdf](http://www.un.org/News/Press/docs/1994/940701.cairo.doc.html) ([feim.org.ar](http://feim.org.ar))

Naciones Unidas, CEPAL (2013). *Consenso de Montevideo sobre población y desarrollo Primera reunión de la Conferencia Regional sobre Población y Desarrollo de América Latina y el Caribe. Integración plena de la población y su dinámica en el desarrollo sostenible con igualdad y enfoque de derechos: clave para el Programa de Acción de El Cairo después de 2014*. Montevideo, 12 a 15 de agosto de 2013.

## ANEXO I

### **Pauta de las entrevistas**

Pauta de entrevista realizada a las 6 maestras seleccionadas:

- ¿Cómo relacionás el género con la enseñanza de la educación sexual?
- ¿Cómo trabajás el género en la escuela?
- ¿De qué estrategias y recursos te valés para su enseñanza?