

**UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR  
FACULTAD DE JURISPRUDENCIA Y CIENCIAS SOCIALES  
UNIDAD DE ESTUDIOS DE POSGRADO  
MAESTRÍA EN ESTUDIOS DE GÉNERO**



**TEMA DE INVESTIGACIÓN**

**CURRÍCULO OCULTO DE GÉNERO DESARROLLADO EN EL PROYECTO  
ATENCIÓN AL DESARROLLO INFANTIL TEMPRANO, DESDE LA PRÁCTICA DEL  
PERSONAL DE ASISTENTES TÉCNICOS/AS DE PRIMERA INFANCIA EN EL  
DEPARTAMENTO DE SAN SALVADOR AÑO 2022**

**TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA OPTAR AL TÍTULO DE  
MAESTRA EN ESTUDIOS DE GÉNERO**

**PRESENTADO POR:  
ALEJANDRA GUADALUPE GONZÁLEZ ÁLVAREZ**

**DOCENTE ASESORA:  
ANA MASSIEL MERINO MURCIA**

**CIUDAD UNIVERSITARIA, SAN SALVADOR, JUNIO 2023**

**AUTORIDADES UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR**

MSc. Roger Armando Arias Alvarado

**RECTOR**

PhD. Raúl Ernesto Azcúnaga López

**VICERRECTOR ACADEMICO**

Ing. Juan Rosa Quintanilla

**VICERRECTOR ADMINISTRATIVO**

Ing. Francisco Antonio Alarcón Sandoval

**SECRETARIO GENERAL**

**AUTORIDADES**

**FACULTAD DE JURISPRUDENCIA Y CIENCIAS SOCIALES**

Dra. Evelyn Beatriz Farfán Mata

**DECANA**

Dr. Edgardo Herrera Medrano Pacheco

**VICEDECANO**

Dr. José Miguel Vásquez

**DIRECTOR DE UNIDAD DE ESTUDIOS DE POSGRADO**

## AGRADECIMIENTOS

Es satisfactorio haber realizado mi proceso de investigación en género y primera infancia, mi experiencia de vida se ha desarrollado en esas dos grades áreas, considero que la primera infancia y en especial la educación inicial son la base de los procesos de transformación de una sociedad más justa, igualitaria y equitativa.

Agradezco infinitamente a *Jehová Dios* por permitirme culminar mi proceso, todo lo que he hecho y estoy por hacer ha sido por su voluntad, gracias por la sabiduría para conducir mi vida y para proponerme y lograr mis metas personales.

Agradezco a familia, a mi *padre Dimas Alejandro* y *mi madre Guadalupe Álvarez* por siempre apoyarme en las decisiones que tomó, por saber que están ahí para mí en todo momento y que cuento con todo su respaldo, también a mis *hermanas Irma Patricia* y *Fátima Adelina* por ser mi fortaleza, por ser una red de apoyo incondicional, en quienes confió y sé que desean lo mejor para mí y mi futuro.

Agradezco a mi asesora de tesis Master *Massiel Merino* por tener paciencia, por tener empatía y sensibilidad, por su apoyo y sus orientaciones que poco a poco fueron dándome confianza en que era capaz de culminar este proceso.

Agradezco a la Gestora Departamental de Primera Infancia de San Salvador, a las Referentes Territoriales y al quipo de Asistentes Técnicos/as de Primera Infancia que me abrieron las puertas para poder realizar mi proceso de investigación brindándome todos los datos solicitados sin ninguna restricción.

Agradezco a mis amigos y amigas que me apoyaron con palabras de aliento, con orientaciones, y con su tiempo, sin duda son amistades que valen oro y con las que sé que puedo contar.

Alejandra Guadalupe González Álvarez

## SIGLAS

<b>ATPI</b>	Asistente Técnico/a de Primera Infancia
<b>CDN</b>	Convención sobre los Derechos del Niño
<b>COG</b>	Currículo Oculto de Género
<b>CONNA</b>	Consejo Nacional para la Niñez y Adolescencia
<b>CONAPINA</b>	Consejo Nacional de la Primera Infancia, la Niñez y Adolescencia
<b>COR</b>	Centro de Orientación y Recursos
<b>FMLN</b>	Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional
<b>GANA</b>	Gran Alianza por la Unidad Nacional
<b>LEIV</b>	Ley Especial Integral para una Vida Libre de Violencia para las Mujeres
<b>MINEDUCYT</b>	Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología
<b>MINSAL</b>	Ministerio de Salud
<b>NNA</b>	Niños, Niñas y Adolescentes
<b>ISNA</b>	Instituto Salvadoreño para Niñez y Adolescencia
<b>ISRI</b>	Instituto Salvadoreño de Rehabilitación Integral
<b>IRC</b>	International Rescue Committee (Comité Internacional de Rescate)
<b>TEA</b>	Trastorno del Espectro Autista

## TABLA DE CONTENIDO

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>x</b>
<b>RESUMEN .....</b>	<b>xiii</b>
<b>CAPÍTULO 1. GÉNERO, EDUCACIÓN E INTERSECCIONALIDAD .....</b>	<b>15</b>
<b>1.1 Sistema Sexo- Género .....</b>	<b>15</b>
<b>1.2 Género y Educación .....</b>	<b>18</b>
<b>1.2.1 Análisis de la desigualdad de género en la educación .....</b>	<b>18</b>
<b>1.2.2 Sexismo en la Educación .....</b>	<b>21</b>
<b>1.2.3 Currículo Oculto de Género .....</b>	<b>22</b>
<b>1.3 Feminismo Interseccional y Educación.....</b>	<b>27</b>
<b>CAPÍTULO 2. GÉNERO EN LA FUNDAMENTACION CURRICULAR DE LA EDUCACION INICIAL EN EL SALVADOR .....</b>	<b>33</b>
<b>2.1 Atención a la Primera Infancia en la educación Inicial.....</b>	<b>33</b>
<b>2.1.1 Breve panorama histórico de la atención a la primera infancia .....</b>	<b>33</b>
<b>2.1.2 Conceptualización básica de la Primera Infancia .....</b>	<b>35</b>
<b>2.1.3 Debate internacional sobre primera infancia, educación inicial y enfoque de género.....</b>	<b>36</b>
<b>2. 2. Educación Inicial en el Sistema Educativo de El Salvador.....</b>	<b>39</b>
<b>2.2.1 Periodo 2009-2014 .....</b>	<b>39</b>
<b>2.2.2 Periodo 2014-2019 .....</b>	<b>41</b>
<b>2.2.3 Periodo 2019-2022 .....</b>	<b>43</b>
<b>2.2.4 Fundamentación Curricular de Educación Inicial.....</b>	<b>47</b>
<b>2.2.5 Proyecto de Atención al Desarrollo Infantil Temprano en El Salvador .....</b>	<b>56</b>
<b>2.3 Feminismo Interseccional en la Atención al Desarrollo Infantil Temprano .....</b>	<b>63</b>
<b>CAPÍTULO 3 TRANSVERSALIZACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EL PROYECTO DE ATENCIÓN AL DESARROLLO INFANTIL TEMPRANO: ASPECTOS INSTITUCIONALES Y PERCEPCIONES DEL PERSONAL ATPI .....</b>	<b>66</b>
<b>3.1 Diseño metodológico .....</b>	<b>67</b>

3.1.1 Tipo de estudio .....	67
3.1.2 Población.....	67
3.1.3 Métodos, Técnicas, e Instrumentos .....	69
3.1.4 Análisis de datos .....	72
<b>3.2 Lineamientos institucionales para transversalizar el enfoque de género en el proyecto de Atención al Desarrollo Infantil Temprano .....</b>	<b>72</b>
3.2.1 Enfoque de género en la propuesta curricular.....	73
3.2.2 Orientación técnica desde la dirección del proyecto (nacional y departamental) .....	75
3.2.3 Procesos de formación en género del personal ATPI .....	78
<b>3.3 Opiniones en torno a la perspectiva de género por parte del personal ATPI .....</b>	<b>84</b>
3.2.1 Uso de lenguaje inclusivo.....	84
3.3.2 Apreciación sobre procesos de discriminación y violencia .....	89
3.3.3 Conocimiento sobre estereotipos de género .....	97
3.3.4 Percepción del personal ATPI sobre el abordaje de las temáticas de género con las familias.....	107
<b>CAPÍTULO 4. PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN TORNO AL GÉNERO EN EL PROYECTO DE ATENCIÓN AL DESARROLLO INFANTIL TEMPRANO AÑO 2022.....</b>	<b>112</b>
<b>4.1 Estrategias metodológicas implementadas.....</b>	<b>112</b>
4.1.1 Planificación didáctica .....	113
4.1.2 Educación Inclusiva .....	115
<b>4.2 Uso de recursos o materiales didácticos .....</b>	<b>125</b>
4.2.1 Imágenes, cuentos y canciones sexistas .....	125
<b>4.3 Interacción del personal ATPI con las familias.....</b>	<b>135</b>
4.3.1 Interacción con las personas responsables .....	135
4.3.2 Interacción con las niñas y los niños .....	138
4.3.3 Integración de los padres o figuras masculinas en la crianza activa de los niños y las niñas .....	141
<b>4.4 Tratamiento ante casos de violencia basada en género.....</b>	<b>144</b>

<b>CONCLUSIONES .....</b>	<b>146</b>
<b>RECOMENDACIONES .....</b>	<b>156</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>158</b>
<b>ANEXO 1. Ejemplo de llenado de formato de planificación didáctica de círculos de familia .....</b>	<b>158</b>
<b>ANEXO 2. Guión de entrevista semiestructurada.....</b>	<b>160</b>
<b>ANEXO 3. Encuesta dirigida al personal ATPI.....</b>	<b>162</b>
<b>ANEXO 4. Guía de observación no participante en las jornadas educativas.....</b>	<b>168</b>
<b>ANEXO 5. Propuesta metodológica para proceso formativo dirigido al personal técnico del proyecto atención al desarrollo infantil temprano .....</b>	<b>171</b>
<b>ANEXO 6. Propuesta para la elaboración de lista de chequeo para evaluar la transversalización del enfoque de género en los procesos de planificación que utiliza el personal atpi en el desarrollo de las actividades educativas .....</b>	<b>173</b>
<b>ANEXO 7. Sugerencias para el uso del lenguaje inclusivo con base a “guía para el uso de un lenguaje inclusivo al género” de onu mujeres. ....</b>	<b>176</b>
<b>ANEXO 8. Consideraciones a tomar en cuenta en la elaboración de la planificación del personal atpi .....</b>	<b>178</b>

## **LISTA DE TABLAS**

<b>CAPÍTULO 1: GÉNERO, EDUCACIÓN E INTERSECCIONALIDAD.....</b>	<b>15</b>
<b>Tabla 1.1 Sistema Sexo-Género.....</b>	<b>16</b>
<b>Tabla 1.2. Currículo Explícito .....</b>	<b>23</b>
<b>CAPÍTULO 2. GÉNERO EN LA FUNDAMENTACION CURRICULAR DE LA EDUCACION INICIAL EN EL SALVADOR .....</b>	<b>33</b>
<b>Tabla 2.1 Patrones Típicos del Desarrollo .....</b>	<b>35</b>

Tabla 2.2 Convenciones, Declaraciones y otras acciones en la agenda internacional sobre el enfoque de género y educación inicial.....	36
Tabla 2.3 Legislación nacional, políticas públicas y lineamientos institucionales relacionados a la atención a la primera infancia. ....	46
Tabla 2.4 Cuadro Comparativo de las Vías de Implementación educativa de Educación Inicial. ....	49
Tabla 2.5 Áreas de desarrollo de la Primera Infancia en Educación Inicial .....	52
Tabla 2.6 Distribución territorial de Asistentes Técnicos/as de Primera Infancia.61	

<b>CAPÍTULO 3. TRANSVERSALIZACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EL PROYECTO DE ATENCIÓN AL DESARROLLO INFANTIL TEMPRANO: ASPECTOS INSTITUCIONALES Y PERCEPCIONES DEL PERSONAL ATPI .....</b>	<b>66</b>
Tabla 3.1 Perfil de personas entrevistadas.....	69
Tabla 3.2 Círculos de familia Observados .....	72
Tabla 3.3 Tipos de violencia contra la mujer .....	94
Tabla 3.4 Modalidades de violencia contra la mujer .....	97

## LISTA DE ILUSTRACIONES

<b>CAPÍTULO 1. GÉNERO, EDUCACIÓN E INTERSECCIONALIDAD .....</b>	<b>15</b>
Ilustración 1.1 Vertientes Complementarias para el análisis de la desigualdad de género en la educación.....	20
Ilustración 1.2. Currículo Oculto (énfasis desde un análisis de género) .....	26
Ilustración 1.3 Interseccionalidad.....	29
<b>CAPÍTULO 2. GÉNERO EN LA FUNDAMENTACION CURRICULAR DE LA EDUCACION INICIAL EN EL SALVADOR .....</b>	<b>33</b>
Ilustración 2.1 Enfoques de la Política Crecer Juntos 2020 .....	45
Ilustración 2.2 Niveles Educativos para la primera Infancia .....	48
Ilustración 2.3 Desarrollo curricular de primera infancia, aplicable a la educación inicial.....	50
Ilustración 2.4 Metodologías globalizadoras de educación inicial .....	53



Ilustración 2.5 Distribución de espacio educativo .....	54
Ilustración 2.6 Dimensiones de la planificación curricular .....	55
Ilustración 2.7 Recorrido Histórico del Proyecto de Atención Integral a la Primera Infancia Vía Familiar Comunitaria, periodo 2010-2017.....	59
<b>CAPÍTULO 3. TRANSVERSALIZACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EL PROYECTO DE ATENCIÓN AL DESARROLLO INFANTIL TEMPRANO: ASPECTOS INSTITUCIONALES Y PERCEPCIONES DEL PERSONAL ATPI .....</b>	<b>66</b>
Ilustración 3.1 Textos sugeridos en fundamentos curriculares para la primera infancia en educación inicial.....	74
Ilustración 3.2 Jerarquía de operativización del Proyecto .....	75
Ilustración 3.3 Aspectos básicos del uso del lenguaje incluyente .....	88
<b>CAPÍTULO 4. PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN TORNO AL GÉNERO EN EL PROYECTO DE ATENCIÓN AL DESARROLLO INFANTIL TEMPRANO AÑO 2022.....</b>	<b>112</b>
Ilustración 4.1 Canciones infantiles observadas en los círculos de familia .....	133
Ilustración 4.2 Juegos realizados en el momento Jugando en familia.....	140

## **LISTA DE GRÁFICOS**

<b>CAPÍTULO 2. GÉNERO EN LA FUNDAMENTACION CURRICULAR DE LA EDUCACION INICIAL EN EL SALVADOR .....</b>	<b>33</b>
Gráfico 2.1 Estadística de atenciones brindadas por VFC, San Salvador, año 2022 .....	62
<b>CAPÍTULO 3. TRANSVERSALIZACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EL PROYECTO DE ATENCIÓN AL DESARROLLO INFANTIL TEMPRANO: ASPECTOS INSTITUCIONALES Y PERCEPCIONES DEL PERSONAL ATPI .....</b>	<b>66</b>
Grafico 3.1 Opinión de personal ATPI sobre formación en perspectiva de género	79

<b>Gráfico 3.2 Opinión de personal ATPI sobre la relevancia de la información recibida en los procesos de formación de género. ....</b>	<b>80</b>
<b>Gráfico 3.3 Opinión de personal ATPI sobre la importancia de nombrar en femenino y masculino. ....</b>	<b>84</b>
<b>Gráfico 3.4 Opinión del personal ATPI sobre el uso del lenguaje inclusivo en la erradicación de la histórica discriminación de las mujeres .....</b>	<b>85</b>
<b>Gráfico 3.5 Opinión del personal ATPI sobre la desigualdad de género en la educación.....</b>	<b>90</b>
<b>Gráfico 3.6 Opinión del personal ATPI sobre brindar un trato diferenciado a hombre y mujeres.....</b>	<b>91</b>
<b>Gráfico 3.7 Opinión del personal ATPI sobre la discriminación y violencia contra la mujer .....</b>	<b>94</b>
<b>Gráfico 3.8 Opinión del personal ATPI sobre la modalidad de violencia contra las mujeres.....</b>	<b>96</b>
<b>Gráfico 3.9 Opinión del personal ATPI sobre la capacidad de las niñas y los niños para realizar las actividades .....</b>	<b>98</b>
<b>Gráfico 3.10 Opinión del personal ATPI sobre la clasificación diferenciada de juguetes.....</b>	<b>100</b>
<b>Gráfico 3.11 Opinión del personal ATPI sobre la libertad de elección de juegos y actividades .....</b>	<b>101</b>
<b>Gráfico 3.12 Opinión del personal ATPI sobre la utilización de disfraces según su sexo.....</b>	<b>102</b>
<b>Gráfico 3.13 Opinión de personal ATPI sobre la medición del uso de la fuerza de las niñas y los niños .....</b>	<b>103</b>
<b>Gráfico 3.14 Opinión de personal ATPI sobre los comportamientos naturales de las niñas y los niños .....</b>	<b>104</b>
<b>Gráfico 3.15 Opinión del personal ATPI sobre las múltiples actividades que realizan las madres .....</b>	<b>106</b>
<b>Gráfico 3.16 Opinión del personal ATPI sobre la incidencia del personal ATPI en los asuntos género .....</b>	<b>108</b>

<b>Gráfico 3.17 Opinión del personal ATPI sobre la incidencia del personal ATPI en los asuntos género .....</b>	<b>109</b>
<b>Gráfico 3.18 Opinión del personal ATPI sobre tratar temas de sexualidad fuera del ámbito familiar.....</b>	<b>110</b>
<b>CAPÍTULO 4. PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN TORNO AL GÉNERO EN EL PROYECTO DE ATENCIÓN AL DESARROLLO INFANTIL TEMPRANO AÑO 2022.....</b>	<b>112</b>
<b>Gráfico 4.1 Opinión del personal ATPI sobre la tutoría legal de personas con orientación sexual distinta a la heterosexualidad .....</b>	<b>116</b>
<b>Gráfico 4.2 Opinión del personal ATPI sobre la inclusión en la planificación de contenidos en planificación que no generan discriminación por color de piel o clase social .....</b>	<b>118</b>
<b>Gráfico 4.3 Opinión del personal ATPI sobre la generación de gastos económicos a las familias para compra de materiales para la sesión educativa.....</b>	<b>119</b>
<b>Gráfico 4. 4 Opinión del personal ATPI sobre la planificación con integración o inclusión de niñez con discapacidad .....</b>	<b>121</b>
<b>Gráfico 4. 5 Opinión del personal ATPI sobre uso de Imágenes inclusivas, .....</b>	<b>126</b>
<b>Gráfico 4.6 Opinión del personal ATPI sobre la distribución de los juguetes en el desarrollo de las jornadas educativas.....</b>	<b>127</b>
<b>Gráfico 4.7 Opinión del personal ATPI sobre recursos y material didáctico .....</b>	<b>129</b>
<b>Gráfico 4.8 Opinión del personal ATPI sobre el uso de cuentos, canciones o cualquier material de apoyo representan a niños y niñas en roles no tradicionales según su sexo.....</b>	<b>130</b>
<b>Gráfico 4.9 Opinión del personal ATPI sobre el uso de cuentos clásicos de princesas y príncipes azules.....</b>	<b>131</b>
<b>Gráfico 4.10 Opinión del personal ATPI sobre la adecuación metodológica para apoyar a las personas adultas mayores .....</b>	<b>136</b>

<b>Gráfico 4.11 Opinión del personal ATPI sobre la comunicación con las familias que no tienen saldo ni internet sobre cualquier cambio de horario de los círculos de familia.....</b>	<b>137</b>
<b>Gráfico 4.12 Opinión del personal ATPI sobre la igualdad de valor de las opiniones de las niñas y los niños .....</b>	<b>138</b>
<b>Gráfico 4.13 Opinión del personal ATPI sobre la capacidad de los niños y las niñas para desarrollar el mismo tipo de actividades .....</b>	<b>139</b>
<b>Gráfico 4.14 Opinión del personal ATPI sobre la corresponsabilidad en el hogar</b>	<b>141</b>
<b>Gráfico 4.15 Opinión del personal ATPI sobre la responsabilidad de los hombres en las tareas del hogar.....</b>	<b>142</b>

## INTRODUCCIÓN

En este informe se presentan los resultados de la investigación cualitativa titulada “Currículo Oculto de Género desarrollado en el Proyecto Atención al Desarrollo Infantil Temprano, desde la práctica del personal de Asistentes Técnicos/as de Primera Infancia en el Departamento de San Salvador año 2022”, dicho proyecto está orientado a desarrollar procesos de educación inicial de índole familiar y comunitaria, en donde se enfatiza que en esta etapa inicial de la vida, se inicia el proceso de construcción de la personalidad, y por ende del esquema de valores, creencias y prácticas que las niñas y los niños establecerán a lo largo de su vida.

En ese sentido, parte del interés principal para realizar la investigación en este espacio, se debe a que durante los cuatro años que ejercí el rol de Asistente Técnica de Primera Infancia en dicho proyecto, me percaté en esa experiencia que, a diferencia de los procesos educativos realizados en los salones de clases, en este proyecto no solo se está educando a los niños y a las niñas, sino también, se establece una interacción educativa directa con las madres, abuelas, padres, u otras personas que son responsables del cuidado y modelaje significativo para los niños y las niñas, es decir, que se tiene la oportunidad de trabajar en conjunto con las familias en la construcción de una metodología integral e inclusiva y en nuevos patrones de crianza, basados en la igualdad y equidad de género.

Para lograr dirigir el proceso educativo en la vía de la construcción de nuevas prácticas educativas inclusivas, es necesario conocer sobre el currículo oculto de género que se establece en la interacción de las jornadas educativas que el personal ATPI dirige. Entenderemos en la investigación que el currículo oculto de género es “una serie de valoraciones, códigos, normas, ideas, supuestos, mitos, discursos, conceptos, creencias, relaciones de poder, roles, recursos textuales y simbólicos generizados y sexistas que se transmiten en la escuela y que refuerzan la discriminación de las niñas y mujeres de manera poco visible”<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Luz Maceira Ochoa, “Investigación del Currículo Oculto En La Educación Superior: Alternativa Para Superar el Sexismo En La Escuela”, La Ventana Revista de estudios de género, vol. 3 n°21(2005) :196

En función de ello, la investigación buscó entender ¿De qué forma se manifiesta el Currículo Oculto de Género en las percepciones y prácticas del personal de Asistentes Técnicos/as de Primera Infancia en el Proyecto Atención al Desarrollo Infantil Temprano?, para lo cual se planteó el objetivo general de evaluar el Currículo Oculto de Género en las percepciones y prácticas del personal de Asistentes Técnicos/as de Primera Infancia, en la implementación del Proyecto Atención al Desarrollo Infantil Temprano en el Departamento de San Salvador en el año 2022, desde la perspectiva teórica del feminismo de la interseccionalidad.

Encontraremos en el informe que la investigación realizada fue de carácter cualitativa y el método utilizado fue el inductivo, por lo cual, las técnicas seleccionadas fueron la entrevista, la encuesta y la observación no participante, para lo que se utilizaron el guion de entrevista, cuestionario y guía de observación como instrumentos, respectivamente. Las fuentes primarias de información fueron personal del proyecto en la Gestión Departamental de Primera Infancia de San Salvador, Referentes Territoriales y Asistentes Técnicos/as de Primera Infancia del departamento de San Salvador.

Dentro de la estructura del documento se encuentran 4 capítulos, los cuales se traducen de la siguiente manera:

El capítulo 1 da respuesta al primer objetivo específico, el cual es, identificar los aportes del feminismo interseccional al debate de los procesos educativos, para lo cual se retoma el estudio del sistema sexo-género, el currículo oculto de género y la relación del feminismo interseccional y la educación.

El capítulo 2 se centra en interpretar desde el feminismo interseccional los fundamentos curriculares de la Atención al Desarrollo Infantil Temprano. Para lo cual se ve necesario profundizar en el contexto de estudio, por lo que se retoma un breve panorama sobre la atención en el desarrollo infantil temprano, el desarrollo de las niñas y de los niños en las edades de educación inicial y los fundamentos curriculares que utilizó el MINEDUCYT en el año 2022, para la implementación de los procesos educativos en educación inicial, en las dos vías de implementación aprobadas en El Salvador.

En el capítulo 3 se plasma el primer esbozo de los hallazgos obtenidos del procesamiento de la información, y se pretende identificar las percepciones que posee el personal de Asistencia Técnica de Primera Infancia sobre las relaciones de género en la interacción de niños, niñas y responsables familiares, en el marco de las jornadas educativas de los círculos de familia.

En el capítulo 4 se continúa detallando los hallazgos, dando respuesta al objetivo específico: identificar posibles prácticas sexistas realizadas por el personal ATPI en el desarrollo de las jornadas educativas en los Círculos de Familia, en el marco del proyecto Atención al Desarrollo Infantil Temprano.

Para finalizar, se encuentran detalladas las conclusiones del proceso de investigación, dando respuesta a las preguntas y objetivos de investigación, y un apartado de recomendaciones que las jefaturas del proyecto de Atención al Desarrollo Infantil Temprano pueden retomar como sugerencias para transversalizar el enfoque de género en la implementación del proyecto, a nivel del departamento de San Salvador.

CURRÍCULO OCULTO DE GÉNERO DESARROLLADO EN EL PROYECTO  
ATENCIÓN AL DESARROLLO INFANTIL TEMPRANO, DESDE LA PRÁCTICA DEL  
PERSONAL DE ASISTENTES TÉCNICOS/AS DE PRIMERA INFANCIA EN EL  
DEPARTAMENTO DE SAN SALVADOR AÑO 2022.

POR

Alejandra Guadalupe González Álvarez

RESUMEN

El objetivo de la investigación se centró en evaluar el Currículo Oculto de Género en la práctica del personal de Asistentes Técnicos/as de Primera Infancia, en la implementación del Proyecto Atención al Desarrollo Infantil Temprano en el departamento de San Salvador en el año 2022.

Para lograr este objetivo se estableció un proceso metodológico cualitativo utilizando las técnicas de entrevista a la Gestión departamental de Primera Infancia y Referentes Territoriales de San Salvador; asimismo, se realizó una encuesta dirigida al personal técnico de Primera Infancia y la observación no participante en tres círculos de familia a nivel del departamento de San Salvador.

Al procesar la información se evidenciaron cuatro grandes resultados generales, en primer lugar, se identificó que la interseccionalidad “como categoría conceptual y metodológica permite pensar las relaciones de poder en diversos espacios donde se presentan asimetrías, discriminaciones y exclusiones basadas en las diferencias étnicas, sexuales, de clase”<sup>2</sup>, entre otras, en las relaciones establecidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de los espacios educativos.

---

<sup>2</sup> Juan Camilo Estrada, “Una mirada a la formación docente desde la perspectiva de la interseccionalidad: apuestas por una educación intercultural” Colombia, 2017:7



En segundo lugar, dentro de estos espacios educativos se implementan fundamentos curriculares, en el caso del proyecto en el nivel de atención inicial, por lo cual, al interpretar dichos fundamentos se encontró que estos no contemplan el enfoque de género como eje transversal de forma explícita, así como tampoco se hace referencia a la diversidad de identidades y expresiones de género.

Continuando con el tercer resultado, tenemos que en cuanto a la percepción de género que tiene el personal ATPI hay un reconocimiento sobre la importancia de trabajar el enfoque de género en la primera infancia, sin embargo, el proyecto no contempla lineamientos, orientaciones o procesos formativos que brinden herramientas didácticas que permitan al personal ATPI transversalizar el enfoque de género en las jornadas educativas.

Y por último, tenemos en el cuarto resultado, que se registra un contexto favorable a grandes rasgos en cuanto al reconocimiento de la importancia de transversalizar el enfoque de género en la infancia, sin embargo, se logró identificar que aún persisten algunos desafíos relacionados a algunas prácticas sexistas en el desarrollo de la planificación de la jornada educativa, en cuanto a la implementación de acciones para lograr una inclusión educativa y en la interacción desarrollada por el personal ATPI con la niñez y con las personas responsables.

Para finalizar, se puede concluir con la investigación que, para el caso del proyecto lo que hace falta es una mejor orientación técnica, para aprovechar que hay cierta apertura del personal ATPI y las referentes territoriales, en cuanto a que la mayoría reconocen la importancia de la transversalización de género en el proceso educativo con las familias, lo cual se requiere fortalecer en la formación y establecimiento de los lineamientos técnicos.

Palabras clave: Primera Infancia, Género, Educación Inicial, Interseccionalidad

## CAPÍTULO 1 GÉNERO, EDUCACIÓN E INTERSECCIONALIDAD

La investigación tiene por objetivo general evaluar cómo el COG contribuye en la reproducción de las prácticas sexistas dentro del Proyecto de Atención al Desarrollo Infantil Temprano, conforme a la ejecución en el año 2022. Para lograr este objetivo, en el presente capítulo se buscará identificar los aportes del feminismo interseccional al debate de los procesos educativos.

En el desarrollo del capítulo se abordarán aspectos conceptuales sobre el sistema sexo/género, la relación género- educación y los aportes de la pedagogía feminista a la educación, los cuales han cuestionado la naturalización de la educación androcéntrica y sexista. Posteriormente, se revisará el impacto de la existencia de un COG en la reproducción de una educación sexista.

Para terminar el capítulo, se estudiará el aporte de la Interseccionalidad a la pedagogía feminista, postura teórica desde la cual se analizará el fenómeno en estudio.

### 1.1 Sistema Sexo- Género

El sistema sexo-género acuñado en 1975 por Gayle Rubín<sup>3</sup>, ha permitido visibilizar los procesos de dominación, opresión, discriminación y violencia que históricamente han permeado en la vida de las mujeres.

Para comprender más sobre las categorías sexo y género, se presenta un cuadro comparativo sobre la definición y características propias de cada categoría.

---

<sup>3</sup> Rebelión Feminista: El sistema Sexo/Género, acceso el 25 de enero de 2023, <https://rebelionfeminista.org/2019/10/02/el-sistema-sexo-genero/>

Tabla 1.1 Sistema Sexo-Género<sup>4</sup>

SEXO	GÉNERO
<p>Condiciones físicas determinadas biológicamente. Todos los seres humanos nacen con unos caracteres sexuales primarios: Los órganos genitales (Vulva/pene) en la pubertad se desarrollan los caracteres sexuales secundarios: cambios en la voz, la figura corporal, distribución diferente del vello en la mujer y hombre: y específicamente las mujeres tienen la capacidad de menstruar, embarazarse y parir...y los hombres tienen la capacidad de fecundar.</p>	<p>Condición Social: El género no lo traemos al nacer. Por el hecho de tener pene o vulva, desde el nacimiento a las personas nos asignan papeles y funciones diferentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El vestuario</li> <li>• Los juguetes y juegos: el carro para el niño y las muñecas para las niñas.</li> <li>• Los estudios: el hombre de mecánico y la mujer de enfermera, etc....</li> <li>• Es decir, los hombres y las mujeres tenemos tareas diferentes en la casa y en la sociedad.</li> </ul>
<p>El sexo es Universal: En todas las partes del mundo, las mujeres y los hombres nacen con los mismos órganos genitales.</p>	<p>El género es particular y cambiante: Cada cultura y sociedad tiene sus propias pautas de lo que se considera “masculino” y “femenino”. Esos patrones suelen cambiar con el tiempo e incluso entre diferentes zonas de un mismo país (rural y urbana).</p>
<p>Nacemos hembras y machos, pues somos animales mamíferos.</p>	<p>Nos hacemos mujeres y hombres: Aprendemos lo que es “masculino” y lo que es “femenino”.</p>
<p>Determina funciones diferentes en la reproducción de la especie humana. Son las potencialidades de las personas.</p>	<p>Refiere a aspectos de valor que la sociedad otorga y reconoce si se es hombre o mujer: Es una valoración que les da poder de decidir a unos y se les niega a otras.</p>

En la tabla podemos diferenciar cómo la categoría sexo está vinculada a las características genóticas y fenotípicas del funcionamiento del cuerpo humano, mientras que la categoría género habla de las “ideas, representaciones, prácticas y prescripciones sociales que una cultura desarrolla desde la diferencia anatómica entre los sexos, para simbolizar y construir socialmente lo que es propio de los hombres (lo

<sup>4</sup> Fuente: Conceptos sexo y género, Asociación de Mujeres por la vida Las Dignas, “Yo sexista”, tercera edición, (El Salvador 2002) :18

masculino) y lo que es propio de las mujeres (lo femenino)<sup>5</sup>". Sin embargo, en la tabla no se contempla la intersexualidad como parte de la diversidad sexual, cuestión que es de relevancia añadir para la comprensión del sistema sexo/género.

Según Elida Vargas, la intersexualidad se caracteriza por "la existencia de contradicciones en uno o más de los criterios morfológicos que se acaban de definir y que a su vez definen el sexo (estructura cromosómica, gónadas, genitales internos y externos, caracteres sexuales secundarios, etc.)"<sup>6</sup>, es decir que desde una perspectiva genética y biológica molecular, existen personas que nacen con genitales ambiguos, lo cual sale del parámetro sexo-género, esto lleva a realizar intervenciones que moldean el cuerpo con el que se nace para definirlo como hombre o mujer (únicos sexos aceptados a nivel sociocultural), limitando así la diversidad corporal humana.

El sistema sexo-género permite poner de manifiesto la "construcción de relaciones *asimétricas* (porque las capacidades asignadas a uno y otro género son opuestas) y *jerárquicas* (porque no se valoran de la misma manera), que existen entre lo masculino y lo femenino"<sup>7</sup>. Esta relación de categorías permite analizar la socialización diferenciada entre hombres y mujeres, que pone en desventaja e inferioridad a las mujeres, atravesando procesos de discriminación, violencia y opresión a través de la reproducción de estereotipos de género en diferentes ámbitos y esferas de la vida pública y privada de las personas.

En el ámbito educativo, la diferenciación entre hombres y mujeres se perpetúa con la implementación de un currículo educativo sexista, por lo cual en el proceso de investigación, analizar estas categorías nos permitirá identificar la relación establecida del constructo sexo/género en el proceso de enseñanza- aprendizaje, las prácticas sexistas dentro del currículo explícito y oculto de género en los contenidos, metodologías,

---

<sup>5</sup> Marta Lamas, "Género, diferencias de sexo y diferencia sexual". Debate Feminista (1999): 84.

<sup>6</sup> Elida Vargas Barrantes, "Bases De La Diferenciación Sexual y Aspectos Éticos de los Estados Intersexuales" Revista Reflexiones, vol. 92, núm. 1, Universidad de Costa Rica San José, Costa Rica (2013): 142.

<sup>7</sup> Montserrat Artal Rodríguez, Construir el género. El cuestionamiento del sexismo y del androcentrismo en el sistema educativo, (2009) :12

herramientas didácticas utilizadas en la implementación del proyecto de Atención al Desarrollo Infantil Temprano .

## 1.2 Género y Educación

Desde el movimiento sufragista originado en Estados Unidos en el Siglo XIX, se fue fraguando una serie de movilizaciones que han permitido conquistar muchos derechos de las mujeres, que hasta la fecha habían sido negados. En el campo de la educación, en la década de los “años setenta del Siglo XX se introdujo dentro de las demandas feministas, la lucha por un nuevo debate sobre el rol del sistema educativo en la reproducción y legitimación del sistema de desigualdad entre hombres y mujeres, visualizándose a la educación como un sistema en el que hay relaciones de poder”<sup>8</sup>.

### 1.2.1 Análisis de la desigualdad de género en la educación

La educación es un “fenómeno social y, como tal, tiene una dimensión social y política que complejiza los hechos y las relaciones educativas”<sup>9</sup>. No podemos separar la educación del contexto histórico- social, y con esto se puede hacer una comparación de los ámbitos educativos como pequeños espacios del reflejo de la dinámica de la sociedad.

Actualmente, el sistema educativo es patriarcal y androcéntrico, tiene el modelo masculino como centro del todo. Dentro de las epistemologías feministas, se tienen autoras como Norma Blázquez, quien plantea que lo masculino valida el conocimiento científico, y de ahí el hecho que las mujeres por mucho tiempo fueron excluidas de las ciencias y de la producción del conocimiento, parte de esta exclusión histórica de las mujeres estaba basada en la creencias de determinismos biológicos que justificaban las

---

<sup>8</sup> Ana María Goetschel. “Educación de las mujeres, maestras y esferas públicas, Quito en la primera mitad del siglo XX”, FLACSO Sede Ecuador, (2007) :24

<sup>9</sup> Sandra Araya Umaña. “Hacia Una Educación No Sexista”, Universidad de Costa Rica Facultad de Educación Instituto de Investigación en Educación, (2004) :6  
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9088/17486>

diferencias en la adquisición y desarrollo de capacidades y habilidades en los hombres y mujeres, a partir de la conformación particular del cerebro en cada sexo<sup>10</sup>.

A finales de los años setenta del siglo XX se inician investigaciones o estudios orientados a conocer las condiciones en las que se desarrolla las mujeres, de esa forma se inician los estudios desde una perspectiva feminista, y con la incorporación de la categoría género, se contribuyó a aportar, fundamentar y visibilizar las brechas de género en diferentes esferas de la vida pública y privada.

“El feminismo no ha dejado de insistir en la necesidad de establecer un proyecto educativo que posibilite una mejor forma de realización humana de las mujeres”,<sup>11</sup> a raíz de los aportes de las investigaciones feministas y los resultados de conferencias mundiales de la mujer, se influyó en la incorporación de la perspectiva de género en las políticas educativas, con esto se da inicio a las investigaciones sobre las desigualdades de género en la educación, por lo cual fue necesario explorar todos los componentes, procesos, y la dinámica relacional de los agentes educativos (estudiantado, planta docente, familia).

En este marco, se entiende que “lograr la equidad de género no sólo significa incorporar a más niñas, adolescentes y mujeres adultas en los distintos niveles educativos, sino erradicar todas las formas de manifestación del sexismo en los procesos educativos”<sup>12</sup> en esa línea, María Elvia Domínguez, en su investigación sobre la equidad de género y la diversidad en la educación colombiana, reflexiona que la desigualdad de

---

<sup>10</sup> Norma Blazquez Graf, “El retorno de las brujas: incorporación, aportaciones y críticas de las mujeres a la ciencia”, UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, México, (2008) :35

<sup>11</sup> René Barffusón, Jorge Revilla Fajardo y Carlos David Carrillo Trujillo, “Aportes feministas a la educación Enseñanza e Investigación en Psicología”, vol. 15, núm. 2, julio-diciembre, (2010): 360

<sup>12</sup> Azucena Solís Sabanero, “La perspectiva de género en la educación, Desarrollo profesional docente: reforma educativa, contenidos curriculares y procesos de evaluación”, Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. (2016): 102

género en la educación se puede analizar desde tres vertientes complementarias,<sup>13</sup> las cuales se sintetizan en la Ilustración 1.1.

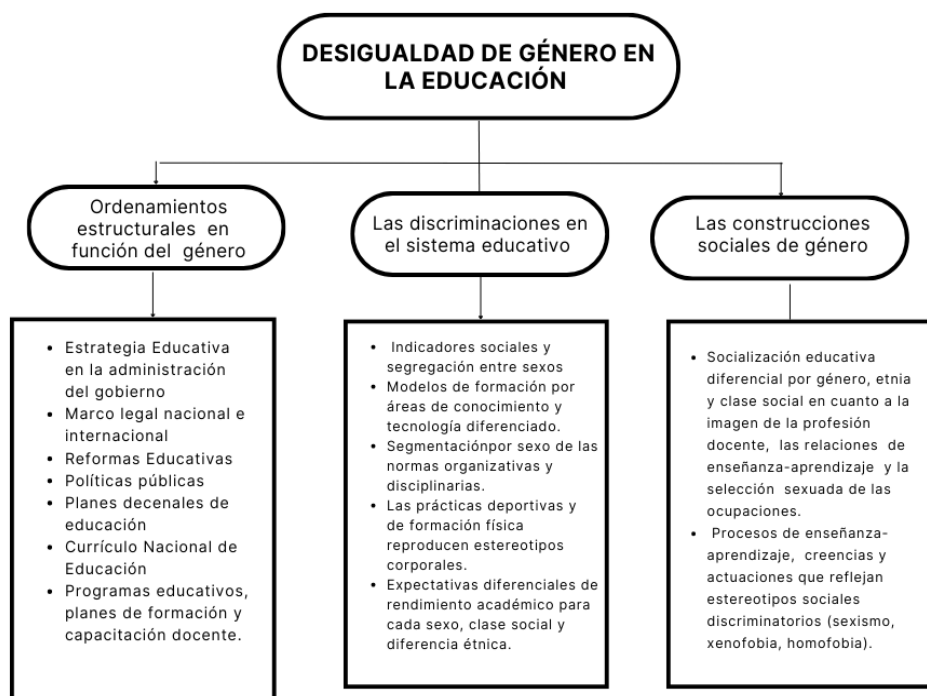


Ilustración 1.1 Vertientes Complementarias para el análisis de la desigualdad de género en la educación<sup>14</sup>.

En la ilustración podemos observar que el sistema educativo no solamente se limita a la dinámica establecida en los centros educativos, sino también a toda la dinámica de ordenamiento estructural (jurídico e institucional) y al sistema ideológico que configura la construcción de relaciones sociales en una sociedad.

María Elvia Domínguez explica que las tres vertientes son complementarias, puesto que existe una correlación entre cada una de ellas, lo cual permite la consolidación de un sistema educativo con fundamentación teórica, legal, y curricular

<sup>13</sup> María Elvia Domínguez Blanco, “Equidad de género y diversidad en la educación colombiana”, Revista Electrónica de Educación y psicología Número 2, (2004) :9

<sup>14</sup> Fuente: Elaboración propia a partir de María Elvia Domínguez Blanco, Revista Electrónica de Educación y psicología Número 2, 2004

que contribuirá a formar la personalidad del estudiantado, pero también a la construcción de la sociedad.

Para transformar el sistema educativo androcéntrico desde la implementación de una educación no sexista es necesario incidir en cada una de las tres vertientes, por ejemplo, al realizarse la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, 1990) y la Conferencia de Beijing (1995), en la esfera de educación y capacitación, se establecieron parámetros necesarios para sentar las bases de una educación igualitaria en que niños y niñas tengan las mismas oportunidades de acceso a la educación, por lo cual, se adaptó un nuevo marco legal y de procedimientos administrativos en los países, que reformó el sistema educativo.

Al adaptarse un marco legal con perspectiva de género, también se debe realizar la revisión de los fundamentos curriculares de la Educación Nacional que regulen los contenidos y metodologías del proceso de enseñanza-aprendizaje, sin dejar de tomar en cuenta que los procesos formativos también deben reflexionar sobre las prácticas patriarcales, hetero-normativas, racialización del color de piel, o discriminaciones por condiciones socioeconómicas que se desarrollan en la sociedad.

Ahora, como lo cita Montserrat Artal, el debate sobre la igualdad de derechos y oportunidades en la educación se centra en la calidad y modalidades de la enseñanza, es decir, en el currículo oficial de los programas y en el currículo oculto de las prácticas educativas<sup>15</sup>.

### 1.2.2 Sexismo en la Educación

La pedagogía liberadora y emancipadora “promueve la transformación positiva de nuestras sociedades, desde la reflexión, el pensamiento crítico y el diálogo como principio ético, político y pedagógico, y desde la capacidad de indagar, cuestionar, discernir, imaginar y accionar por otros mundos posibles”.<sup>16</sup> Para poder construir una

---

<sup>15</sup> Montserrat Artal Rodríguez, Construir el género. El cuestionamiento del sexismo y del androcentrismo en el sistema educativo, (2009), :15

<sup>16</sup> Educación emancipadora y garante de derechos, acceso el 05 de febrero de 2023, <https://redclade.org/que-hacemos/educacion-emancipadora/>



pedagogía liberadora y emancipadora es necesario identificar cómo se reproduce el sexismo en la educación para poder plantear alternativas pedagógicas y construir nuevos modelos educativos.

El sexismo expresa aquellas prácticas y actitudes que introducen la desigualdad y la jerarquía en el trato que reciben los individuos, sobre la base de la diferenciación sexual<sup>17</sup>. En educación, el sexismo se transmite en el proceso de socialización de los y las agentes educativos, por lo cual, los centros educativos se vuelven un espacio para “reforzar, mantener y reproducir los estereotipos masculino y femenino”<sup>18</sup>.

Los estereotipos de género son “construcciones simbólicas en relación con lo que se atribuye socialmente a lo femenino o masculino, y que se internalizan a partir de expresiones explícitas o implícitas”<sup>19</sup>. Estas atribuciones contribuyen a potenciar un desarrollo diferenciado de capacidades entre niños y niñas en diferentes dimensiones: “cognitivas, afectivas y actitudinales que conforman los procesos educativos, en cuyo desarrollo se juega el aprendizaje y la construcción”<sup>20</sup>, favoreciendo la perpetuidad de la desigualdad, a través de la implementación del currículo explícito y oculto.

### 1.2.3 Currículo Oculto de Género

El currículo educativo es un instrumento que organiza los procesos educativos en un país y es aplicable a los lineamientos de trabajo en diversos niveles, ámbitos y modalidades del sistema educativo. Existen dos tipos de currículo, el explícito y el implícito.

---

<sup>17</sup> Ibid, pág. 14

<sup>18</sup> Cruz Pérez Pérez y Bernardo Gargallo López, “Sexismo y Estereotipos de Género en los Textos Escolares” (Ponencia IV Lectura y Género: Leyendo La Invisibilidad) 2 [https://www.uv.es/genero/docs/public\\_edu/sexismo\\_txtos.pdf](https://www.uv.es/genero/docs/public_edu/sexismo_txtos.pdf)

<sup>19</sup> Claudia Contreras, Paula Flores Aguilar, “El Desafío de Una Nueva Socialización De Género En La Educación Infantil”, Revista Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA). Vol.8, N.º 1, (2022), :85 DOI: <https://doi.org/10.22370/ieya.2022.8.1.2598>

<sup>20</sup> Montserrat Artal Rodríguez, Construir el género. El cuestionamiento del sexismo y del androcentrismo en el sistema educativo, (2009) :15

Para Jurjo Torres “el currículum explícito es el que aparece claramente reflejado en las intenciones que, de una manera directa, indican las normas legales, los contenidos mínimos obligatorios o los programas oficiales, los proyectos educativos del centro y el currículum que cada docente desarrolla en el aula<sup>21</sup>”. Esta dimensión del currículum va desde el contenido de las planificaciones didácticas, exámenes, materiales didácticos, textos educativos, canciones, juguetes, carteles, afiches, murales, guías, programas televisivos educativos, hasta las políticas institucionales establecidas.

A continuación, se presenta la tabla 1.2 que resume algunos aspectos claves para visualizar cómo se refleja el sexismo en algunas áreas o materiales educativos, es decir, en aquellos componentes del currículum explícito.

Tabla 1.2. Currículo Explícito y sexismo

<b>CURRÍCULO EXPLÍCITO</b>	
<b>Áreas o Material Educativo</b>	<b>Cómo se refleja el sexismo</b>
Libros de Texto	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escritos por autores hombres, transmitiendo su conocimiento desde una perspectiva masculina.</li> <li>- La falta de reconocimiento de la figura femenina en los libros de texto influyen en la decisión que las niñas y mujeres tomaran en la definición de sus carreras vocacionales.</li> <li>- Se utilizan términos genéricos masculinos para referirse de manera general para hombres y mujeres.</li> <li>- Visión occidentalizada de la civilización</li> <li>- No se reconoce el aporte de las mujeres en la producción del conocimiento.</li> <li>- Atribuyen roles específicos para hombres y mujeres, por lo cual no se reflejan la diversidad de los roles existentes<sup>22</sup>.</li> </ul>
Juegos Infantiles	<ul style="list-style-type: none"> <li>- División sexual del trabajo</li> <li>- Idealización de la mujer en su rol de maternidad y su papel en el cuidado y en las actividades de reproducción.</li> </ul>

<sup>21</sup> Jurjo Torres, “El Currículo Oculto”, sexta edición España, (1994)

<sup>22</sup> Rosa Rodríguez Izquierdo, “La imagen y el papel de la mujer en los libros de texto escolares en España”. EA, Escuela abierta: revista de Investigación Educativa, no 1 (1998): 262

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollo de habilidades diferenciadas, por ejemplo, en el trabajo de corporalidad y temporalidad</li> </ul>
Juguetes o material didáctico	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Asignación de juguetes o recursos diferenciados</li> <li>- Desarrollo diferenciado de habilidades.</li> </ul>
Canciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reproducen y transmiten roles y estereotipos de género.</li> <li>- Lenguaje sexista.</li> </ul>
Cuentos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Clasificación de libros de cuentos para niños y para niñas</li> <li>- Figura femenina desarrolla papel pasivo</li> <li>- Modelos de realización personal estereotipados</li> <li>- Amor romántico (finales con príncipe azul, boda y el vivieron felices para siempre)</li> <li>- No hay referentes de hombres en las actividades de cuidado y reproductivas.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia a partir de la lectura realizada al libro “Yo sexista”, Asociación de Mujeres por la vida Las Dignas, tercera edición, (El Salvador 2002)

Se debe analizar si el currículo explícito a través de las metodologías implementadas no reproduce patrones educativos sexistas, por ejemplo, si el material didáctico preparado puede ser utilizado de igual forma por niños y niñas, si no hay una asignación de colores según su sexo, si el lenguaje que se utiliza es inclusivo o si se utiliza el genérico masculino para nombrar y estructurar de las oraciones. Por ejemplo, cuando se juega a las profesiones, es importante cómo se nombra cada título de la profesión (doctor-doctora, ingeniero-ingeniera), e incluso a quiénes se les asignan los diferentes tipos de profesiones u oficios, puesto que generalmente se asignan profesiones como enfermeras, maestras, cosmetólogas, exclusivamente a mujeres, mientras que a los hombres se les asocia con profesiones como ingenieros, arquitectos, doctores, economistas.

Por otro lado, se tiene el currículum oculto, el cual lo podemos definir como el conjunto de normas, costumbres, creencias, lenguajes y símbolos que se manifiestan en la estructura y el funcionamiento de una institución<sup>23</sup>.

El currículo oculto no se desarrolla de manera consciente, es decir que la planta docente no busca de manera consciente dar un trato diferenciado a las niñas y los niños, sin embargo, en la práctica, de forma naturalizada se transmiten todos los aprendizajes sesgados adquiridos en los procesos de socialización.

Francisco Cisterna Cabrera, catedrático de la Universidad de Chile, propone dos formas de expresión bajo las cuales se materializa el currículum oculto a dos grandes ámbitos<sup>24</sup>:

1. Selección de contenidos que responden a una ideología en un momento y lugar determinado y que se contemplan o plasman en un programa o plan de estudios, y en los mensajes implícitos que se encuentran en el diseño de materiales educativos empleados de manera cotidiana al interior de las aulas.
2. Al interior de las aulas, los procesos de socialización entre los agentes sociales que intervienen, que informan al otro a través de mensajes por medio de sus acciones, actitudes, y palabras lo que es permitido o no de realizar. En la Ilustración 2, vemos ejemplificado cómo se expresa el currículo oculto, específicamente en temas de género, en los centros educativos:

---

<sup>23</sup> Acevedo Huerta Emilio José, "El currículo oculto en las enseñanzas formales. Aspectos menos visibles a tener en cuenta para una educación no sexista" (España 2010), 1

<sup>24</sup> Francisco Cisterna Cabrera, "Currículum Oculto y Género" (Tesina Universidad Pedagógica Nacional para optar al Diploma de especialización en estudios de género en educación, Chile 2004): 35 <http://rixplora.upn.mx/jspui/bitstream/RIUPN/63471/1/20028.pdf>

## CURRÍCULO OCULTO

### •Interacción didáctica (docente /estudiante)

- Trato diferenciado a cada sexo sobre capacidad de aprendizaje
- Atención y exigencia diferenciada en el aula. Nivel de protagonismo.
- Orientación vocacional-profesional estereotipada.

### •Normas, comportamientos, premios, castigos, etc

- Reparto de cargos y funciones diferenciado por sexos (entre docentes, Consejo Directivo Escolar, entre estudiantes, personal administrativo y de servicio).
- Reglamentos internos: se norma la conducta para los varones y la presentación personal para las niñas.

### •Distribución y organización de espacios

- Grupos segregados en aulas y en trabajo en equipo
- Mayores espacio para niños
- En celebraciones y comités hay funciones estereotipadas según sexo.

### •Demostraciones de abuso de poder, de jerarquización y de autoridad.

- Superioridad masculina, jerarquía y relaciones de subordinación femenina
- Situaciones de menosprecio y burla hacia el colectivo femenino y acoso sexual

### •Uso sexista del lenguaje (a nivel oral y escrito)

### •Materiales producidos por docentes y estudiantes

Ilustración 1.2. Currículo Oculto (énfasis desde un análisis de género)<sup>25</sup>

En la ilustración anterior, podemos observar que en el proceso de enseñanza-aprendizaje el currículo oculto se transmite tanto en los procesos educativos (contenidos, metodologías), como en el sistema de relaciones y comunicación verbal y no verbal dentro de los espacios educativos.

Luz Ochoa conceptualiza el currículo oculto de género como “una serie de valoraciones, códigos, normas, ideas, supuestos, mitos, discursos, conceptos, creencias, relaciones de poder, roles, en fin, de recursos textuales y simbólicos generizados y sexistas que se transmiten en la escuela y que refuerzan la discriminación femenina de manera poco visible”<sup>26</sup>, la autora también abona que el COG define ciertas condiciones para el desarrollo personal y académico al afectar los roles de género, además de definir

<sup>25</sup> Fuente: Elaboración propia a partir de la lectura realizada al libro “Yo sexista”, Asociación de Mujeres por la vida Las Dignas, tercera edición, (El Salvador 2002)

<sup>26</sup> Luz Maceira Ochoa, “Investigación del Currículo Oculto En La Educación Superior: Alternativa Para Superar el Sexismo En La Escuela”, 196

prácticas discriminadoras en el aula y en el sistema escolar, y también situaciones de acoso, violencia sexual, conductas homofóbicas, exclusión y violencia.

Las “construcciones de pensamiento, valoraciones, significados y creencias que estructuran, construyen y determinan las relaciones y las prácticas sociales de y entre hombres y mujeres”<sup>27</sup>, en el caso de los centros educativos, se establecen en los siguientes niveles de relación:

- Planta docente y estudiantado.
- Relaciones entre pares (estudiantado- estudiantado; docentes-docentes).
- Agentes educativos que intervienen en el proceso de aprendizaje (directores/as, familia, ordenanzas, secretarías).

Para poder eliminar las prácticas sexistas del currículo oculto de género, es necesario implementar la perspectiva de género en el proceso educativo visibilizando las diferentes condiciones específicas de discriminación (clase, género, etnia, entre otras).

Jurjo Torres explica que el rol del o la docente es importante en la planificación y ejecución del currículo, puesto que es un ser reflexivo, crítico y dotado de un bagaje teórico y práctico,<sup>28</sup> lo que le permite adaptar las propuestas curriculares dentro del aula para implementar un modelo educativo no sexista.

### 1.3 Feminismo Interseccional y Educación

En la década de los sesenta del Siglo XX, se desarrolló el movimiento *Black Power* encabezado por afrodescendientes estadounidenses activistas contra el racismo, la segregación racial y el incumplimiento de derechos de las personas que conformaban la comunidad afrodescendiente.

---

<sup>27</sup> Lovering Dorr Ann y Sierra Gabriela. “El currículum oculto de género” Centro de Investigación y Estudios de Género, Guadalajara, Jalisco, México :9

<sup>28</sup> Jurjo Torres, El Currículo Oculto, sexta edición España, 1994 pág. 1996

Michele Wallace fue una de las pioneras en hablar sobre la misoginia que se desarrollaba dentro de este movimiento, además realizó un análisis sobre la opresión que enfrentan las mujeres negras. Más tarde Angela Davis aportó en el análisis sobre el racismo y el clasismo, como elementos fundamentales de análisis dentro del movimiento de liberación de las mujeres<sup>29</sup>.

En el año de 1989, la abogada feminista Kimberlé Crenshaw acuñó el término de interseccionalidad en su análisis del caso De Graffenreid c. General Motors en el año de 1977, en donde cinco mujeres afroamericanas alegaban que su despido estaba basado en la discriminación de raza y de género<sup>30</sup>. La utilización de este término ha servido para nombrar y analizar las experiencias de opresión, discriminación e invisibilización que experimentan las mujeres afroamericanas.

Kimberlé Crenshaw utilizó el concepto de interseccionalidad para señalar las distintas formas en las que la raza y el género interactúan, y cómo generan las múltiples dimensiones que conforman las experiencias de las mujeres negras en el ámbito laboral<sup>31</sup>, sin embargo, la introducción del término y los planteamientos utilizados, aportaron en la construcción de la base de lo que hoy conocemos como feminismo de la interseccionalidad.

El feminismo interseccional cuestiona el movimiento feminista que centra sus demandas situadas desde las necesidades de las mujeres blancas occidentales de clase media, puesto que es necesario analizar las categorías de género, clase social, racismo, etnia, orientación sexual.

La Association for Women's Rights in Development (AWID) abonando al concepto de interseccionalidad planteado por Kimberlé Crenshaw, define el concepto de interseccionalidad, entendiendo que es una herramienta analítica que hace referencia a

---

<sup>29</sup> Afrofeminas.com "Interseccionalidad: definición, historia y guía" acceso 20 de enero de 2023 <https://afrofeminas.com/2019/01/24/interseccionalidad-definicion-historia-y-guia/>

<sup>30</sup> María Caterina La Barbera, "Interseccionalidad = Intersectionality", EUNOMÍA. Revista en Cultura de la Legalidad, 2017 :192

<sup>31</sup> Kimberlé Williams Crenshaw, "Interseccionalidad, políticas identitarias, y violencia contra las mujeres de color": 89

las identidades múltiples que proceden de las relaciones sociales e históricas y, sobre todo, de cómo operan las estructuras de poder<sup>32</sup>. Es importante resaltar que, desde la perspectiva del análisis interseccional, las formas de opresión no se consideran independientes una de las otras, es decir, que están interrelacionadas.

En la siguiente ilustración podemos visualizar que las mujeres vivencian la intersección de varias categorías:

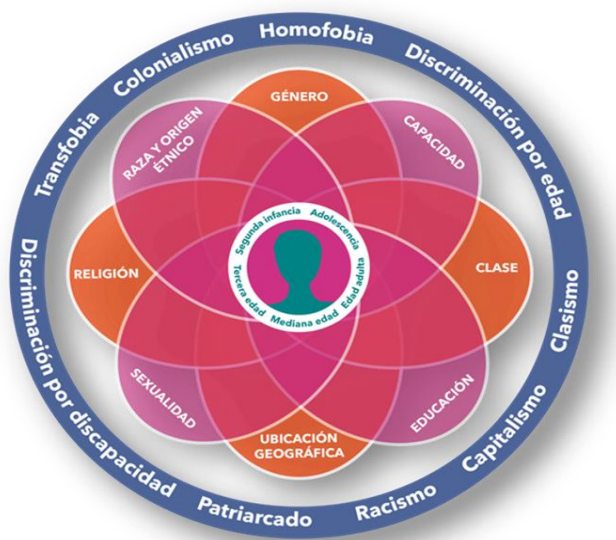


Ilustración 1.3 Interseccionalidad<sup>33</sup>

Esta ilustración nos llama a cuestionar y reconocer que una niña, adolescente o mujer blanca, heterosexual, de clase alta (o burguesa), no vivencia de manera similar los procesos de discriminación que una mujer racializada, lesbiana, empobrecida e indígena.

En el ámbito educativo, podemos encontrar algunas situaciones discriminatorias en la combinación de diferentes variables, por ejemplo: las niñas con discapacidad en la disminución de la movilidad, no siempre estudian en centro educativos inclusivos con

<sup>32</sup> Leticia Díaz Polegre, Esther Torrado Martín-Palomino. “El género y sus interseccionalidades desde una perspectiva sociológica e histórico-crítica en las narrativas autobiográficas de Angelou, Lorde y Davis”. Investigación Feminista. (Rev.) 9(2) (2018) :297 <file:///C:/Users/Alejandra/Downloads/adminucm,+291-307.pdf>

<sup>33</sup> Fuente: Tomado de JASS Poder Colectivo <https://justassociates.org/es/ideas-clave/la-interseccionalidad/>



condiciones de infraestructura adecuada, y algunas veces puede no haber una adaptación del currículo de educación física, esto la posiciona en desventaja en relación con otras niñas de su clase.

Otro ejemplo a analizar, es el del difícil acceso de las niñas en condición de pobreza que viven el área rural y que tienen que caminar o trasladarse desde grandes distancias para poder tener acceso a su derecho de educación, en relación a niñas que viven en áreas urbanas, hijas de empleados o empleadas con condiciones para pagar un transporte escolar privado que lleve su hija desde la puerta de la casa hasta la puerta del colegio y viceversa.

El feminismo interseccional aporta significativamente al análisis de las desigualdades existentes en el sistema educativo, cuestionando la reproducción de estereotipos de género, discriminación, violencia de género, heteronormatividad, sexismo en las relaciones establecidas entre docentes-estudiantes, docentes-docentes, dirección- docencia, entre otras; dentro de los espacios educativos.

En relación a esto, se tiene que la **pedagogía feminista** brinda aportes relevantes para construir propuestas de cambio en la línea de lo antes mencionado. Entenderemos pedagogía feminista como un “conjunto de prácticas y discursos en torno a dos ideas centrales: un posicionamiento crítico ante el poder y dominación masculinos, y una orientación que emancipa a las mujeres y que busca fortalecerlas para construir de manera colectiva una sociedad más libre y democrática”<sup>34</sup>, sin duda la pedagogía feminista ha aportado premisas en el análisis de las desigualdades de género en el sistema educativo, sin embargo, la pedagogía feminista desde la interseccionalidad torna sus discursos al desarrollo de identidades entrecruzadas (género, raza, etnia).

En el sistema educativo emanan diferentes formas de dominación bajo las que el estudiantado construye sus identidades (de género, cultural, étnica, de clase social,

---

<sup>34</sup> Luz María Maceira Ochoa, “Más allá de la coeducación: pedagogía feminista”. Revista Educar, vol. 36, (2006) :27.

etc.)<sup>35</sup>, por lo cual la pedagogía feminista interseccional debe apuntar a “despatriarcalización, es decir, el reparto por igual en la estructura del poder, desheterosexualización que cuestione la heteronormatividad en que la escuela restringe ciertos sujetos, corporalidades y formas de enunciar los deseos que se consideran desviados e imposible”<sup>36</sup> y la descolonización de la educación con el cuestionamiento de los privilegios de la ‘blanquitud’ colonial y de la masculinidad como referentes del sujeto-autoridad tradicional del conocimiento.

Para construir una pedagogía feminista contrahegemónica, algunas autoras realizan los siguientes planteamientos:

- ✓ Irene Martínez nos plantea que el feminismo asociado con la pedagogía, implica la superación de una educación entendida como transmisión y reproducción de desigualdades<sup>37</sup>.
- ✓ María Zambrano, vincula el entendimiento de la educación como “preparación para la autonomía y el empoderamiento”<sup>38</sup>.
- ✓ Daniela Lillo señala que el cuerpo que fabrica la escuela es binario, heteronormativo y patriarcal, restringido en su sexualidad y placer, marginando y discriminando todo aquello que se escape de la norma<sup>39</sup>.
- ✓ Para Maribel Ríos Everardo, la pedagogía feminista implica la “adquisición de herramientas y claves diversas para la elaboración de conocimientos, sabidurías,

---

<sup>35</sup> Leticia Díaz Polegre y Esther Torrado Martín-Palomino. “El género y sus interseccionalidades desde una perspectiva sociológica e histórico-crítica en las narrativas autobiográficas de Angelou, Lorde y Davis”. *Investigación Feminista*. (2018) :297 <file:///C:/Users/Alejandra/Downloads/adminucm,+291-307.pdf>

<sup>36</sup> Lelya Troncoso Pérez, Luna Follegati, Valentina Stutzin, “Más allá de una educación no sexista: aportes de pedagogías feministas interseccionales” *Revista de Investigación cuestionamiento de los privilegios de la ‘blanquitud’ colonial y de la masculinidad como referentes del sujeto-autoridad tradicional del conocimiento* Educativa Latinoamericana, (2019) :8.

<sup>37</sup> Irene Martínez Martín, “Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica”. *Foro de Educación*, (2016): 140. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.008>

<sup>38</sup> *Ibid* :141

<sup>39</sup> Daniela Lillo Muñoz, “Política, cuerpo y escuela: expresiones feministas en el marco del Movimiento Estudiantil Secundario 2011-2016 en Chile” *Debate Feminista* Vol. 79, (2020): 76

artes, metodologías y prácticas para la equidad, el buen trato, el autocuidado, la alta autoestima y la transformación”<sup>40</sup>.

Todas las autoras citadas coinciden en que se necesita trascender en el análisis de la desigualdad en la educación y transformar el sistema educativo, como un ente clave para lograr procesos de liberación y emancipación. También coinciden en que se deben construir herramientas prácticas para la equidad, pero también para la eliminación de cualquier discriminación racial, colonial, hetero-normativa y patriarcal.

En este sentido, la presente investigación espera evaluar desde una perspectiva interseccional el currículo oculto de género, específicamente, en la implementación del proyecto de Atención al Desarrollo Infantil Temprano, con lo cual se identificarán las prácticas y creencias del personal técnico y que son transmitidas en las jornadas educativas.

Con lo dicho en este capítulo, se ha visto que el acto educativo es un hecho social, histórico el cual no es neutral en cuanto a las relaciones de género. Es importante estudiar las prácticas sexistas en el proceso educativo, que no solamente son explícitas y visibles, puesto que el currículo oculto de género es implementado generalmente de forma inconsciente. Las expresiones sexistas pueden ser analizadas desde una perspectiva interseccional, que permite realizar un análisis más integral, sin homogeneizar el impacto vivencial de las desigualdades entre mujeres y hombres y, por supuesto, entre el colectivo de niñas y mujeres.

---

<sup>40</sup> Maribel Ríos Everardo, Pedagogía feminista para la equidad y el buen trato, Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM, (2015) :127 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65452536007>

## CAPÍTULO 2

### GÉNERO EN LA FUNDAMENTACION CURRICULAR DE LA EDUCACION INICIAL EN EL SALVADOR

El propósito de este capítulo es interpretar desde el feminismo interseccional los fundamentos curriculares de la Atención al Desarrollo Infantil Temprano. Inicialmente, se realizará un breve recorrido del panorama histórico sobre la atención de niños y niñas en la educación inicial, así como la conceptualización básica de la primera infancia.

Posteriormente se presentan brevemente las acciones implementadas en educación inicial en el país, profundizando en los fundamentos curriculares de la primera infancia, programa de educación y desarrollo en el nivel de educación inicial diseñado por el MINEDUCYT e implementada en el proyecto de Atención Temprana al Desarrollo Infantil Temprano. Finalmente, se realiza un breve bosquejo sobre cómo el feminismo interseccional permite hacer un análisis respecto al tipo de atención brindada en la educación inicial.

#### 2.1 Atención a la Primera Infancia en la educación Inicial

##### 2.1.1 Breve panorama histórico de la atención a la primera infancia

En la historia ha habido diferentes concepciones de los niños y las niñas:

en los siglos XV y XVI se concebía al niño como indefenso, como algo inacabado, una propiedad particular del adulto, en el siglo XVII se le dota a los niños y las niñas de una “bondad innata” casi espiritual y por tanto ajena a la realidad terrenal, en el siglo XVIII persiste la idea del niño como algo que le falta ser, un ser primitivo, pero es a partir del siglo XX hasta la actualidad, que se concibe a las niñas y niños como un sujeto social de derecho gracias a las reivindicaciones sociales e investigaciones académicas<sup>41</sup>.

El cambio de concepción de los niños y niñas en la sociedad, también cambió la atención que los países brindan a la niñez, en el caso de la atención integral a la primera infancia y la educación inicial.

---

<sup>41</sup> Catalina Trujillo Vanegas, Willian Sierra Barón, Julieth Milena Rincón Perdomo, “Educación y Atención A La Primera Infancia: Concepción y Síntesis Histórica”, Revista boletín REDIPE E 10 (3) Colombia (2021) :161

Robert Myers, en su investigación sobre la atención y desarrollo de la primera infancia en Latinoamérica y El Caribe en el año 1999, brinda un panorama sobre el avance en la atención brindada a los niños y las niñas en la primera infancia. En esta investigación, Myers indica que la atención y el desarrollo de la primera infancia y la educación inicial surgieron de la Conferencia Mundial de Educación para Todos, celebrada en Jomtien en 1990, como importante línea de acción para la última década del siglo XX<sup>42</sup>, a partir de este suceso, la atención a la primera infancia inició a centrarse en el bienestar de los niños y las niñas tomando en cuenta la superación de los índices de mortalidad infantil y la disminución en los indicadores de desnutrición infantil.

A medida avanzaba la década de los noventa, los procesos de atención en la primera infancia se centran en el proceso de escolarización de las niñas y los niños de 4 a 6 años en el nivel de educación parvularia. Posteriormente se da un salto cualitativo y se pasa de la atención centrada en el bienestar y la escolarización, hacia la comprensión de los procesos de desarrollo y crecimiento que atraviesan los niños y las niñas, desde la gestación, hasta cumplir los 7 años de edad.

Myers retoma que los avances se pueden sintetizar en tres grandes líneas, la primera es en relación a cambios en los conocimientos básicos sobre el desarrollo bio-psico-social de las niñas y los niños, por ejemplo el funcionamiento del cerebro, la perspectiva holística e integral de las áreas de desarrollo humano y la importancia de un trabajo intersectorial; en segundo lugar, se generan cambios de actitud y conciencia entre los gobiernos y las ONG's, y entre los responsables de políticas públicas e intelectuales, y en tercer lugar, se da inicio a un proceso de reestructuración del marco legal internacional y nacional, como resultado del eco de la Convención de Derechos del Niño.

Todos los avances en la atención a la primera infancia se fortalecieron con la financiación internacional (BID, UNICEF, fundaciones internacionales como Save the Children, World Visión y Plan Internacional), que promovió cambios en los procesos de

---

<sup>42</sup> Robert Myers, "Atención y desarrollo de la primera infancia en Latinoamérica y El Caribe: Una revisión de los diez últimos años y una mirada hacia el futuro", Revista IBERO AMERICANA de Educación, (Janeiro - abril 1999): 18

formación y de enseñanza, creación de nuevos planes de estudios, así como la orientación en el ámbito del aprendizaje activo o la orientación hacia el juego y el descubrimiento, y la dimensión comunitaria en los programas de Primera Infancia a gran escala.

### 2.1.2 Conceptualización básica de la Primera Infancia

La primera infancia es la etapa que comprende desde la concepción hasta los 6 años 11 meses de vida. La primera infancia se considera el punto de partida de la ventana de oportunidades para toda niña y niño.<sup>43</sup> Los patrones típicos de desarrollo muestran que durante los primeros años de vida se establecen las bases en el desarrollo neuro-cerebral y de la personalidad:

Tabla 2.1 Patrones Típicos del Desarrollo

Edad	Patrón Típico de Desarrollo
Periodo de Gestación	Se construyen las bases para la arquitectura cerebral
Primeros dos años de vida	Durante los primeros dos años de vida, periodo marcado por cambios físicos derivados del crecimiento y desarrollo, la capacidad de movimiento y desplazamiento, el desarrollo cognitivo, la adquisición progresiva de capacidades lingüísticas, el fortalecimiento de vínculos afectivos y la construcción de autonomía.
Tres años de vida	A partir de los tres años, el desarrollo y la maduración cerebral permiten un mayor control de los movimientos y una mejor coordinación; progresa su capacidad para comunicarse por medio del lenguaje.
Cuatro años de vida	Se adquieren conductas y construyen creencias, normas, actitudes y valores propios del medio familiar y cultural en el que se desenvuelven.
Cinco años de vida	En el área afectiva emocional, las niñas y niños empiezan a comprender que son responsables por los efectos de sus comportamientos y que son sus elecciones y esfuerzos.
Sexto año de vida	Fase de razonamiento intuitivo y aplicación de la lógica ya que han adquirido diversos conocimientos que le permitirán incursionar en nuevas experiencias y emitir juicios propios.
Séptimo año de vida	Empiezan a tener conciencia de sí mismos y de cómo les gustaría ser; entra en juego por primera vez la autoestima.

<sup>43</sup> Estrategia Nacional para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia, El Salvador 2018:16

Fuente: Elaboración propia con base en la información de la Estrategia Nacional para el Desarrollo Integral de la primera infancia, Gobierno de El Salvador año 2018.

Como se muestra en la tabla, el desarrollo evolutivo de las niñas y los niños está influenciado por el ambiente en el que se desenvuelve, el contexto social y cultural. Actualmente, los programas y proyectos de atención integral a la primera infancia en El Salvador, están orientados a desarrollar procesos de estimulación temprana enfocados en las áreas de desarrollo cognitivo, social, psicomotor, sensorial, visual y de lenguaje, como se abordará más adelante.

### 2.1.3 Debate internacional sobre primera infancia, educación inicial y enfoque de género

En el ámbito internacional, el debate sobre la de la atención en educación inicial en la primera infancia se enriquece con la incorporación del enfoque de género en la educación, a continuación, se presentan una serie de instrumentos y acciones internacionales que han dado paso a la integración del enfoque de género en el proceso educativo.

Tabla 2.2 Convenciones, Declaraciones y otras acciones en la agenda internacional sobre el enfoque de género y educación inicial

Convenciones, Declaraciones y otras acciones en la agenda internacional	Aspectos principales
Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer, CEDAW (1979)	Ratificada por El Salvador en 1981. Art. 10 Literal c) sobre la eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza, mediante el estímulo de la educación mixta y de otros tipos de educación que contribuyan a lograr este objetivo y, en particular, mediante la modificación de los libros y programas escolares y la adaptación de los métodos de enseñanza.
Declaración Mundial de Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de	En su art. 5 exige el cuidado temprano y la educación inicial de la infancia, lo que puede conseguirse mediante medidas destinadas a la familia, la comunidad o las instituciones, según convenga.

Aprendizaje (UNESCO, 1990)	
Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, conocida como Convención de Belem do Pará (1994)	Ratificada por El Salvador en 1995. Impulsó a los Estados a promover leyes destinadas a combatir la violencia intrafamiliar
Declaración y Plataforma de Acción de Beijing (1995)	En su esfera de educación y capacitación para la mujer, habla de la creación de un entorno educacional y social en el que se trate en pie de igualdad a las mujeres y los hombres y a las niñas y los niños, en el que se los aliente a alcanzar su pleno potencial, respetando su libertad de pensamiento, conciencia, religión y creencias, y en el que los recursos educacionales promuevan imágenes no estereotipadas de las mujeres y de los hombres contribuiría eficazmente a eliminar las causas de la discriminación contra las mujeres y las desigualdades entre las mujeres y los hombres.
Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2006)	En el art. 24 se reconoce el derecho a la educación de las personas con discapacidad. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Parte asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida.
Objetivos de Desarrollo Sostenible 2015	<p>ODS 4 Calidad y Educación: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos<sup>44</sup>.</p> <p>Metas relacionadas:</p> <p><b>4.2</b> De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria</p> <p><b>4.5</b> De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad</p> <p>ODS 5 Igualdad de género: Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas. Poner fin a todas las</p>

<sup>44</sup> Objetivos de Desarrollo Sostenible, Objetivo 4 Educación de Calidad, acceso el 02 de mayo de 2023 <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>



	<p>formas de discriminación contra todas las mujeres y las niñas en todo el mundo<sup>45</sup>.</p> <p>Metas relacionadas:</p> <p><b>5.1</b> Poner fin a todas las formas de discriminación contra todas las mujeres y las niñas en todo el mundo</p> <p><b>5.2</b> Eliminar todas las formas de violencia contra todas las mujeres y las niñas en los ámbitos público y privado, incluidas la trata y la explotación sexual y otros tipos de explotación</p> <p><b>5.4</b> Reconocer y valorar los cuidados y el trabajo doméstico no remunerados mediante servicios públicos, infraestructuras y políticas de protección social, y promoviendo la responsabilidad compartida en el hogar y la familia, según proceda en cada país</p>
--	---

Fuente: Elaboración propia con base en documentos oficiales de Convenciones, Declaraciones y agenda internacional en materia de derechos de la niñez.

La discusión internacional en la materia, ha logrado que los Estados se comprometan en algunos casos a modificar o crear leyes que promuevan la defensa de los derechos de las niñas y los niños. En otros casos, se orientan a la implementación de política pública, por ejemplo, en materia de educación se ha logrado la incorporación de la Educación Inicial obligatoria en algunos Estados, así como la incorporación de enfoques integrales de Desarrollo, y la importancia del involucramiento de la familia, Estado y sociedad civil.

La incorporación del enfoque de género ha visibilizado las discriminaciones y violencias que se desarrollan en las diferentes esferas de vida y, en este caso, en el sistema educativo androcéntrico y patriarcal, por lo cual, se vuelve necesario reconocer la importancia de trabajar el enfoque de género como una propuesta de eje transversal en las políticas, planes y prácticas educativas en la etapa inicial de la vida en donde se establecen las bases en el desarrollo neuro-cerebral y de la personalidad.

En el caso de El Salvador, se retoman los planteamientos y orientaciones emergentes del debate internacional en torno a la atención de la primera infancia y

---

<sup>45</sup> Objetivos de Desarrollo Sostenible, Objetivo 5 Igualdad de género, acceso el 02 de mayo de 2023 <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/gender-equality/>

especialmente en la educación inicial, en la legislación nacional, en las políticas públicas y en los lineamientos institucionales que a continuación se presentan.

## 2. 2. Educación Inicial en el Sistema Educativo de El Salvador

A continuación, se realizará un breve recorrido sobre las acciones y procesos implementados en la educación inicial en el país, dividiremos el recorrido en tres periodos, el primero basado en el trabajo realizado por el gobierno del Sr. Mauricio Funes por el partido FMLN en los años de 2009 al 2014; posteriormente retomaremos los avances obtenidos en el periodo presidencial del profesor Salvador Sánchez Cerén quien dio continuidad al proyecto político del partido FMLN en los años 2014 al 2019.

En el año 2019 se instaura un cambio de partido político en el gobierno de turno, asume la presidencia el Sr. Nayib Bukele por el partido GANA<sup>46</sup>, este periodo tendrá dos énfasis, el primero, orientado a los avances ocurridos en los años 2019 al 2021 y el segundo énfasis estará en el año 2022 en el cual se desarrolló el Proyecto a Atención al Desarrollo Infantil Temprano.

### 2.2.1 Periodo 2009-2014

Hasta el año 2009 en El Salvador se implementaba el Modelo Tutelar de la doctrina de la situación irregular de atención en la atención a la Primera Infancia. La doctrina de situación irregular divide profundamente a la Infancia en categorías sociales: Por una parte, *los niños*, aquellos que tienen satisfechas sus necesidades y derechos, los que no tienen problemas y carencias sociales, es decir, los que pertenecen a las categorías sociales privilegiadas, y por la otra parte, *los menores*, que son aquellos excluidos de la justicia social y del cumplimiento de los más elementales derechos humanos, es decir, los que están excluidos de derechos como la educación, la salud y asistencia médica y social, la familia, entre otros<sup>47</sup>.

---

<sup>46</sup> El Sr. Nayib Bukele ganó las elecciones presidenciales por el partido GANA, sin embargo, actualmente es uno de los referentes del partido político Nuevas Ideas.

<sup>47</sup> LEPINA comentada de El Salvador Consejo Nacional de la Judicatura de El Salvador, 2011, 29.

La Convención de los Derechos del Niño (CDN) exige superar la práctica cultural, social, e institucional históricamente predominante basada en la cultura de “la Doctrina de la Situación Irregular o Modelo Tutelar” que considera a los NNA como personas incompletas, como “menores” que deben ser objeto de la protección del Estado cuando estos se encuentren en situación de peligro o riesgo social, abandono material y moral o por tener algún tipo de discapacidad<sup>48</sup>. Cabe destacar que este modelo promovía la discriminación, desprotección familiar y judicialización de los problemas sociales.

Con la entrada en vigencia de la Ley de Protección Integral para la niñez y adolescencia (LEPINA) en el año 2010 se permitió que el Estado reorganizara la atención que se brindaba a la primera infancia. Con la aplicación de la ley se busca trascender del enfoque tradicional basado en el Modelo Tutelar de la doctrina de la situación irregular, al Modelo de Protección Integral de Derechos Humanos.

La Doctrina de Protección Integral de la Niñez y Adolescencia, desarrollada en la CDN propone una nueva visión para el desarrollo de la infancia basada en el enfoque de derechos<sup>49</sup>, en el cual se les reconoce como sujetos y sujetas de derechos y se deja atrás el término “menores” por considerarse peyorativo, se establecen los rangos etarios de niñas, niños y adolescentes, y se busca la restitución y garantía de derechos, por lo cual se responsabiliza a la familia, el estado y la sociedad civil de ser garantes de la protección de derechos.

Gracias al cambio de paradigma establecido en el país, en el ámbito educativo, en el periodo del gobierno del presidente Mauricio Funes se implementó el Plan Social Educativo *Vamos a la Escuela*, el cual requería de la acción conjunta de cuatro actores fundamentales: estudiantes, docentes, familias y comunidades<sup>50</sup>; tomando este marco como referencia, se diseña e implementa el nuevo modelo de “Educación y Desarrollo Integral de la Primera Infancia” en el cual se busca la articulación de los diferentes

---

<sup>48</sup> Política Nacional de Protección Integral de la Niñez y de la Adolescencia, 8.

<sup>49</sup> Política Nacional de Protección Integral de la Niñez y de la Adolescencia, 9

<sup>50</sup> La educación Programa Social Educativo 2009 - 2014 “Vamos a la Escuela”: El Salvador octubre 2009 :39

actores locales: familia, Estado y sociedad civil, y se establecen las directrices para la intervención integral de la primera infancia.

En el año 2010 se diseña la Política Nacional de Educación y Desarrollo Integral para la Primera Infancia, la cual plantea diez estrategias para trabajar la Primera Infancia en el país, entre las principales tenemos<sup>51</sup>:

- a) Sensibilización, promoción y difusión del derecho a la educación.
- b) Acceso universal y equitativo.
- c) Currículo pertinente y de calidad para la educación y desarrollo integral de la primera infancia.
- d) Formación permanente y profesionalización de agentes educativos para la primera infancia.
- e) Educación inclusiva y atención a la diversidad.
- f) Fortalecimiento de la gestión institucional e interinstitucional.
- g) Fortalecimiento y participación de la familia y la comunidad.

En este periodo, el Ministerio de Educación (MINED), decidió institucionalizar por primera vez en la historia educativa, la educación inicial de 0 a 3 años<sup>52</sup> en dos vías de implementación, la *institucional* en los centros educativos y en 2011 la *Vía Familiar Comunitaria* enfocada en el trabajo con las familias a nivel comunitario.

En el año 2013 entra en vigencia el Currículo de Educación Inicial en el país, por lo cual se capacitó entre 2013 y 2014 a 8,130 docentes y agentes educativos<sup>53</sup>.

### 2.2.2 Periodo 2014-2019

Durante este periodo, el gobierno del presidente Salvador Sánchez Cerén ejecuta el plan “El Salvador Educado, por el derecho a una educación de calidad”, en el

---

<sup>51</sup> Política Nacional de Educación y Desarrollo Integral para la Primera Infancia, El Salvador, 2010: 31

<sup>52</sup> Informe de rendición de cuentas institucional junio 2009-mayo 2014, Ministerio de Educación de El Salvador: 24

<sup>53</sup> Informe de rendición de cuentas institucional junio 2009-mayo 2014, Ministerio de Educación de El Salvador: 23

documento se reconocen seis principales desafíos de la educación: escuelas libres de violencia, docencia de calidad, desarrollo integral a la primera infancia, doce grados de escolaridad universal, educación superior para un país productivo, innovador y competitivo e infraestructura de calidad<sup>54</sup>.

Para alcanzar el desafío tres “desarrollo integral a la primera infancia” era necesario lograr una atención integral y de carácter intersectorial, la universalización progresiva de la educación inicial y la educación parvularia, así como el incremento progresivo del financiamiento para invertir en primera infancia<sup>55</sup>, es por ello que se elaboró la Estrategia Nacional de Primera Infancia, con el objetivo general de garantizar las oportunidades para el desarrollo integral de niñas y niños desde la gestación hasta cumplir los 9 años.

Dentro de los avances logrados en este periodo, referimos que la Atención al Desarrollo Integral de la Primera Infancia destaca el aumento en la cobertura de educación inicial de 1.4% en 2014 a 5.1% en 2017, así como el resultado de que 48 alcaldes y alcaldesas firmaran el Pacto por la Primera Infancia<sup>56</sup>.

Además, se continúa con la distribución a nivel nacional de los documentos curriculares de la primera infancia, logrando la entrega y capacitación al 100% de docentes del sector público y privado, Asistentes Técnicos de Primera infancia, Asistentes Técnicos Pedagógicos, Universidades que sirven la carrera de profesorado, licenciatura o maestría en educación inicial y parvularia<sup>57</sup>.

---

<sup>54</sup> “Unicef El Salvador, Consejo Nacional de Educación entrega al presidente de la República el Plan El Salvador Educado “acceso el 30 de marzo de 2023 <https://www.unicef.org/elsalvador/comunicados-prensa/consejo-nacional-de-educaci%C3%B3n-entrega-al-presidente-de-la-rep%C3%ABlica-el-plan-el>

<sup>55</sup> Estrategia Nacional para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia, El Salvador 2018:47

<sup>56</sup> “PNUD El Salvador, Presentan avances y desafíos del Plan El Salvador Educado” acceso el 10 de abril de 2023 <https://www.undp.org/es/el-salvador/news/presentan-avances-y-desaf%C3%ADos-del-plan-el-salvador-educado>

<sup>57</sup> Resumen Ejecutivo rendición de cuentas periodo junio 2014 a mayo 2015, Ministerio de Educación gobierno de El Salvador: 7

En el periodo 2016-2018, se lleva a cabo un proceso de Formación de Especialistas en Primera Infancia para Asistentes Técnicas de Primera Infancia (ATPI) y docentes de inicial y parvularia a través del Plan de Formación Docente.<sup>58</sup>

### 2.2.3 Periodo 2019-2022

El gobierno del presidente Nayib Bukele, tiene dos apuestas específicas en el ramo de educación, una denominada “Mi Nueva Escuela”, donde se establecen herramientas didácticas y tecnológicas de calidad, una infraestructura digna, atención a la primera infancia, así como atención en salud y nutrición, permitiendo el acceso universal a una formación de calidad<sup>59</sup>. Se hizo oficialmente el lanzamiento en septiembre del año 2022 y se prevé los primeros resultados en el desarrollo del ejercicio del año 2023. La segunda apuesta es el Plan Torogoz, en el cual la atención a la Primera Infancia tiene a su base cuatro apuestas estratégicas<sup>60</sup>.

- a) Aprendizajes de calidad y significativos a lo largo del ciclo de vida, con pedagogía y currículo pertinente e inclusivo.
- b) Profesionalización docente, para la dignificación del magisterio al servicio de los aprendizajes.
- c) Infraestructura educativa con estándares de calidad y seguridad que favorezcan los procesos de enseñanza- aprendizaje en ambientes escolares sostenibles.
- d) Una escuela que favorezca una educación para la convivencia, la inclusión y la diversidad.

En el Plan Torogoz también se contempla el cambio vivido durante la Pandemia por COVID-19, puesto que se propiciaron cambios importantes en el sistema educativo salvadoreño, a partir de marzo del año 2020 se implementa la modalidad virtual al 100%,

---

<sup>58</sup> Ministerio de Educación, Memoria de labores 2016-2017, El Salvador :21

<sup>59</sup> “Presidencia de la República de El Salvador, Presidente Nayib Bukele lanza reforma educativa “Mi Nueva Escuela”, para transformar la educación desde la formación docente hasta la infraestructura escolar” acceso el 5 de abril de 2023 <https://www.presidencia.gob.sv/presidente-nayib-bukele-lanza-reforma-educativa-mi-nueva-escuela-para-transformar-la-educacion-desde-la-formacion-docente-hasta-la-infraestructura-escolar/>

<sup>60</sup> Plan Torogoz, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, El Salvador, 2021 :23

se ejecutaron programas de refuerzo escolar como: “Aprendamos en casa” (radio y televisión), guías de continuidad educativa, uso de plataformas virtuales para clases sincrónicas y asincrónicas en Zoom, Meet, Google Classroom, entre otras. Este plan fue lanzado en el año 2022 y socializado a los directores y las directoras de los centros de estudio, sin embargo, no se encontraron referencias sobre el seguimiento y primeros resultados de su ejecución.

En el periodo 2019-2021 se estableció la Política Nacional de Apoyo al Desarrollo Infantil Temprano Crecer Juntos, sustituyendo la Política Nacional de Atención Integral a la Primera Infancia implementada por el gobierno anterior. En el año 2022 la Política Nacional de Apoyo al Desarrollo Infantil Temprano Crecer Juntos, se convirtió una de las principales líneas de acción de las instituciones de gobierno; en el caso del MINEDUCYT retoma los lineamientos de la Política y lo transversaliza en los programas y proyectos educativos.

La presente investigación se enmarca en el periodo de ejecución del Proyecto Atención al Desarrollo Infantil Temprano en el departamento de San Salvador año 2022, por lo cual es importante enfatizar en el contenido de la Política Nacional de Apoyo al Desarrollo Infantil Temprano, pues en ella se desglosan los lineamientos principales tomados en cuenta por el personal Asistente Técnico/a de Primera Infancia en el desarrollo de sus funciones dentro del proceso educativo que realizan.

La Política Nacional de Apoyo al Desarrollo Infantil Temprano Crecer Juntos, amplía la atención a la primera infancia hasta los 8 años de edad, organizando la atención en cuatro ejes de intervención: Salud y nutrición; Educación y cuidados; Ambientes y entornos protectores; y Protección a derechos.

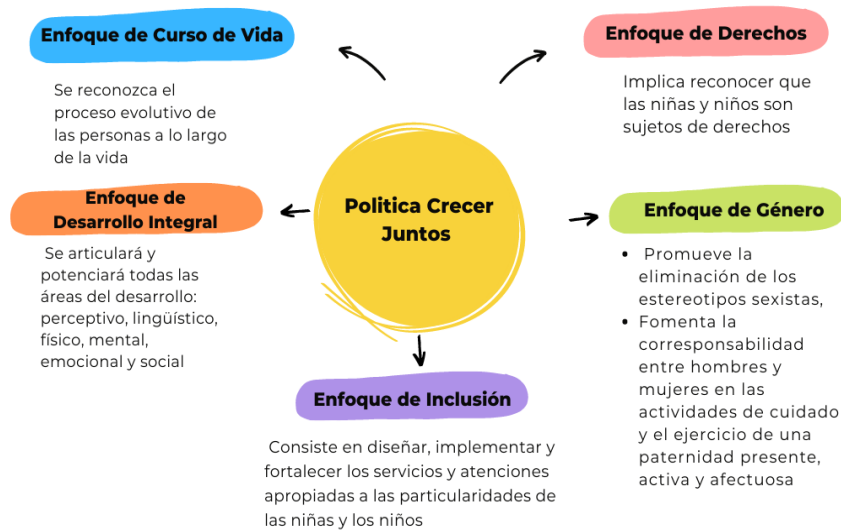


Ilustración 2.1 Enfoques de la Política Crecer Juntos 2020<sup>61</sup>

Como podemos observar en la ilustración 2.1 la Política Crecer Juntos contiene cinco enfoques de trabajo, entre los cuales se encuentra el enfoque de género, en donde la apuesta clave está en la eliminación de los estereotipos sexistas y fomentar la corresponsabilidad entre hombres y mujeres en las actividades de cuidado y el ejercicio de una paternidad presente, activa y afectuosa, lo cual se podrá lograr en conjunto integralmente con la aplicación de los enfoques de inclusión, desarrollo integral, curso de vida y enfoque de derechos.

Esta política ha dado paso a la creación de la Ley Nacer con Cariño la cual tiene su principal énfasis en la atención brindada en el proceso de gestación y parto en condiciones de dignas y la Ley Crecer Juntos la cual entra en vigencia el 01 de enero del año 2023, esta última ley, no se retoma como referencia legal de la investigación debido a que el periodo de interés del estudio es el año 2022, cuando estaba aún vigente la Ley de Protección Integral para la Niñez y la Adolescencia.<sup>62</sup>

En conjunto con la Política Crecer Juntos, es importante mencionar que existen instrumentos jurídicos y políticas públicas que tienen vigencia en el año 2022, por tanto,

<sup>61</sup> Fuente: Elaboración propia tomada de Política Nacional de Apoyo al Desarrollo Infantil Temprano Crecer Juntos, El Salvador año 2020

<sup>62</sup> Política Nacional de Apoyo al Desarrollo Infantil Temprano Crecer Juntos 2020-2030, El Salvador :16



son aplicables en los procesos de atención a la primera infancia y educación inicial del país en el año 2022, las cuales se muestran a continuación.

Tabla 2.3 Legislación nacional, políticas públicas y lineamientos institucionales relacionados a la atención a la primera infancia.

Instrumento	Contenido
LEPINA (2009)	Artículos 81, 82, 86 La educación inicial y parvularia serán gratuitas y obligatorias. Garantizar educación integral de calidad y progresiva en condiciones de igualdad y equidad para toda niña y niño.
La Ley de Igualdad, Equidad y Erradicación de la Discriminación contra las Mujeres (2011)	Vigente desde el 2011, ratifica el compromiso de la plena aplicación del Principio Constitucional de Igualdad de las personas y el cumplimiento de las obligaciones derivadas en este principio, aplicables a la legislación nacional y a la acción efectiva de las instituciones del Estado. En este marco legal también se definen conceptos claves como misoginia, sexismo, y a su vez, incorpora lineamientos para Ministerio de Educación en materia de procesos que contribuyan a promover la Educación no sexista.
Fundamentos curriculares de la primera infancia, programa de educación y desarrollo nivel de educación inicial (2013)	Marco Conceptual, Legal, Curricular de la Primera Infancia. Orientaciones metodológicas globalizadas. Situaciones de aprendizaje y desarrollo para cada eje globalizador. Indicadores de Logro por Cada Grupo Etario.
Protocolo de actuación para el abordaje de la violencia sexual en las comunidades de El Salvador (2020)	Aborda situaciones particularizadas Acoso sexual, Agresión sexual y Violación sexual. Se proporcionan los pasos a seguir en caso de detectar a niños, niñas, adolescentes que se encuentren en una situación particularizada de acoso, agresión o violación sexual en los centros educativos. Además, se proporcionan sugerencias para prevenir las situaciones de vulneración, y para no re victimizar.
Política de Equidad e Igualdad de Género Plan de implementación (2020-2025) Ministerio de Educación de El Salvador	La visión de esta Política es lograr una comunidad educativa inclusiva no sexista que desarrolla ciudadanía plena. Es así que su misión consiste en impulsar un modelo educativo con equidad e igualdad de género, con el objetivo de erradicar actitudes y prácticas de discriminación sexual, mediante la implementación de la misma.
Política Nacional de Apoyo al Desarrollo Infantil Temprano Crecer Juntos 2020-2030	Se sitúa como la herramienta integral e intersectorial de alcance nacional, que apoyará la trayectoria del desarrollo de las niñas y los niños desde la gestación hasta antes de cumplir los 8 años, a través de servicios universales, diferenciados y especializados, de calidad.
Ley Nacer con Cariño 2021	El objetivo es garantizar y proteger los derechos de la mujer desde el embarazo parto y puerperio, así como los derechos de niñas y niños

	desde la gestación, embarazo, durante el nacimiento y la etapa de recién nacido.
La Ley Crecer Juntos para la Protección Integral de la Primera Infancia, Niñez y Adolescencia 2022	<p>Su finalidad es garantizar el ejercicio y disfrute pleno de los derechos de toda niña, niño y adolescente y facilitar el cumplimiento de sus deberes, independientemente de su nacionalidad, para cuyo efecto se establece un Sistema Nacional de Protección Integral de la Primera Infancia, Niñez y Adolescencia con la participación de la familia, la sociedad y el Estado, fundamentado en la Constitución de la República y Tratados Internacionales sobre derechos humanos vigentes en El Salvador, especialmente, en la Convención sobre los Derechos del Niño.</p> <p>Su vigencia inicia el 01 de enero de 2023, fuera del periodo de investigación, pero sin embargo se menciona como referente de un nuevo marco legal que actualmente rige el país.</p>

Fuente: Elaboración propia con base en documentos oficiales de la legislación nacional, políticas públicas y lineamientos institucionales en materia de derechos de la niñez.

El sistema educativo salvadoreño basándose en todo el marco legal vinculante, tiene la facultad de diseñar e implementar protocolos y rutas a seguir para denunciar cualquier proceso de discriminación, violación o vulneración de derechos a razón de sexo, raza, orientación sexual, clase social, o por condición de discapacidad a niñas, niños y adolescentes dentro de los espacios educativos. Es importante revisar y profundizar en los lineamientos que el MINEDUCYT utilizó en periodo de 2014 al año 2022 como fundamentación curricular en los procesos educativos.

2.2.4 Fundamentación Curricular de Educación Inicial

El currículo nacional de primera infancia establece las directrices del MINEDUCYT para ser implementadas en la atención integral a la primera infancia, a través del documento titulado “Fundamentos curriculares de la primera infancia, programa de educación y desarrollo nivel de educación inicial”<sup>63</sup>. Es necesario recalcar que este documento fue utilizado en las sesiones educativas en el año 2022, actualmente el MINEDUCYT ha proporcionado una maya curricular transitoria para poder realizar una actualización de los fundamentos curriculares, pues estos databan del año 2013 de elaboración.

---

<sup>63</sup> Fundamentos curriculares de la primera infancia, programa de educación y desarrollo nivel de educación inicial, El Salvador (octubre 2013) y con entrada en vigencia en el año 2014.

Dentro de este documento se encuentran desglosados los niveles educativos, vías de implementación y la organización curricular de la educación inicial en el país, lo que se explica a continuación.

#### 2.2.4.1 Niveles de Educación Inicial

En el sistema de educativo de El Salvador se establecen dos niveles de atención para primera Infancia en el rango etario de 0 a 6 años de edad:

Nivel educativo	Grupos etarios	Secciones
<b>Educación inicial</b>	Desde los 0 meses hasta los 12 meses de vida <sup>7</sup>	Inicial lactantes
	Primer año de vida	Inicial 1
	Segundo año de vida	Inicial 2
	Tercer año de vida	Inicial 3
<b>Educación parvularia</b>	Cuarto año de vida	Parvularia 4
	Quinto año de vida	Parvularia 5
	Sexto año de vida	Parvularia 6

Ilustración 2.2 Niveles Educativos para la primera Infancia<sup>64</sup>

Estos niveles educativos son atendidos en dos vías de implementación educativa, las cuales se presentan a continuación.

#### 2.2.4.2 Vías de implementación educativa

En esta investigación nos centraremos en el nivel de educación inicial que va desde 0 meses hasta 3 años de edad. El nivel de educación inicial brinda la Atención Integral a la Primera Infancia a través de dos vías de implementación, las cuales son vía institucional y vía familiar comunitaria. La Tabla 2.4 resume las características principales que distinguen y diferencian la atención en cada vía.

<sup>64</sup> Fuente: tomado de Fundamentos curriculares de la primera infancia, programa de educación y desarrollo nivel de educación inicial, El Salvador (octubre 2013)

Tabla 2.4 Cuadro Comparativo de las Vías de Implementación educativa de Educación Inicial.

Características	Vías Familiar-Comunitaria	Vía Institucional
Atención principal	Atención integral y educación de las niñas y los niños con sus familias	Atención educativa que se brinda de manera directa a niñas y niños.
Lugar de atención	En espacios de la comunidad	Centros educativos públicos o privados
Horarios de atención	Se organizan círculos de familia que se reúnen dos veces por semana, durante dos horas.	Horarios regulares durante un año lectivo
Responsable educativo	Asistentes Técnicos/as de Primera Infancia (carreras docentes, salud materno infantil y psicología)	Profesionales de la docencia
Edades de atención	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Educación prenatal</li> <li>2. Desde la concepción hasta antes de cumplir los 4 años</li> </ol>	Desde los 3 meses hasta los 3 años de vida.

Fuente: Elaboración propia tomado de Fundamentos curriculares de la primera infancia, programa de educación y desarrollo nivel de educación inicial El Salvador (octubre 2013)

La atención brindada en los niveles educativos en ambas vías de implementación se desarrolla sobre la base de la organización curricular de la educación inicial.

#### 2.2.4.3 Organización Curricular

En cuanto a la organización curricular en la implementación de los procesos educativos de Educación Inicial, se retoma desde el Currículo Nacional de Primera Infancia los lineamientos que regirán los procesos de planificación, adecuación curricular, ambientación del espacio educativo, metodologías, estrategias didácticas, procesos de evaluación, así como también los principios y enfoques que transversalizan en el contenido educativo.

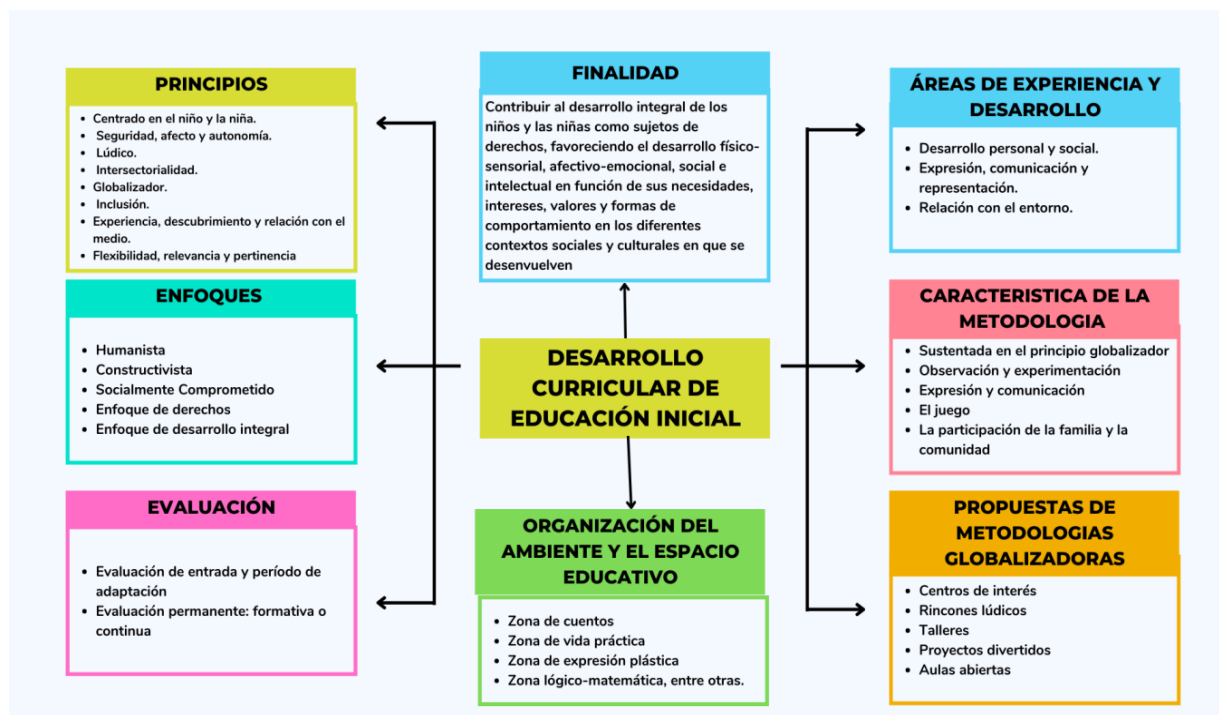


Ilustración 2.3 Desarrollo curricular de primera infancia, aplicable a la educación inicial<sup>65</sup>

Uno de los objetivos de la Ley General de Educación es “equilibrar los planes y programas de estudio sobre la base de la unidad de la ciencia, a fin de lograr una imagen apropiada de la persona humana, en el contexto del desarrollo económico social del país”<sup>66</sup>, en concordancia a ello, como vemos en la ilustración 2.3, la finalidad del currículo de primera infancia está orientada al desarrollo integral de los niños y niñas en sus diferentes dimensiones de desarrollo, en función de sus necesidades, intereses, valores y formas de comportamiento en los diferentes contextos sociales y culturales en que se desenvuelven. En los puntos que siguen, se profundiza acerca de los principios, enfoques, áreas de desarrollo, metodología estrategias didácticas y procesos de evaluación.

<sup>65</sup> Fuente: Elaboración propia tomado de Fundamentos curriculares de la primera infancia, programa de educación y desarrollo nivel de educación inicial, El Salvador 2013.

<sup>66</sup> Ley General de Educación, El Salvador, 1996: artículo 3 literal b.

#### 2.2.4.4 Principios

Como se muestra en la ilustración 2.3 se han establecido 8 principios básicos que rigen el accionar del personal docente y Asistentes Técnicos de Primera Infancia (ATPI):

- Centrado en el niño y la niña
- Seguridad, afecto y tecnología
- Lúdico
- Intersectorialidad
- Globalizador
- Inclusión
- Experiencia, descubrimiento y relación con el medio
- Flexibilidad, relevancia y pertinencia.

Estos principios están orientados a la preparación de condiciones para potenciar las diferentes áreas, así como también la coordinación de diferentes sectores como la familia, comunidad, Iglesia, municipalidades, Ministerios de Educación y Salud, ISNA/CONNA (ahora CONAPINA), organismos autónomos y organizaciones de la sociedad civil, para mejorar la calidad de vida de los niños y niñas.

#### 2.2.4.5 Enfoques

En cuanto a los enfoques que se transversalizan en el currículo de primera infancia de educación inicial, tenemos el *humanista*, que tiene la premisa basada en respetar las diferencias e individualidad; el *constructivista* en donde el estudiantado construye su conocimiento de la realidad a partir de un conocimiento previo y nuevas experiencias; el *socialmente comprometido* (con una orientación histórico-social): porque considera que el desarrollo de la persona contribuye al desarrollo de la sociedad<sup>67</sup>.

También se retoman el *enfoque de derechos* orientado a la promoción y la protección de los derechos humanos y el *enfoque de desarrollo integral*; los cuales incluyen la participación y el apoyo intersectorial para lograr la articulación de acciones de los componentes de salud, de nutrición y de protección, necesarios para posibilitar el

---

<sup>67</sup> Fundamentos curriculares de la primera infancia, programa de educación y desarrollo nivel de educación inicial, El Salvador: 38.

desarrollo y la atención integral de la primera infancia<sup>68</sup>. Cabe recalcar que no se contempla ni se hace referencia explícita del enfoque de género en el documento de los fundamentos curriculares.

#### 2.2.4.6 Áreas de Desarrollo

El currículo de primera infancia en educación inicial se divide en tres áreas de experiencia y desarrollo, las cuales se presentan a continuación:

Tabla 2.5 Áreas de desarrollo de la Primera Infancia en Educación Inicial

Áreas	Énfasis del trabajo	Contenido
<i>Desarrollo personal y social</i>	Es el área del desarrollo de la personalidad de la niña y del niño biosico-motora, se trabaja el fomento de la confianza, autonomía, autoestima, el reconocimiento de su identidad y, el respeto y cumplimiento de sus derechos de protección, seguridad, salud y educación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El cuerpo y su movimiento.</li> <li>• Construyendo la identidad y la autonomía personal.</li> <li>• Convivencia social y valores</li> </ul>
<i>Expresión, comunicación y representación</i>	Es el área del desarrollo de la personalidad de la niña y del niño desde una relación socio-afectiva trabajando emociones, pensamientos, acceder a costumbres y situaciones culturales, producir mensajes cada vez más elaborados.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El lenguaje verbal.</li> <li>• El lenguaje corporal.</li> <li>• El lenguaje plástico.</li> <li>• El lenguaje musical.</li> <li>• El lenguaje audiovisual y tecnológico.</li> <li>• El lenguaje extranjero</li> </ul>
<i>Relación con el entorno</i>	Es el área del desarrollo de la personalidad de la niña y del niño, a partir de la representación de situaciones y vivencias en los diversos contextos del entorno físico, natural, social y cultural.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interactuando con el mundo natural.</li> <li>• Interactuando con el mundo social.</li> <li>• Explorando el mundo de las relaciones y expresiones lógico matemáticas.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia a partir de Fundamentos curriculares de la primera infancia, programa de educación y desarrollo nivel de educación inicial, El Salvador 2013.

Todo el proceso de planificación e implementación de las jornadas educativas se basa en estas tres áreas de desarrollo, por lo cual todas las canciones, cuentos, materia o recursos didácticos y juegos se preparan según los indicadores de desarrollo que se evalúan en cada área de desarrollo.

<sup>68</sup> *Ibíd*

### 2.2.4.7 Metodología educativa globalizadora de educación inicial

En los fundamentos Curriculares de primera infancia en educación inicial se plasman sugerencias metodológicas para propiciar un aprendizaje significativo para los niños y las niñas desde una metodología globalizadora e inclusiva, con base en la exploración, observación, experimentación y el juego. Algunas sugerencias son: Centros de interés, Rincones lúdicos, Talleres, Proyectos divertidos y Aulas abiertas, los cuales se explican la Ilustración 2.4.

Metodología	Planteamiento
<b>Rincones lúdicos</b>	Lugares interactivos dentro o fuera del salón con una temática fija para aprender y enseñar. Enfatizan mucho el trabajo en equipo y la colaboración, y en ellos se pueden desarrollar diferentes contenidos de manera lúdica, incluso, se pueden realizar talleres en algunos rincones. El rincón se utiliza según la necesidad del grupo de niños y niñas y el personal docente guía y orienta este proceso.
<b>Centros de interés</b>	Se elige un tema de interés para los niños y las niñas y que despierte su curiosidad y sobre éste se trabajan todas las actividades globalizadas durante un bimestre o trimestre, de acuerdo a la planificación de cada equipo docente.
<b>Talleres</b>	Espacios y momentos pedagógicos de experimentación y creación, a partir de diversas situaciones y materiales, que promueven la cooperación y la solidaridad. Parten de experiencias en las que se resuelven problemas y situaciones de la vida cotidiana. En la interacción, el niño y la niña aportan opiniones y sentimientos, analizan y toman decisiones.
<b>Proyectos divertidos</b>	Partiendo de un problema de la realidad o un tema común y de interés, se planifica un proyecto de investigación que servirá para indagar, experimentar y trabajar las diversas áreas de experiencia y desarrollo, con participación de la niñez, la familia y la comunidad.
<b>Aulas abiertas</b>	En las aulas abiertas (metodología de Reggio Emilia), se trabaja en equipo con las familias y la comunidad. Alude al principio de intersectorialidad. Las temáticas a trabajar emanan del contexto actual y de la realidad en la cual viven los niños y las niñas; los programas de educación y desarrollo nada más son una guía, se basan en la cotidianidad y las experiencias que ofrece el lugar donde se desarrollan los niños y las niñas.

Ilustración 2.4 Metodologías globalizadoras de educación inicial<sup>69</sup>

Estas metodologías globalizadoras son utilizadas en el proceso educativo según se adecuen las situaciones de aprendizaje (temas) que se impartan en las jornadas educativas.

### 2.2.4.8 Espacio educativo

<sup>69</sup> Fuente: Tomado de fundamentos curriculares de primera infancia educación inicial pág.68, año 2013



En cuanto a la organización y uso del espacio educativo, se debe procurar que sea un espacio de fácil acceso para niños y niñas con discapacidad, en el caso del desarrollo de las sesiones con los círculos de familia, se plantea ubicar zonas de juego-trabajo que pueden cambiarse cada 3 meses o según las condiciones lo ameriten. Por ejemplo, zona de aprender a pensar (lógico-matemática), zona de expresión plástica, zona de experiencias con el entorno, zona de vida práctica, zona de cuentos, zona de descanso, zona de limpieza, entre otras.

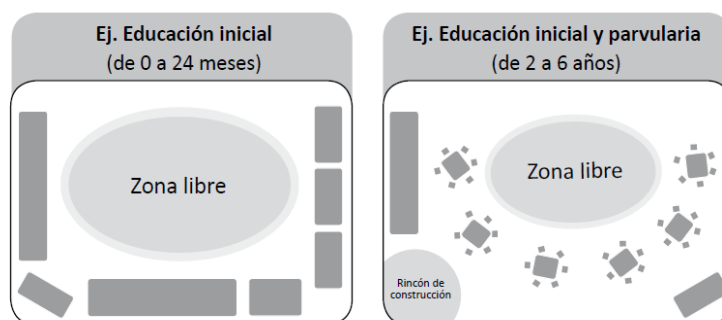


Ilustración 2.5 Distribución de espacio educativo<sup>70</sup>

Los espacios educativos deben ambientarse de forma que favorezca la exploración, creatividad y seguridad del niño y la niña, además, se debe tomar en cuenta que el material y recurso didáctico a utilizar, debe ser adecuado a la edad de los grupos etarios.

#### 2.2.4.9 Evaluación

En relación a los procesos de evaluación, se promueve realizar dos procesos, el primer momento es la evaluación de entrada y período de adaptación, en el cual se realiza una entrevista a la persona responsable familiar y se llena la ficha de matrícula, en la cual, se recolecta información sobre los diversos escenarios en los que se desarrollan los niños y las niñas con el objetivo del “análisis de las características individuales y colectivas, y determinar de allí las necesidades y aspectos que tomar en cuenta en la planificación del proceso educativo”<sup>71</sup>.

<sup>70</sup> Fuente: Tomado de fundamentos curriculares de primera infancia educación inicial 2013, 71.

<sup>71</sup> Fundamentos Curriculares de Primera Infancia programa de educación y desarrollo, nivel de Educación Inicial, 2013, 81.

El segundo momento en la evaluación, es la evaluación permanente: formativa o continúa a través de la observación y registro de comportamientos o situaciones especiales y listas de chequeo de indicadores u objetivos alcanzados, a partir de las estrategias globalizadoras diarias o semanales. En sesión educativa las temáticas seleccionadas dentro del proceso de planificación se evalúan los diferentes indicadores de desarrollo según la edad de cada niño y cada niña, sin embargo, dos veces al año se realiza una evaluación inicial para identificar el nivel de alcance a dichos indicadores, y una evaluación final para garantizar que a través del proceso educativo se desarrollaron actividades que permitieron el avance de cada indicador.

#### 2.2.4.10 Planificación didáctica y adecuaciones curriculares

El currículo nacional de Primera Infancia en Educación Inicial, se concreta en tres niveles o dimensiones de planificación didáctica:

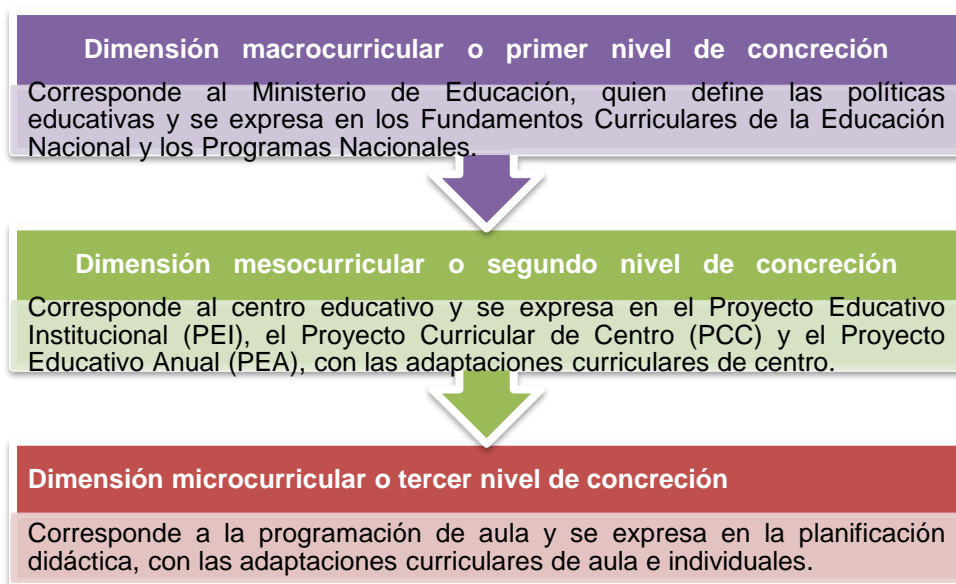


Ilustración 2.6 Dimensiones de la planificación curricular<sup>72</sup>

Las políticas educativas se concretizan en el Currículo Nacional de Educación, y esta a su vez, se traslada a cada centro educativo, el cual en su planificación interna proyecta los resultados esperados de acuerdo al contexto en el que está inmersa la comunidad educativa. Por último, cada docente elabora su planificación didáctica diaria,

<sup>72</sup> Fuente: Elaboración propia tomado de Fundamentos Curriculares de Primera Infancia programa de educación y desarrollo, nivel de Educación Inicial, 2013 :83

acoplado todo el contenido curricular que debe impartir, en conjunto con la demanda establecida por cada niña, niño desde su propio ritmo de aprendizaje y contextos sociales y familiares que influyen en su desarrollo; de esta manera es como las tres dimensiones se entrelazan unas con otras.

### 2.2.5 Proyecto de Atención al Desarrollo Infantil Temprano en El Salvador

La Vía Familiar Comunitaria inicia ejecutando el Proyecto de Atención Integral a la Primera Infancia en el año 2010, con el *objetivo principal* de brindar servicios educativos del nivel de Educación Inicial y Parvularia, tanto en la Vía Familiar Comunitaria (VFC), como en la Vía Institucional, impartida a través de la contratación de profesionales y personal de servicio que reúnan un perfil establecido<sup>73</sup>. Para efectos de esta investigación, nos centraremos en el componente de estimulación temprana a mujeres embarazadas y nivel de educación inicial en la Vía Familiar Comunitaria brindadas por el personal ATPI.

La ejecución del proyecto requirió de la contratación de personal técnico cualificado para desempeñar las funciones de Referente técnico/a territorial y Asistente técnico/a para la primera infancia.

*El perfil de la persona profesional* contratada para ejercer la función de Asistente Técnico de Primera Infancia es: Profesorado en Educación Parvularia o Educación Básica; Licenciatura en Educación Inicial y Parvularia, en Psicología o Salud Materno Infantil<sup>74</sup>.

En cuanto a las *funciones del personal ATPI* están definidas por el Manual para la Asistencia Técnica de Primera Infancia, los Fundamentos Curriculares de Primera Infancia y los Lineamientos del Proyecto, a continuación, veremos las principales<sup>75</sup>:

---

<sup>73</sup> “Lineamientos y normas especiales de ejecución y liquidación de fondos del proyecto adicional: “Atención al desarrollo infantil temprano”- fondos GOES para implementar servicios educativos en los niveles inicial y parvularia en 256 instituciones educativas de 141 municipios del país, año 2022”:4.

<sup>74</sup> *Ibíd.*: 45

<sup>75</sup> Fuente: Tomado de Lineamientos y normas especiales de ejecución y liquidación de fondos del proyecto adicional: “Atención al desarrollo infantil temprano”- fondos GOES para implementar servicios educativos

- a) Apoyar en la socialización, sensibilización e implementación de la Política Crecer Juntos
- b) Elaborar el plan de trabajo en correspondencia con las funciones y los resultados del mapeo para el desarrollo del currículo.
- c) Elaborar inventario de recursos del entorno (parques, escuelas, ludotecas, bebetecas, casa de la cultura, balnearios, entre otros)
- d) Inscribir, organizar y atender a de 8 a 12 familias por círculo de familia hasta logra un mínimo de 100 niños, niñas, o mujeres gestantes en la modalidad de atención en la Vía Familiar Comunitaria.
- e) Planificar las sesiones a desarrollar en los círculos de familia conforme a los fundamentos curriculares y programas de primera infancia, así como estándares de desarrollo y aprendizaje y otros documentos guía.
- f) Presentar horarios de atención de los Círculos de Familia de forma digital y en físico al director o directora de la institución educativa correspondiente.
- g) Elaborar recursos educativos lúdicos con materiales del medio (reciclables)
- h) Coordinar con instituciones no gubernamentales y gubernamentales como MINSAL, ISNA, CONNA, Comités Locales de Derechos a la Niñez y a la Adolescencia y las Juntas de Protección de la Niñez y de la Adolescencia, entre otros, para mejorar la atención Integral de los niños y niñas.

El personal asistente técnico contratado debe formar estructuras comunitarias denominadas *Círculos de Familia*, los cuales están conformados por familias con niños y niñas de 0 a 3 años y mujeres en estado de embarazo con o sin su pareja<sup>76</sup>. Cada círculo de familia asiste dos días a la semana en un lapso de 2 horas cada día, para realizar una jornada de estimulación temprana, que contribuye al desarrollo de habilidades y capacidades desde un enfoque integral de aprendizaje. Las jornadas con

---

en los niveles inicial y parvularia en 256 instituciones educativas de 141 municipios del país, año 2022":41-46.

<sup>76</sup> Manual de Asistencia Técnica de Primera Infancia, Vía Familiar Comunitaria, Ministerio de Educación, El Salvador, 2013: 30.

los Círculos de Familia se realizan en Centros Escolares, Casa Comunales, Iglesias, u otro tipo de espacios.

Las jornadas educativas o sesiones de estimulación temprana se planifican (ver anexo 1) sobre la base de los Fundamentos Curriculares (Ejes Globalizadores y Situaciones de aprendizaje) y Guías de Continuidad Educativa del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Además, se utiliza la Política Crecer Juntos para orientar las acciones en el marco de los 4 Ejes: Educación y cuidados, Salud y Nutrición, Ambientes y Entornos Protectores y Protección a Derechos.

La jornada se desarrolla en 6 momentos educativos, los cuales son planificados con anticipación por el personal Asistente Técnico de Primera Infancia<sup>77</sup>.

1. **Momento uno: “Saludo”** en donde se presenta y explica el objetivo de la sesión, registro de asistencia, gimnasia inicial por medio de cantos, rondas y retroalimentación de las jornadas anteriores
2. **Momento dos: “Compartiendo experiencias” en donde se hace una exploración de los** conocimientos previos que tiene la familia sobre el tema a tratar, y la aplicación de lo aprendido en las sesiones de los círculos de familia.
3. **Momento tres: “Jugando en familia” Se explica la dinámica de la actividad lúdica que se realizara, en donde se** integran objetivos, indicadores de logro y contenidos de las tres áreas de experiencia y desarrollo previstas en el Currículo de Primera infancia.
4. **Momento cuatro: “Lectura Interactiva”** con el objetivo de fomentar el gusto por la lectura a través de cuentos en libros con imágenes llamativas y a colores; se pueden utilizar títeres, revistas, imágenes de calendarios en desuso, libro grande y artesanal elaborado en la misma comunidad, introduciendo de esta manera el hábito a la lectura.
5. **Momento cinco: “Acuerdos con la familia”** retroalimentación de los contenidos de la reunión y contenido que se desarrollará en la siguiente sesión del círculo de familia.

---

<sup>77</sup> Ibíd.:34-36

**6. Momento seis: “Evaluación”** se evalúa el desarrollo de la sesión, a fin de obtener recomendaciones o sugerencias de quienes participan.

Desde el año 2010 a la fecha, la planificación y ejecución del proyecto, se ha ido expandiendo territorialmente, veamos a continuación un breve esbozo del recorrido histórico por el que ha transmutado el proyecto:

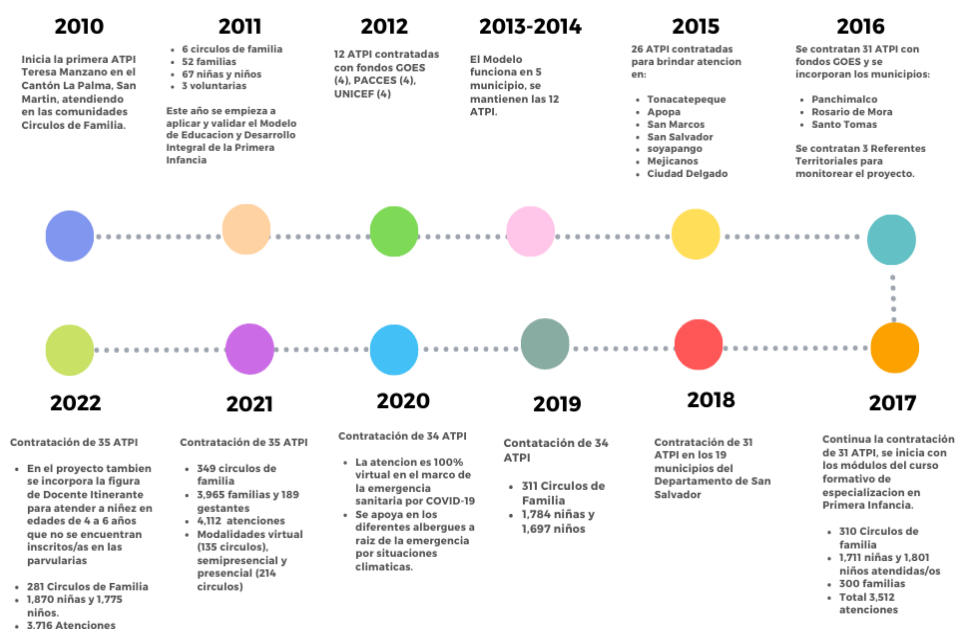


Ilustración 2.7 Recorrido Histórico del Proyecto de Atención Integral a la Primera Infancia Vía Familiar Comunitaria, periodo 2010-2017<sup>78</sup>

Como podemos observar en la ilustración 2.7, el proyecto comenzó con la intervención de una sola profesional en un municipio del país en el año 2010, en el año 2011 el proyecto se desarrolló en cuatro centros educativos del departamento de San Salvador: Escuela de Educación Parvularia Margarita Oviedo de Venutolo (San Martín), Escuela de Educación Parvularia Soyapango (Soyapango), Escuela de Educación Parvularia Hugo Lindo (Ayutuxtepeque), y Escuela de Educación Parvularia de Popotlán (Apopa).

<sup>78</sup> Fuente: Elaboración propia con base a entrevista realizada a Gestora Departamental de Primera Infancia de San Salvador, 2023

Es posteriormente, en el año 2012 que, instancias internacionales inician la financiación de co-implementación del proyecto contratando a más personal técnico para ampliar la cobertura geográfica del proyecto. Esta cooperación se mantuvo hasta el año 2016 cuando la contratación se vuelve exclusiva del Ministerio de Educación, llegando a implementar el proyecto en 19 municipios del departamento de San Salvador atendidos por 31 ATPI.

En el año 2016 también se realiza la contratación de Referentes Territoriales, que tienen como objetivo monitorear y orientar la labor desarrollada por el personal de Asistentes Técnicos/as de Primera Infancia.

Para el año 2017 ya se había logrado la firma del Pacto por la Primera Infancia con los Concejos Municipales<sup>79</sup>, la gestión y acompañamiento de los Concejos Municipales en la creación e implementación de las políticas de Primera Infancia, Ferias de promoción de Derechos de la niñez, realización de pasantías en casas de espera materna, desarrollo de estrategias para la transición educativa y firma de convenios y cartas de entendimiento con instituciones gubernamentales y no gubernamentales.

En los años 2018 y 2019, el proyecto se implementó bajo los Lineamientos de la Política Nacional de Educación y Desarrollo Integral de la Primera Infancia, pero en octubre del año 2019, dicha política queda derogada, puesto que entra en vigencia la Política Nacional de Apoyo al Desarrollo Infantil Temprano Crecer Juntos.

En el año 2020 la pandemia por COVID-19 cambió la dinámica de implementación del proyecto, puesto que la modalidad de atención fue 100% virtual. En el año 2021 se aplicaron las tres modalidades de atención: virtual, semipresencial y presencial. En el año 2022, se mantenían las modalidades, pero con una apuesta a la presencialidad.

En el departamento de San Salvador en el año 2022 se autorizó la contratación de dos referentes territoriales y 35 asistentes técnicos/as de primera infancia, en ese año,

---

<sup>79</sup> El pacto contempla incrementar la inversión presupuestaria municipal en materia de primera infancia y niñez para asegurar que todos los niños y las niñas hasta los siete años tengan iguales oportunidades de acceso a la educación, salud y atención integral de calidad.

el proyecto se ejecutó en los 19 municipios del departamento de San Salvador en el periodo del 23 de mayo al 12 de diciembre de 2022.

Tabla 2.6 Distribución territorial de Asistentes Técnicos/as de Primera Infancia.

Zona Territorial	Municipio	Cantidad de ATPI
Zona Centro	Mejicanos	2
	San Salvador	4
	Ayutuxtepeque	1
	Cuscatancingo	1
	Ciudad Delgado	3
Zona Sur	Panchimalco	2
	San Marcos	1
	Santo Tomas	1
	Santiago Texacuangos	1
Zona Norte	Nejapa	1
	Aguilares	1
	El Paisnal	1
	Guazapa	1
	Apopa	5
Zona Oriente	Soyapango	3
	Ilopango	3
	San Martin	2
	Tonacatepeque	2
Total		35

Fuente: Elaboración propia con base a entrevista realizada a Gestora Departamental de Primera Infancia de San Salvador, 2023.

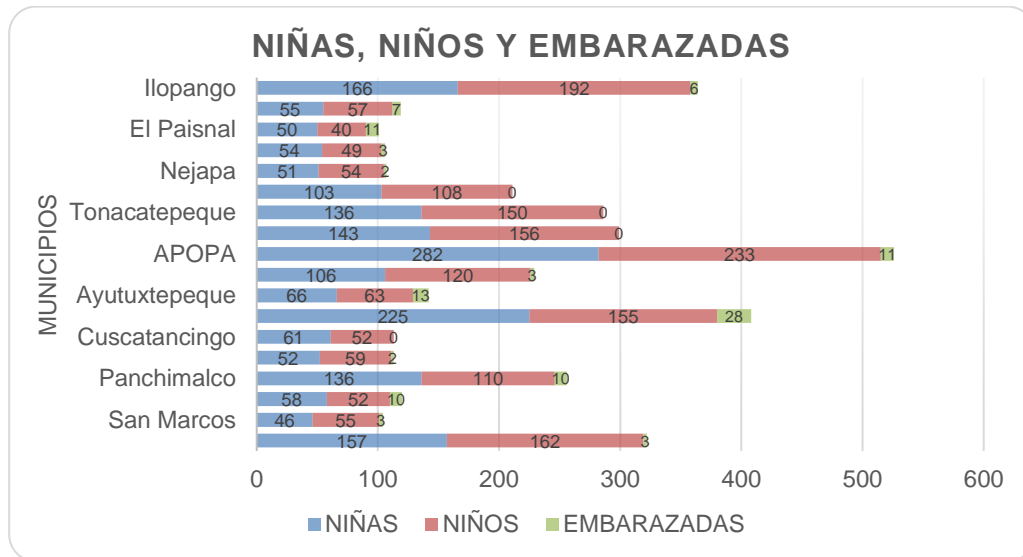
En la tabla podemos observar que, en el marco de la ejecución del proyecto, los 19 municipios del departamento de San Salvador, se dividen en 4 zonas de trabajo, la zona norte, zona sur, zona oriente y zona centro. En algunos municipios se retoma la densidad poblacional y la cantidad de niños y niñas en edades de educación inicial para valorar la contratación de más de una persona para desempeñar el cargo de Asistente Técnico/a de Primera Infancia en un mismo municipio.

En el departamento de San Salvador, las dos Referentes Territoriales tienen la función de orientar y supervisar todo el trabajo realizado por el personal Asistente Técnico/a de Primera infancia, por lo cual una Referente Territorial trabaja las zonas



centro y sur, y la segunda Referente territorial trabaja la zona norte y oriente del departamento.

Gráfico 2.1 Estadística de atenciones brindadas por VFC, San Salvador, año 2022.



Fuente: Tomado de informe presentado por Referentes Territoriales de Primera Infancia del departamento de San Salvador, diciembre 2022.

Para el año 2022 se implementaron 295 Círculos de Familia entre los cuales se atendió a 112 mujeres embarazadas, 1,947 niñas y 1,867 niños, en total se brindó atención en educación inicial a 3,732 familias en el departamento de San Salvador<sup>80</sup>.

Cada año los niños y niñas se matriculan en el siguiente nivel educativo correspondiente, en el caso de inicial 3 finaliza su ciclo con los círculos de familia y se matriculan en la vía institucional, en educación parvularia, a los 4 años de vida.

<sup>80</sup> Informe final presentado por Referentes Territoriales de Primera Infancia del departamento de San Salvador, diciembre 2022.

## 2.3 Feminismo Interseccional en la Atención al Desarrollo Infantil Temprano

A continuación, se presenta un breve bosquejo del análisis que se puede realizar desde el feminismo Interseccional respecto al tipo de atención brindada en la Educación inicial.

La etapa de la primera infancia en la actualidad es considerada como una de las etapas más importantes en la vida, puesto que la plasticidad cerebral les posibilita un elevado desarrollo biológico, psicológico, social y cultural, así como asimilar y apropiarse de la experiencia social. A los 6 años, el cerebro posee ya el tamaño que tendrá el resto de la vida, pues ha transcurrido un rápido desarrollo cerebral que ya ha afectado al desarrollo cognitivo, social y emocional, que ayuda a garantizar que cada niño o niña alcance el potencial que le favorecerá por el resto de su vida repercutiendo en el desarrollo de la personalidad<sup>81</sup>.

El proyecto de Atención al Desarrollo Infantil Temprano busca acercar a las comunidades rurales y urbanas a los procesos de estimulación temprana, pero es necesario revisar desde una mirada interseccional la atención educativa que brinda el personal de Asistentes Técnicos de Primera Infancia. Una:

mirada interseccional implica visibilizar cómo las variables sexo genéricas y etarias -es decir, el sexo, el género y la condición de niñez- se sobre imprimen configurando una condición particular del sujeto y provocando situaciones singulares y específicas de ejercicio y vulneración de derechos<sup>82</sup>.

El grupo de trabajo en Infancia y Género del Instituto Interamericano del niño, la niña y adolescentes, precisa que se deben identificar al menos dos dimensiones en el trabajo de primera infancia y género:

1. La primera dimensión remite al género como dimensión constitutiva del sujeto:

---

<sup>81</sup> Fundamentos Curriculares de Primera Infancia programa de educación y desarrollo, nivel de Educación Inicial 2013 :18

<sup>82</sup>Grupo de trabajo en Infancia y Género, Infancia y género: un encuentro necesario, Instituto Interamericano del niño, la niña y adolescentes, Uruguay, 2019 :21

<http://www.iin.oea.org/pdf-iin/publicaciones/2019/Infancia%20y%20G%C3%A9nero%20-%20Un%20encuentro%20necesario.pdf>

- Ser niña o niño se aprende, y el aprendizaje de género es una de las lecciones primeras y más importantes que nos enseñan a los seres humanos en la familia, en la escuela y en el entorno social y cultural en el que nos desenvolvemos
  - Quienes lideran este proceso de aprendizaje/disciplinamiento de/con las niñas y niños son los adultos, fundamentalmente la familia y la escuela.
  - En esta dimensión aparece con mayor claridad es en lo relacionado con los estereotipos, las crianzas, la vestimenta, los colores, los juegos, la literatura<sup>83</sup>.
2. La segunda dimensión remite al género como “protagonista oculto” que incide en el ejercicio de derechos y en diversas formas de vulneración: trabajo infantil, violencia social, violencia intrafamiliar, niñez migrante, niñez en contexto de acogimiento, niñez viviendo en la calle, niñez viviendo con madres privadas de libertad, niñez en situación de abandono<sup>84</sup>.

En ambas dimensiones, es importante recalcar que el sistema educativo salvadoreño cimienta en la fundamentación curricular el trabajo globalizador de las diferentes esferas en la vida de los niños y las niñas, por ejemplo, se trabaja las categorías sexo, niño y niña, invisibilizando la intersexualidad; se trabajan también, las actividades en las tareas domésticas y actividades de cuidado.

Los primeros aspectos abordados son el reconocimiento y validación de las emociones, se fomenta la autoestima, autonomía, independencia, conocimiento del cuerpo humano y a prevención de la violencia sexual y defensa de los derechos de las niñas y los niños.

Los fundamentos curriculares abordan la conformación de la familia, la vivienda, la convivencia en la comunidad y la escuela. A través del juego de roles se estudian las profesiones, oficios perfilando actividades vocacionales.

Los fundamentos curriculares deberían considerar que “una niña o un niño cuya orientación sexual y/o expresión de género sea no hetero-normativa y/o su identidad de

---

<sup>83</sup> *Ibíd.*, 21

<sup>84</sup> *Ibíd.* 22

género sea no cis-normativa, se verá sometida a otras formas de opresión que se sumarán a las que puede vivenciar por el hecho de ser niña”<sup>85</sup>, por lo cual, se debe revisar que el contenido y el discurso de la planta docente no tenga un sesgo sexista heteronormativo sobre la orientación sexual, identidad de género o la conformación de un ideal en la conformación familiar madre-padre heterosexuales.

Alrededor de los dos años, los niños y niñas comienzan a nombrar su sexo y el de otras personas, empiezan a clasificar las actividades y las conductas y asimilan una gran amplitud de estereotipos de género, tres años, los compañeros y las compañeras del mismo sexo refuerzan de forma positiva los juegos tipificados de género, alabando, imitando o disfrutando actividades con compañeros y compañeras de la misma edad<sup>86</sup>.

“Los niños y niñas pequeños y pequeñas no solo imitan de forma pasiva las respuestas conectadas con el género. Por el contrario, son observadores detallistas de los ambientes circundantes y desarrollan un proceso de preferencias de género que inhibe sus propios intereses y capacidades”.<sup>87</sup>

Partiendo de esta premisa, tenemos que tomar en cuenta que el personal Asistente de Primera Infancia está inmerso en un proceso de “modelaje” tanto para los niños y las niñas, como para las personas responsables que asisten al círculo de familia, este proceso de modelaje implica volverse un referente en cuanto al contenido del discurso, como a las actitudes que se muestran en el desarrollo de las jornadas educativas. Es importante conocer el currículo oculto de género reflejado en la práctica del personal técnico, para realizar un análisis desde feminismo interseccional, y así

---

<sup>85</sup> Ana Oberlin, “Géneros, Disidencias y Niñez”, Instituto Interamericano del niño, la niña y adolescentes, Uruguay, (2019) :34

<http://www.iin.oea.org/pdf-iin/publicaciones/2019/Infancia%20y%20G%C3%A9nero%20-%20Un%20encuentro%20necesario.pdf>

<sup>86</sup> Dalia Szulik, Raúl Mercer, Carlota Ramírez y Helia Molina, El Enfoque de Género en la Niñez. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, (Buenos Aires, 2009) :3  
<https://cdsa.aacademica.org/000-062/906.pdf>

<sup>87</sup> Ibid :6

conocer, cuáles son las prácticas y creencias que están siendo modeladas en la implementación del proyecto de primera infancia.

### CAPÍTULO 3

#### TRANSVERSALIZACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EL PROYECTO DE ATENCIÓN AL DESARROLLO INFANTIL TEMPRANO: ASPECTOS INSTITUCIONALES Y PERCEPCIONES DEL PERSONAL ATPI

En el primer capítulo se desarrolló un bosquejo sobre el sexismo en la educación, y la influencia del currículo oculto de género en la interacción del proceso de aprendizaje y enseñanza, así como la postura teórica del feminismo de la Interseccionalidad, la cual permite tener una amplia visión sobre las desigualdades entrecruzadas que vivencian las niñas y las mujeres. En el segundo capítulo, se abordaron generalidades sobre la Primera Infancia, la fundamentación curricular de la Educación Inicial en El Salvador hasta el año 2022, y la implementación de los círculos de familia en el marco del proyecto de Atención al Desarrollo Infantil Temprano año 2022, no obstante, retomaremos que el trabajo de campo se realizó en el año 2023, durante el periodo del voluntariado del personal ATPI.

Este preámbulo nos permite tener un marco conceptual o de referencia para el abordaje en este capítulo de los primeros hallazgos del proceso del análisis de datos de las técnicas de investigación aplicadas. El objetivo de este capítulo es identificar la percepción que posee el personal de Asistencia Técnica de Primera Infancia sobre las relaciones de género en la interacción de niños, niñas y responsable familiares, en el marco de los Círculos de Familia, por lo cual abordaremos un breve panorama sobre la aplicación del diseño metodológico, población de estudio, recolección de la información a través de las técnicas e instrumentos implementados.

Entenderemos percepción como el:

“proceso cognitivo de la conciencia que consiste en el reconocimiento, interpretación y significación para la elaboración de juicios en torno a las sensaciones obtenidas del

ambiente físico y social, en el que intervienen otros procesos psíquicos entre los que se encuentran el aprendizaje, la memoria y la simbolización”<sup>88</sup>.

Este proceso cognitivo se ve enmarcado en las dinámicas del currículo oculto de género ejercido en los procesos de enseñanza, por lo cual, en este capítulo se expondrán los resultados encontrados en torno a los lineamientos institucionales para transversalizar el enfoque de género en el proyecto de Atención al Desarrollo Infantil Temprano año 2022 y las opiniones en torno a la perspectiva de género por parte del personal ATPI.

### 3.1 Diseño metodológico

#### 3.1.1 Tipo de estudio

La investigación realizada fue de carácter cualitativa y el método utilizado fue el inductivo. En este estudio se buscó evaluar la interacción del personal ATPI con las familias en las jornadas educativas, es decir conocer actitudes, comportamientos, creencias, estereotipos de género transmitidos consciente e inconscientemente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

#### 3.1.2 Población

Para lograr el propósito de la investigación, se estableció que la población con la que se coordinó la implementación de las técnicas e instrumentos de recolección de información fueron la Gestora departamental de Primera Infancia, dos Referentes Territoriales y 27 Asistentes Técnicos/as de Primera Infancia asignados a la atención de las jornadas educativas de los círculos de familia en la implementación del Proyecto Atención al Desarrollo Infantil Temprano en el departamento de San Salvador en el año 2022. A continuación, se describen las funciones que asumen cada uno de estos actores, en el marco del proyecto en estudio.

- **Gestora departamental de primera infancia:** Su función es apoyar y coordinar acciones con las instancias intersectoriales y gobiernos municipales con el fin de mejorar las acciones del proyecto dando sostenibilidad, integridad, y calidad del

---

<sup>88</sup>Luz María Vargas Melgarejo., "Sobre el concepto de percepción." Revista Alteridades Vol. 4, no. 8 (1994): 48 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74711353004>

mismo; así mismo, desarrollan los procesos de gobernanza según lo establecido en la Política Nacional de Apoyo al Desarrollo Infantil Temprano “Crecer Juntos”<sup>89</sup>. La plaza es de contratación permanente, por lo cual sus funciones van más allá del seguimiento de la ejecución del proyecto.

- **Referentes territoriales:** Su misión es fortalecer capacidades técnicas de Asistentes Técnicos/as de Primera Infancia (ATPI) en la implementación de las modalidades de atención educativa comunitaria, coordinar y articular acciones que favorezcan la atención al desarrollo integral de la primera infancia en el territorio. Cabe destacar que su contratación es con fondos del proyecto y es de carácter temporal<sup>90</sup>.
- **Asistentes Técnicos/as de Primera Infancia (Educador/a de Familia):** Su misión es proveer servicios educativos de educación inicial en la modalidad de atención por la Vía Familiar comunitaria para contribuir al desarrollo integral de las niñas y los niños desde la gestación hasta los 3 años 11 meses. Cabe destacar que su contratación es con fondos del proyecto y es también de carácter temporal<sup>91</sup>.

La Gestora departamental de primera infancia verifica todo el engranaje administrativo y de liquidación del proyecto en el departamento, así como las orientaciones derivadas del MINEDUCYT a las referentes territoriales, para que ellas puedan trasladar la información y el monitoreo de las Asistentes Técnicos/as de Primera Infancia.

Como vimos en la Tabla 2.6, los 19 municipios del departamento de San Salvador se distribuyen en 4 zonas de trabajo: zona centro y zona sur, atendidas por una referente territorial; y zonas norte y oriente, atendidas por el segundo referente territorial.

---

<sup>89</sup> Lineamientos y normas especiales de ejecución y liquidación de fondos del proyecto adicional: “Atención al desarrollo infantil temprano”- fondos GOES para implementar servicios educativos en los niveles inicial y parvularia en 256 instituciones educativas de 141 municipios del país, año 2022”:6

<sup>90</sup> Lineamientos y normas especiales de ejecución y liquidación de fondos del proyecto adicional: “Atención al desarrollo infantil temprano”- fondos GOES para implementar servicios educativos en los niveles inicial y parvularia en 256 instituciones educativas de 141 municipios del país, año 2022”:47

<sup>91</sup> *Ibíd.*: 35

### 3.1.3 Métodos, Técnicas, e Instrumentos

En el marco de esta investigación utilizamos las siguientes técnicas e instrumentos de investigación cualitativa:

- **Entrevista:** “es una conversación sistematizada que tiene por objeto obtener, recuperar y registrar las experiencias de vida guardadas en la memoria de la gente”<sup>92</sup>. En la investigación utilizamos la entrevista semiestructurada, las cuales se basan en una “guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información”<sup>93</sup>.

En el proceso de entrevista se planteó el objetivo de identificar el conocimiento que tienen las personas que dirigen y asesoran al personal ATPI, sobre la transversalización del enfoque de género en los fundamentos curriculares de primera infancia en educación inicial y los mecanismos que se utilizan para la eliminación de prácticas sexistas en el desarrollo de sesiones educativas con los círculos de familia.

Como instrumento, se elaboró un **guion de entrevista** (ver anexo 2) para la conducción de la entrevista. Las preguntas eran abiertas distribuidas en dos bloques, el primero relacionado a conocer sobre la perspectiva de género en los procesos de orientación técnica y, el segundo, sobre la transversalización de género en la planificación de las jornadas educativas.

Tabla 3.1 Perfil de personas entrevistadas

	<b>Fecha de Entrevista</b>	<b>Profesión</b>	<b>Rango de edad</b>
<b>Informante 1</b>	24 de abril de 2023	Licenciada en Psicología	50-55 años
<b>Informante 2</b>	26 de abril de 2023	Profesora en Educación Inicial y Parvularia	50-55 años

<sup>92</sup> Ruth Sautu, Paula Boniolo, Pablo Dalle y Rodolfo Elbert, “Manual de metodología, construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología”, Clacso Argentina: 2005:48

<sup>93</sup> Roberto Sampieri, “Metodología de la Investigación, sexta edición 2014:403



<b>Informante 3</b>	26 de abril de 2023	Licenciada en Fisioterapia	41-45 años
---------------------	---------------------	----------------------------	------------

Fuente: Elaboración propia con base a información proporcionada por referentes territoriales.

- **Encuesta:** “es la aplicación de un procedimiento estandarizado para recolectar información –oral o escrita– de una muestra de personas acerca de los aspectos estructurales; ya sean ciertas características sociodemográficas u opiniones acerca de algún tema específico”<sup>94</sup>.

Inicialmente se planificó realizar un grupo focal, pero al considerar que el objetivo general de la investigación es evaluar el currículo oculto de género en la práctica del personal de ATPI en la implementación del proyecto Atención al Desarrollo Infantil Temprano, se consideró necesario tener una valoración individualizada sobre las percepciones del enfoque de género por el personal ATPI, por lo cual se optó por implementar la técnica de la encuesta.

Para su ejecución, se diseñó un **cuestionario virtual** (ver anexo 3) a través de la aplicación Google Forms, el cual, por medio de un link, fue socializado a las 35 ATPI contratadas/os en el departamento de San Salvador en el año 2022, de lo que se obtuvo respuestas de 27 mujeres ATPI, es decir, 77.14% del personal ATPI del departamento. Las personas que respondieron el formulario virtual poseen un perfil profesional entre las profesiones de Psicología, Trabajo Social, Licenciatura en Educación Inicial y Parvularia y Salud Materno Infantil.

El objetivo de la aplicación del formulario era identificar las opiniones acerca de las creencias y prácticas realizadas por el personal de Asistentes Técnicos/as de Primera Infancia en las jornadas educativas de los círculos de familia, por lo cual, el formulario fue diseñado en cuatro bloques de preguntas, el primero relacionado a identificar la perspectiva de género, el segundo relacionado a las jornadas educativas, en el bloque

---

<sup>94</sup> Ibíd. 48

tres se indaga la opinión sobre los estereotipos de género y, en el cuarto bloque, se indaga sobre la interacción de personal ATPI con niños, niñas y responsables familiares.

- **Técnica de Observación no participante:** “en esta técnica la persona observadora no participa ni modifica, ni se deja afectar por las percepciones de las personas a quienes observa”<sup>95</sup>. En este proceso de investigación, esta técnica consistió en estar presente en tres jornadas y observar la interacción establecida entre el personal ATPI y las niñas, niños y personas cuidadoras sin realizar ningún tipo de intervención, ni verter ninguna opinión ni participar de la dinámica o agenda establecida.

Para orientar la observación no participante, se elaboró una **Guía de observación** (ver anexo 4) con el objetivo de observar el desarrollo de tres sesiones educativas para identificar las percepciones y prácticas establecidas en la interacción del personal ATPI y las familias asistentes a los círculos de familia. Estas percepciones y prácticas se fueron identificando en los diferentes momentos de las jornadas educativas de los círculos de familia, como son el saludo, compartiendo experiencias, jugando en familia, lectura interactiva, acuerdos con la familia, y evaluación, agregando en el instrumento un apartado final de observaciones generales.

Se dialogó con tres ATPI para ver la posibilidad de permitir la aplicación del instrumento de la guía de observación, a lo cual expresaron verbalmente que estaban de acuerdo con la realización del proceso de visitas, ante ello, se visitó tres círculos de familia en los municipios de San Salvador, Mejicanos y Apopa, se seleccionaron en conjunto con las 3 ATPI estos municipios tomando en cuenta los siguientes elementos:

- *San Salvador:* se seleccionó el círculo de familia que realiza sus reuniones en una zona rural de la capital de El Salvador.
- *Mejicanos:* se seleccionó el círculo de familia que realiza sus reuniones en lo que era considerada una de las zonas más peligrosas por sus altos índices de violencia social.

---

<sup>95</sup>Jaqueline Hurtado de Barrera, Metodología de la Investigación Holística, Instituto universitario de Tecnología Caripito, Venezuela, 2000: 452

- *Apopa*: se seleccionó el círculo de familia ubicado en la zona urbana, sin embargo, las familias que asisten se desplazan desde distancias considerables para asistir a las sesiones de los círculos de familia.

Tabla 3.2 Círculos de familia Observados

Municipio	N° de Familias	N° niños	N° niñas	N° mujeres	N° hombres
San Salvador	10	6	5	10	1
Mejicanos	5	3	3	5	0
Apopa	12	5	3	12	1

Fuente: Elaboración propia con base a datos obtenidos en las visitas a tres círculos de familia.

### 3.1.4 Análisis de datos

Los datos obtenidos a través de las encuestas, entrevistas y la observación no participante, requieren del análisis de los elementos encontrados, por lo cual se utilizó la técnica de la triangulación.

La triangulación es “un procedimiento de control implementado para garantizar la confiabilidad entre los resultados de cualquier investigación”<sup>96</sup>, en este proceso se realizó una triangulación de datos la cual consiste en la “verificación y comparación de la información obtenida en diferentes momentos mediante los diferentes métodos”<sup>97</sup>, así como con las perspectivas de diferentes actores inmersos en el fenómeno en estudio.

### 3.2 Lineamientos institucionales para transversalizar el enfoque de género en el proyecto de Atención al Desarrollo Infantil Temprano

Para iniciar con la socialización de los hallazgos de la investigación, este capítulo se centra en conocer sobre el proceso de orientación y recepción de lineamientos

<sup>96</sup> Ester Betrián Villas. Galitó Núria Gispert; Núria; García Merino, Jové Monclús, Glòria; Macarulla García, Marta. "La triangulación múltiple como estrategia metodológica." REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 11, no. 4 (2013):5-24. Redalyc, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55128238001> :6

<sup>97</sup>Ibíd.:8

institucionales que recibe el personal ATPI, revisando brevemente la información obtenida, sintetizada en cuatro momentos.

El primero, es conocer la propuesta curricular que implementa el personal en los procesos educativos con los círculos de familia. En un segundo momento, revisaremos la estructura de dirección y operatividad del proyecto y la perspectiva de recepción de la información, orientación y lineamientos institucionales para el trabajo con las familias, y en tercer momento, los procesos formativos en género y la opinión sobre la importancia de los mismos para el personal ATPI.

### 3.2.1 Enfoque de género en la propuesta curricular

Como estudiamos en el capítulo dos, el personal ATPI en la ejecución del proyecto en el año 2022, se vale de diferentes instrumentos trabajo, entre los que se encuentran:

- Fundamentos curriculares de primera infancia.
- Lineamientos y normas especiales de ejecución y liquidación de fondos del proyecto adicional: “Atención al desarrollo infantil temprano”- fondos GOES para implementar servicios educativos en los niveles inicial y parvularia en 256 instituciones educativas de 141 municipios del país, año 2022”.
- Política Crecer Juntos.

En los lineamientos establecen las funciones que debe realizar el personal ATPI en la implementación del proyecto, y también establece los productos solicitados mensualmente que reflejan el trabajo realizado, sin embargo, no se establece ningún lineamiento claro sobre la transversalización del enfoque de género.

En el caso de los Fundamentos curriculares, en el proceso de revisión del mismo, se encuentran las siguientes características:

- Al leer los Fundamentos Curriculares de Educación Inicial podemos observar que no menciona el enfoque de género como eje transversal.
- No se brinda orientaciones sobre cómo transversalizar el enfoque de género en los procesos educativos.

- Se usa la categoría binaria del constructo sexo/género en el proceso de enseñanza- aprendizaje.
- Se trabaja las categorías sexo, niño y niña, invisibilizando la intersexualidad.
- No se aborda la orientación sexual y/o expresión de género en la primera infancia, por lo cual se puede deducir que está en una línea hetero-normativa.
- Se identifica que en los contenidos hay alguna intencionalidad de utilizar un lenguaje inclusivo escrito -aunque no en todos-, sin embargo, en muchos textos y especialmente en la propuesta de canciones o lecturas se observa el uso del genérico masculino, además de mostrar estereotipos de género, por ejemplo, se colocan textos que exaltan cualidades de feminidad frágil y maternal, mientras que los textos donde hacen referencia a figuras masculinas se asocia más la aventura, como se muestra en la Ilustración 3.1

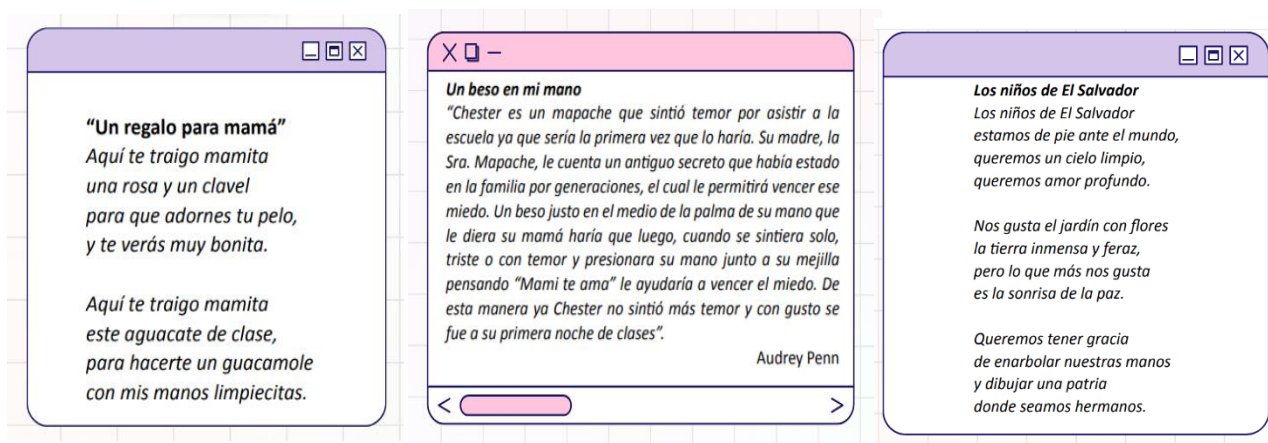


Ilustración 3.1 Textos sugeridos en fundamentos curriculares para la primera infancia en educación inicial<sup>98</sup>.

Cabe recalcar que los fundamentos curriculares de educación inicial datan de 2013 en su elaboración y 2014 el inicio de su implementación, es decir que ya han pasado 8 años de vigencia de los mismos.

La Política Crecer Juntos por su parte, como ya se observaba en la Ilustración 2.1 reconoce textualmente el enfoque de género y la apuesta en la eliminación de los

<sup>98</sup> Fuente: Tomado de fundamentos curriculares de primera infancia educación inicial pág.68, año 2013

estereotipos sexistas, así como la corresponsabilidad entre hombres y mujeres en las actividades de cuidado, por lo cual el enfoque de género se vuelve parte de los ejes transversales de los procesos educativos que brinda el MINEDUCYT, y para este caso, también se vuelve un eje transversal en el proyecto de Atención al Desarrollo Infantil Temprano.

### 3.2.2 Orientación técnica desde la dirección del proyecto (nacional y departamental)

Se indagó sobre la orientación técnica que se brinda en el proceso de ejecución del proyecto, se identificó que estas orientaciones van bajando según los niveles jerárquicos de dirección.



Ilustración 3.2 Jerarquía de operativización del Proyecto<sup>99</sup>

En la ilustración 3.2 podemos observar que el nivel central del MINEDUCYT aprueba los lineamientos del proyecto, y posteriormente lo coordina la Directora Nacional de Primera Infancia a nivel de todo el país, ella traslada las directrices que el Ministro/a de Educación avala sobre el trabajo esperado en la ejecución del proyecto. La Gestora Departamental de Primera Infancia es la encargada de verificar la implementación y el logro de las metas previstas para el periodo de ejecución del proyecto, así como el seguimiento administrativo y técnico del equipo operativo del proyecto.

<sup>99</sup> Elaboración propia con base al trabajo de campo realizado

Las referentes Territoriales retoman la instrucción y orientación de la Gestora Departamental y se encargan de dirigir y monitorear el trabajo realizado por el personal de Asistentes Técnicos/as de Primera Infancia. En el Caso del personal ATPI, orientan su trabajo técnico en la operatividad del proyecto, recibiendo y solventando dudas sobre la realización de su trabajo en conjunto con su referente territorial asignada.

En las entrevistas realizadas se encontró, en primer lugar, el reconocimiento de la importancia de conocer la voluntad política y la visión de país de cada gobierno, pues ésta determina la apuesta estratégica en materia de género en los procesos educativos, es decir, si hay voluntad política para promover la eliminación de los estereotipos de género, entonces este se plasma en las políticas públicas y en los lineamientos institucionales de los diferentes gabinetes de gobierno.

En una de las entrevistas realizadas se mencionó que los cambios del gobierno en turno hacen que no se retomen o den continuidad a los avances logrados en materia de género, y, por el contrario, a veces hay retrocesos:

Es un plan diferente que se desarrollará y es “la de nunca acabar”, es la de nunca progresar, porque eso es lo que pasa, los temas son necesarios, son urgentes, pero, para este (gobierno) son urgentes, para el otro no, para este sí y así vamos, entonces no avanzamos en ese sentido, pero si todas las instituciones se pusieran en la misma sintonía yo le digo que estaríamos diferente<sup>100</sup>

Otro de los hallazgos es que actualmente, según los resultados de las tres entrevistas realizadas, se coincide en que no hay una claridad de cómo hacer el abordaje de género, sin embargo, se han hecho esfuerzos en el departamento de San Salvador de manera sectorizada en algunos lugares, pero es necesario manejar un solo discurso a nivel nacional.

En San Salvador, la Gestora Departamental de Primera Infancia y las Referentes Territoriales al no tener un lineamiento claro sobre cómo transversalizar el enfoque de género, identificaron que en el año 2022 sí realizaron algunas acciones estratégicas que incluían el enfoque de género en el trabajo:

---

<sup>100</sup> Informante 2, entrevista Alejandra Guadalupe González Álvarez, 26 de abril de 2023, entrevista N°2

**a) Socialización inicial del proyecto al personal técnico:** se organiza un proceso de formación inicial para socializar los componentes, lineamientos y productos esperados para la ejecución e implementación del proyecto:

Ellos son capacitados, en la capacitación inicial hacemos un abordaje en la parte de la currícula y vemos todo lo que se refiere a principios y aspectos que ellos deben tomar en cuenta, entonces, pero te voy a ser sincera, no profundizamos tanto en eso, sino que hablamos de manera general, porque realmente no se tienen definidas las estrategias metodológicas para poder trabajar con este nivel, tenemos materiales para jóvenes, para niños de básica, pero para este nivel no tenemos<sup>101</sup>.

En opinión de la entrevistada, sí hacen un breve bosquejo del componente de género en esa capacitación inicial, sin embargo, no se profundiza porque no se cuentan con las orientaciones ni las herramientas necesarias para brindar asistencia técnica con un abordaje del enfoque de género en las acciones a realizar en el proyecto, específicamente por el nivel educativo inicial.

**b) Orientación técnica:** esta se ha dado cuando se identifican casos o situaciones en las que el personal ATPI está realizando su intervención sin enfoque de género, por lo cual las referentes territoriales en los momentos de visitas de monitoreo a los círculos de familia, aprovechan a identificar y orientar para evitar la reproducción de prácticas estereotipadas y sexistas.

Sí lo hemos hecho, porque en mi caso, sí yo he corregido las situaciones que yo he visto y que yo he vivido en los círculos en la observación, entonces, hemos corregido esa parte con ellas, pero de una manera así, bien puntual<sup>102</sup>.

Estas correcciones u orientaciones las realiza cada referente territorial según su concepción de cómo debe de hacerse la intervención del personal ATPI desde el enfoque de género, puesto que no hay un discurso en común ni lineamientos claros.

**c) Revisión de la Planificación didáctica:** otra de las estrategias de transversalización identificadas es la revisión de las planificaciones de didáctica a desarrollar en cada círculo de familia.

---

<sup>101</sup> Informante 1, realizada por Alejandra Guadalupe González Álvarez, 24 de abril de 2023, entrevista N°1

<sup>102</sup> Informante 2, realizada por Alejandra Guadalupe González Álvarez, 26 de abril de 2023, entrevista N°2



Aún desde el momento que elabora la ATPI su planificación, desde ahí tiene que ir con enfoque de género, qué actividades qué cantos, con el objetivo que desde esa manera lúdica yo vaya sensibilizando tanto al niño o a la niña que es mi población directa, o a la familia, entonces la clave es desde el momento de la planificación y en esa actividad que yo fui, es donde yo retroalimenté a la persona que le dije: no podemos hacer estos juegos para los niños y estos juegos para las niñas<sup>103</sup>.

### 3.2.3 Procesos de formación en género del personal ATPI

Tomando en cuenta que las acciones de capacitación “permiten adquirir conocimientos teóricos y prácticos, para actualizar los conocimientos y la adquisición de nuevos, para fortalecer la capacidad de respuesta ante los cambios del entorno desarrollando aptitudes y actitudes”<sup>104</sup>, fue necesario indagar sobre los procesos formativos que han tenido las jefaturas inmediatas y personal técnico del proyecto.

Para obtener esa información, en las entrevistas se realizó la pregunta: Como equipo de dirección, ¿Ha recibido alguna capacitación sobre género? Para lo cual las tres personas entrevistadas contestaron de la siguiente manera:

Como equipo no, si no que cada quien ha recibido cursos dentro de lo que es el Ministerio de manera individual, pero sí tenemos conocimiento de la temática.<sup>105</sup>

Sí recibí una capacitación que era a nivel regional centroamericana y entraba República Dominicana... el año pasado, y he recibido anteriormente otras capacitaciones de parte de diferentes instituciones como Círculo Solidario, también Las Dignas, he recibido de Las Mélicas, he recibido varias, pero en años anteriores<sup>106</sup>.

He recibido, pero no por medio de la vía familiar comunitaria, sino en otros espacios<sup>107</sup>.

---

<sup>103</sup> Informante 3, realizada por Alejandra Guadalupe González Álvarez, 26 de abril de 2023, entrevista N°3

<sup>104</sup> Gobierno de México, “La importancia de la capacitación para las y los trabajadores” acceso el 09 de mayo de 2023, <https://www.gob.mx/profedet/es/articulos/la-importancia-de-la-capacitacion-para-las-y-los-trabajadores?idiom=es>

<sup>105</sup> Informante 1, entrevista por Alejandra Guadalupe González Álvarez, 24 de abril de 2023, entrevista N°1.

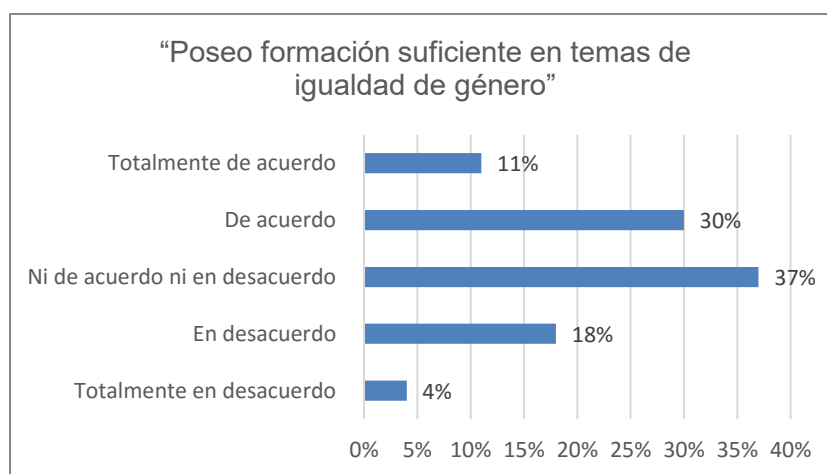
<sup>106</sup> Informante 2, entrevista por Alejandra Guadalupe González Álvarez, 26 de abril de 2023, entrevista N°2

<sup>107</sup> Informante 3, entrevista por Alejandra Guadalupe González Álvarez, 26 de abril de 2023, entrevista N°3

Podemos observar en las respuestas de las personas entrevistadas, que no han tenido procesos formativos en común, sin embargo, sí expresan que han tenido experiencias individuales de formación en género. Es importante que las personas que dirigen el proyecto tengan los conocimientos básicos sobre teoría de género y conocimientos sobre procesos de discriminación y violencia de grupos en situación de vulnerabilidad, puesto que parte de las funciones del nivel de dirección del proyecto es orientar, monitorear y solventar situaciones que vivencie el personal ATPI en los Círculos de Familia.

También era necesario consultar sobre los procesos formativos en género que ha adquirido el personal ATPI, por lo cual en la encuesta realizada se indagó sobre si consideraban poseer formación suficiente en temas de igualdad de género, a lo cual las 27 mujeres encuestadas respondieron de la siguiente manera.

Gráfico 3.1 Opinión de personal ATPI sobre formación en perspectiva de género



Fuente: Elaboración propia con base a datos de Encuesta a Asistentes Técnicas de Primera Infancia del departamento de San Salvador en abril de 2023

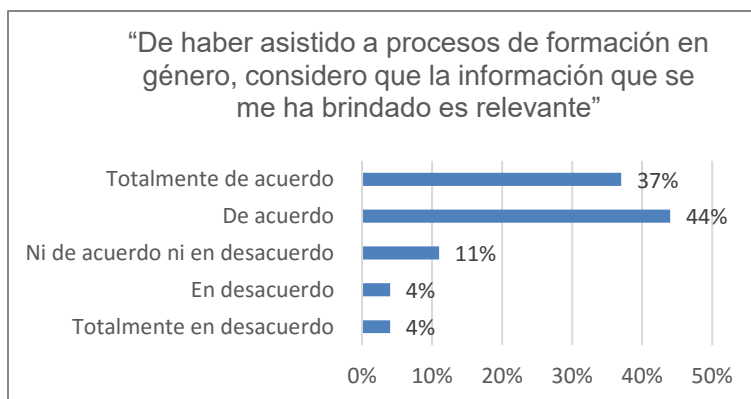
En el gráfico 3.1 podemos observar que en la escala de totalmente de acuerdo y de acuerdo un 11% y un 30% respectivamente del personal ATPI considera que no posee formación suficiente en temas de igualdad de género, un 37% no está de acuerdo ni en

desacuerdo, mientras que un 18% y un y el 4% consideran estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo respectivamente.

Podemos identificar con estos datos proporcionados que gran parte del personal ATPI no posee formación suficiente en temas de igualdad de género desde su perspectiva, cabe recalcar que, durante la implementación del proyecto en el año 2020, solamente una referente territorial y una ATPI recibieron formación en género, puesto que fueron seleccionadas para recibir ese proceso, mientras que el resto del personal del proyecto ha recibido procesos formativos de forma individualizada, mediado por el interés y búsqueda personal.

Se consultó, además, al personal ATPI si consideraban que la información recibida en los procesos formativos de género que han recibido de forma individualizada y por su cuenta, es de carácter relevante, a lo cual respondieron:

Gráfico 3.2 Opinión de personal ATPI sobre la relevancia de la información recibida en los procesos de formación de género.



Fuente: Elaboración propia con base a datos de Encuesta a Asistentes Técnicas de Primera Infancia del departamento de San Salvador en abril de 2023

En el gráfico 3.2 podemos observar que en la escala de totalmente de acuerdo y de acuerdo un 37% y un 44% respectivamente del personal ATPI, considera que la información recibida en los procesos de formación en género es relevante, un 11% no está de acuerdo ni en desacuerdo, mientras que un 4% está en desacuerdo y el 4% está totalmente en desacuerdo.

Aunque una parte del personal ATPI no considera relevante la información recibida, es importante reconocer que existe una necesidad formativa en temas de género, puesto que los conocimientos que poseen han sido recibidos de manera particular, más no en un proceso en común dentro de la dinámica del proyecto.

Además, se encontró como variante específica de la ejecución del proyecto en el año 2022, *la incorporación de personal de nueva contratación*, es decir que el personal que año con año participaba en la ejecución del proyecto, ya no continuó en la ejecución en el año 2022, por lo cual en una de las entrevistas comentaban que se volvía una debilidad en los casos donde no hay conocimientos previos de la temática: *“Debilidad por rotación de personal de años anteriores que se llevaron el conocimiento, pero el nuevo personal no tenía como ese conocimiento o era un conocimiento nulo”*<sup>108</sup>.

De lo anterior, podemos deducir que tanto las jefaturas como el personal técnico, tienen procesos formativos sobre género, sin embargo, el MINEDUCYT no tenía una apuesta estratégica de formación sobre género para el personal que ejecuta el proyecto de Atención al Desarrollo Infantil Temprano en 2022, ni tampoco se solicita como requisito de contratación, poseer conocimientos previos de transversalización de género en la primera infancia.

Ahora bien, es importante conocer sobre la implementación de procesos formativos en torno al desarrollo del proyecto, pero también, era de especial interés conocer si las personas que dirigen, consideran importante que el personal ATPI se forme en género. En ese sentido, reconocieron la importancia sobre cuatro puntos específicos: por la reproducción de patrones sexistas, bases en el desarrollo de la personalidad, cambios en las prácticas cotidianas, y la creación o conocimiento sobre herramientas didácticas para trabajar el enfoque de género.

En relación a la reproducción de patrones sexistas, una de las personas entrevistadas compartió lo siguiente:

---

<sup>108</sup> Informante 3, entrevista por Alejandra Guadalupe González Álvarez, 26 de abril de 2023, entrevista N°3

Sí, para mí es determinante trabajar el tema, porque los patrones se siguen replicando en las personas que no conocemos nada del tema, los patrones negativos se van replicando siempre, incluso muchas veces uno sin darse cuenta comete los errores verdad y sin quizá... sin intenciones, ya digamos el que no sabe nada del tema... Las mamás que participan están replicando ese patrón negativo, muchas veces nosotros no somos capaces de contradecir verdad, no somos capaces de corregir o es porque no conocemos bien del tema<sup>109</sup>.

En su opinión, la persona entrevistada reconoce que al no tener un conocimiento sobre el tema se continúa de forma consciente o inconsciente reproduciendo los patrones sexistas y al estar frente a la conducción de los grupos, al identificar estos patrones no se realiza un abordaje adecuado para corregir comportamientos, conductas o transformar las ideas preconcebidas y estereotipadas.

Otra de las personas entrevistadas, habló sobre la importancia de tratar los temas en esta etapa de la vida, por ser donde se desarrollan las bases de la personalidad:

Es importante trabajarlo desde la primera infancia porque son las bases que vas preparando para futuro, porque ya ahora desde los 7 años ya entraría el niño ya a ser un pre adolescente y ya llevará las bases sobre género, sobre respeto. Hace poco estaba leyendo que desde el embarazo tienes que ir preparando ya sea al niño o a la niña con un enfoque de género, para que en el caso de mi hijo para que yo esté segura que toda mujer que esté con él no le va a pasar nada, no va a sufrir violencia, que va a hacer un trabajo equitativo y en el caso de que fuera mi hija que no va a permitir la violencia hacia ella<sup>110</sup>

Hay que recordar que los círculos de familia atienden a mujeres embarazadas y familias con niños y niñas de 0 a 3 años de edad, y en esa etapa se constituyen las bases para la arquitectura cerebral, la adquisición progresiva de capacidades lingüísticas, el fortalecimiento de vínculos afectivos y la construcción de autonomía, y al finalizar los 3 años ya se inicia con la adquisición de conductas y creencias, normas, actitudes y valores propios del medio familiar y cultural en el que se desenvuelven<sup>111</sup>.

Un tercer aspecto encontrado, es la importancia de realizar los cambios necesarios en la práctica cotidiana:

---

<sup>109</sup> Informante 2, entrevista por Alejandra Guadalupe González Álvarez, 26 de abril de 2023, entrevista N°2

<sup>110</sup> Informante 3, entrevista por Alejandra Guadalupe González Álvarez, 26 de abril de 2023, entrevista N°3

<sup>111</sup> Ver tabla 2.1 Patrones Típicos del Desarrollo

puedo estar formada y no sensibilizada y no lo llevo a la práctica, porque eso se da algunas veces que conozco de género, pero no lo aplico o no lo voy viviendo día a día y no lo estoy reflejando en mis actividades, ya sea como ATPI o Referente Territorial, entonces necesito estar sensibilizada, porque pude haber tenido formación, pero me pudo haber entrado por un oído y me salió por el otro, entonces, la clave para esto es que yo esté sensibilizada y que yo sepa para qué mi enfoque de género<sup>112</sup>

Este enunciado llama a reflexionar sobre cómo la teoría y la práctica deben ir de la mano para transformar las relaciones de desigualdad que se encuentren en los procesos educativos, y en el caso del proyecto, se tiene la oportunidad de transmitir esas nuevas prácticas a las personas responsables que asisten a los círculos de familia.

Por último, otra de las entrevistadas aportó que era necesaria la creación o conocimiento sobre herramientas didácticas para trabajar el enfoque de género.

Es un tema que debe de abordarse y no solamente abordarse, sino tener las herramientas para poder trabajar con la familia.... sí tiene que estar capacitado siempre bajo el esquema de cómo trabajarlo con primera infancia, pues cada edad tiene sus propias características y cómo nosotros podemos ir haciendo el abordaje, entonces es necesario por todos los materiales que se utilizan y principalmente, porque estamos colocando las bases para todo un proceso que va a venir posteriormente<sup>113</sup>.

Es claro que el abordaje en la educación inicial es diferente al abordaje que se puede realizar con niños y niñas de educación básica, media o estudiantes de educación superior, por lo cual, en los procesos formativos con el personal ATPI se deben proporcionar estrategias prácticas para ser implementadas, según los grupos etarios que atienden.

Evidenciamos que no hay una formación emanada por el MINEDUCYT y que no hay un proceso que como departamento de San Salvador se proporcione específicamente sobre cómo transversalizar la perspectiva de género en el proceso educativo desarrollado. Sin embargo, sí hay un reconocimiento por parte de las autoridades que dirigen el proyecto a nivel del departamento de San Salvador, sobre la importancia de formarse y tener conocimientos sobre género.

---

<sup>112</sup> Informante 3, entrevista por Alejandra Guadalupe González Álvarez, 26 de abril de 2023, entrevista N°3.

<sup>113</sup> Informante 1, entrevista por Alejandra Guadalupe González Álvarez, 24 de abril de 2023, entrevista N°1.

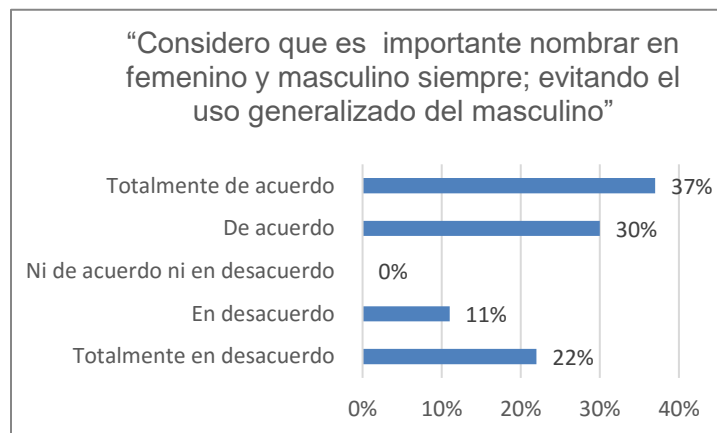
### 3.3 Opiniones en torno a la perspectiva de género por parte del personal ATPI

#### 3.2.1 Uso de lenguaje inclusivo

“La utilización de un masculino genérico que incluye a los hombres y mujeres esconde una histórica invisibilización de lo femenino que, frente a otras problemáticas puede parecer secundario”<sup>114</sup>, sin embargo, la Real Academia Española insiste en establecer que se considera incorrecto usar el femenino para incluir a ambos sexos, y tampoco aceptan el uso de nombrar en ambos sexos, por ejemplo, decir “niñas y niñas”, para la RAE basta con decir niños y se debe dar por sentado la inclusión.

En este caso, entenderemos por lenguaje inclusivo en cuanto al género “la manera de expresarse oralmente y por escrito sin discriminar a un sexo, género social o identidad de género en particular y sin perpetuar estereotipos de género”<sup>115</sup>, tomando este concepto como referencia, en el proceso de investigación se preguntó sobre la opinión de la importancia de nombrar en femenino y masculino.

Gráfico 3.3 Opinión de personal ATPI sobre la importancia de nombrar en femenino y masculino



Fuente: Elaboración propia con base a datos de Encuesta a Asistentes Técnicas de Primera Infancia del departamento de San Salvador en abril de 2023.

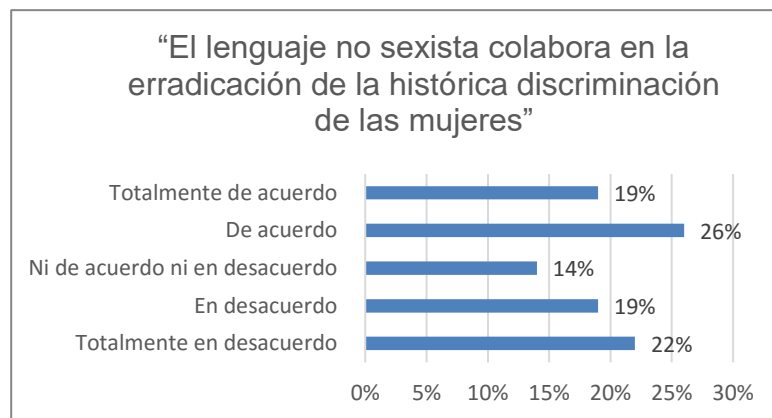
<sup>114</sup> Julia Moretti, “La RAE y el rechazo del lenguaje inclusivo” artículo presentado a revista aprender a escribir: 26, <https://perio.unlp.edu.ar/letras/arts/art5/mobile/index.html#p=3>

<sup>115</sup>NACIONES UNIDAS, Lenguaje inclusivo en cuanto al género, acceso el 9 de mayo de 2023, <https://www.un.org/es/gender-inclusive-language/#:~:text=Por%20%E2%80%9Clenguaje%20inclusivo%20en%20cuanto,sin%20perpetuar%20estereotipos%20de%20g%C3%A9nero.>

En el gráfico 3.3 podemos observar que en la escala de totalmente de acuerdo y de acuerdo un 37% y un 30% respectivamente, del personal ATPI considera que importante nombrar en femenino y masculino siempre, un 0% no está de acuerdo ni en desacuerdo, mientras que un 11% y un 22% consideran estar desacuerdo o totalmente desacuerdo respectivamente.

Este resultado estadístico indica que una parte importante del personal ATPI (33%) no considera importante utilizar el lenguaje inclusivo, en la investigación es trascendental conocer esta información, puesto que se debe recordar que “el lenguaje transmite y refuerza los estereotipos y roles históricamente considerados adecuados para mujeres y hombres en una sociedad”<sup>116</sup>, además, el uso del lenguaje sexista legitima las discriminaciones y violencias ejercidas a las mujeres, por lo cual, veremos a continuación, cuál es la opinión del personal ATPI en torno a la relación del lenguaje con la discriminación histórica de las mujeres:

Gráfico 3.4 Opinión del personal ATPI sobre el uso del lenguaje inclusivo en la erradicación de la histórica discriminación de las mujeres



Fuente: Elaboración propia con base a datos de Encuesta a Asistentes Técnicas de Primera Infancia del departamento de San Salvador en abril de 2023

En el Gráfico 3.4 podemos observar que en la escala de totalmente de acuerdo y de acuerdo 19% y 26% respectivamente del personal ATPI, considera que el lenguaje

<sup>116</sup> Gobierno de México, ¿Qué es el lenguaje sexista y por qué es importante visibilizarlo? acceso el 9 de mayo de 2023 <https://www.gob.mx/conavim/articulos/que-es-el-lenguaje-sexista-y-por-que-es-importante-visibilizarlo?idiom=es>



no sexista contribuye en la erradicación de la histórica discriminación de las mujeres, mientras 14% no está de acuerdo ni en desacuerdo, y 19% y 22% consideran estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo, respectivamente. En concordancia con ello, la mayoría del personal ATPI (55%) no da una relevancia al hecho que el uso del lenguaje inclusivo contribuya significativamente a disminuir la discriminación o violencia contra las niñas y mujeres.

Esto también se refleja en los resultados obtenidos en la observación, puesto que se encontró que, en las tres jornadas de círculo de familia observadas, el lenguaje utilizado no es inclusivo, en ocasiones se intentaba utilizarlo, pero en general solo utiliza el genérico masculino para nombrar o referirse de manera general para hombres y mujeres. En el caso de las entrevistas, al indagar sobre la importancia del uso del lenguaje inclusivo encontramos tres situaciones:

- No hay una aceptación total del uso del lenguaje inclusivo y se argumentó que parte de las discrepancias se encuentra en los argumentos de la Real Academia Española: *“creo que el lenguaje también ahí hay algunas discreciones de decir ellas, ellos, por lo que dice la Real Academia que a veces nos refutan eso, pero si, se ha ido mejorando esa parte”*<sup>117</sup>.
- Se tiene la idea de que el uso del lenguaje inclusivo por sí mismo, no contribuye a los procesos de transformación de sociedades igualitarias:

Además del lenguaje que se debe utilizar, debería también haber acciones que verifiquen el lenguaje porque no nos vamos a quedar solo con el lenguaje, que a la larga ya no significa nada, porque las situaciones no cambian, la realidades no cambian y no se trata solamente de cambiar palabras sino de cambiar acciones de las que se dan, de las mismas que yo hago en casa, o sea, se trata de eso más que de las palabras porque yo sé cómo manejar un lenguaje inclusivo, pero la actuación puede ser la misma.<sup>118</sup>

---

<sup>117</sup> Informante 1, entrevista por Alejandra Guadalupe González Álvarez, 24 de abril de 2023, entrevista N° 1

<sup>118</sup> Informante 2, entrevista por Alejandra Guadalupe González Álvarez, 26 de abril de 2023, entrevista N°2

- Una de las personas entrevistadas implicadas en el proceso de monitoreo del personal considera que el personal de nueva contratación ejerció mejor el uso del lenguaje inclusivo:

(...) El personal más reciente de contratación siento yo que están como más con enfoque de género, las psicólogas y algunas docentes de educación inicial y Parvularia, pero ya las que salieron como años anteriores ya no lo dicen<sup>119</sup>.

Tomando en cuenta los resultados encontrados en la investigación en cuanto a la opinión sobre el uso del lenguaje inclusivo, es necesario que las jefaturas de proyecto y el personal técnico del proyecto tomen en cuenta que “el lenguaje es un instrumento de transmisión y construcción de sentidos comunes y, por eso, es un insumo clave para visibilizar identidades y reconocer derechos de grupos históricamente discriminados y negados”<sup>120</sup>, y que por lo tanto, “el modo en que hacemos uso del lenguaje no es nunca neutral en relación a los géneros e identidades; siempre está cargado de sentidos e ideología”<sup>121</sup>.

Para practicar un lenguaje incluyente y no sexista, Claudia Guichard Bello<sup>122</sup> comparte dos aspectos básicos que se deben tomar en cuenta sobre la importancia del porqué se debe utilizar un lenguaje incluyente:

---

<sup>119</sup> Informante 3, entrevista por Alejandra Guadalupe González Álvarez, 26 de abril de 2023, entrevista N°3

<sup>120</sup>Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad, RE Nombrar: Guía para una comunicación con perspectiva de género, Argentina, 2021:11

<sup>121</sup> Ibid :11

<sup>122</sup> Claudia Guichard Bello, Manual de comunicación no sexista hacia un lenguaje incluyente, INMUJERES, México 2015.

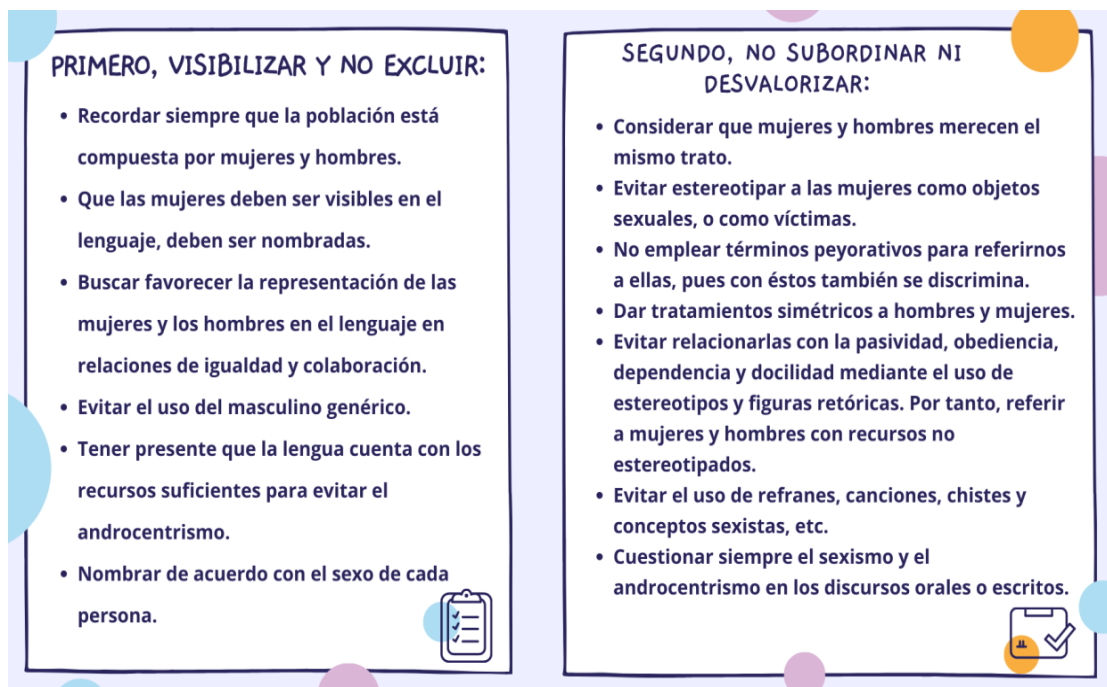


Ilustración 3.3 Aspectos básicos del uso del lenguaje incluyente<sup>123</sup>

Tomando como referencia la transformación de las prácticas educativas, algunos Estados o gobiernos han adoptado estrategias para la implementación del uso del lenguaje inclusivo, por ejemplo, el Gobierno de Canarias tiene un sitio web en donde se accede a guías prácticas para la implementación del lenguaje inclusivo en el aula<sup>124</sup>:

1. Guía didáctica para el profesorado y las familias sobre la importancia de un uso no sexista y su aprendizaje en el aula y en casa.
2. Guía con las Normas básicas para el uso correcto del lenguaje inclusivo.
3. Guía para visibilizar el papel de la mujer en el mundo de las letras y las artes, haciendo especial hincapié en mujeres canarias que han hecho historia en este sentido.
4. Guía de materiales didácticos coeducativos, con ejercicios, juegos y test's.

<sup>123</sup> Tomado de Manual de comunicación no sexista hacia un lenguaje incluyente, INMUJERES, México 2015

<sup>124</sup> INCLUIDAPPS, Centro Del Profesorado Santa Cruz De Tenerife, Gobierno de Canarias, 2020 <https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/edublog/cprofessantacruzdetenerife/2020/09/17/incluidapps/>

5. Guía del Plan de Acción Tutorial con Perspectiva de Género para su aplicación en el aula.

De igual forma la Red de Investigadoras en Diferenciales de Género en la Educación Superior Iberoamericana de la Universidad de El Salvador, realizaron una propuesta de elaboración de guía para la implementación de un lenguaje inclusivo en la Facultad de Ingeniería y Arquitectura de la Universidad de El Salvador en el año 2019<sup>125</sup>, con estos ejemplos evidenciamos que hay una viabilidad para la realización de acciones que transversalicen en el sistema educativo el uso del lenguaje inclusivo.

### 3.3.2 Apreciación sobre procesos de discriminación y violencia

Es importante conocer cuál es la percepción del personal ATPI sobre los procesos de discriminación y violencia, para ello se realizaron varias preguntas en la encuesta realizada al personal técnico, donde se sondea opiniones en torno a la igualdad de género en la educación, sobre el trato diferenciado y sobre procesos de violencia contra la mujer.

En cuanto a la igualdad de género en la educación, debemos recordar que en el capítulo dos, advertíamos dentro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) se ha establecido que “la igualdad de género y el empoderamiento de las niñas y las mujeres constituye un objetivo independiente (Objetivo de Desarrollo Sostenible ODS 5), indisolublemente ligado al ODS 4 en lo concerniente al derecho a una educación inclusiva, equitativa y de calidad y al aprendizaje a lo largo de toda la vida”<sup>126</sup>, esto a razón que en la actualidad persisten condiciones que desfavorecen el acceso a la educación de las niñas, adolescentes y mujeres.

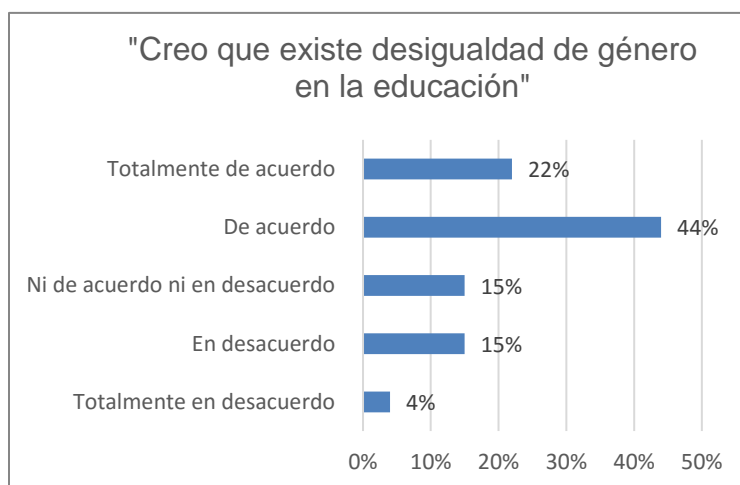
---

<sup>125</sup> Guía Básica de Lenguaje Inclusivo Para la Facultad de la Ingeniería y Arquitectura de la Universidad de El Salvador, Red de Investigadoras en diferenciales de Género en la Educación Superior Iberoamericana de la Universidad de El Salvador, 2019

<sup>126</sup> UNESCO Biblioteca Digital, acceso el 6 de junio de 2023, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371127>

Tomando en cuenta como referencia la existencia de dichas desigualdades, se realizó el sondeo en cuanto a la opinión sobre la igualdad de género en la educación, a lo cual respondieron:

Gráfico 3.5 Opinión del personal ATPI sobre la desigualdad de género en la educación



Fuente: Elaboración propia con base a datos de Encuesta a Asistentes Técnicas de Primera Infancia del departamento de San Salvador en abril de 2023.

En el gráfico 3.5 podemos observar que en la escala de totalmente de acuerdo y de acuerdo un 22% y un 44% respectivamente del personal ATPI considera que existe desigualdad de género en la educación, un 15% no está de acuerdo ni en desacuerdo, mientras que un 15% y un y el 4% consideran estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo, respectivamente.

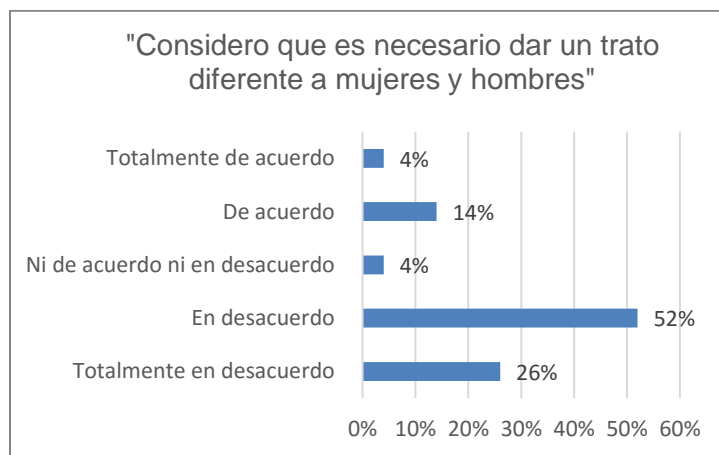
Con este gráfico podemos visualizar que un porcentaje significativo del personal ATPI (66%) considera que existe una desigualdad de género en la educación, pero hay otra parte del personal que considera que sí existe igualdad de género en la educación. Si partimos de la premisa de que la “igualdad no es un hecho, sino un valor establecido precisamente ante el reconocimiento de la diversidad humana”<sup>127</sup>, entonces con este indicador podemos plantear la necesidad de establecer en el proceso formativo del

<sup>127</sup> Facio Alda, “El derecho a la igualdad entre hombres y mujeres: interpretación de los principios de igualdad y no discriminación para los derechos humanos de las mujeres en los instrumentos del Sistema Interamericano” Corte Interamericana de los Derechos Humanos, San José, Costa Rica, IIDH, (2008) :67 <https://www.corteidh.or.cr/tablas/a22083.pdf>

personal ATPI un apartado para la reflexión de las condiciones actuales del sistema educativo, acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas en condiciones de vulnerabilidad (discapacidad, los pueblos indígenas y la niñez en situaciones de vulnerabilidad), entre otras situaciones que vulneran el libre ejercicio del derecho de la educación en condiciones equitativas, sin generar discriminación o violencia desde las el cruce de las múltiples identidades interseccionales.

Además, es sustancial comprender que “la igualdad en la educación no se refiere solo a cuántas mujeres tienen acceso a esta, al aspecto cuantitativo, también debe reflejar la calidad de la educación y de promoción de la igualdad y no discriminación, que son elementos cualitativos”<sup>128</sup>. En esta misma sintonía, también se realizó un sondeo sobre la opinión del personal ATPI en relación a si considera si los hombres y mujeres deben recibir un trato diferenciado.

Gráfico 3.6 Opinión del personal ATPI sobre brindar un trato diferenciado a hombres y mujeres



Fuente: Elaboración propia con base a datos de Encuesta a Asistentes Técnicas de Primera Infancia del departamento de San Salvador en abril de 2023.

En el gráfico 3.6 podemos observar que en la escala de totalmente de acuerdo y de acuerdo un 4% y un 14% respectivamente del personal ATPI considera que es

<sup>128</sup> [Ibid.](#) 75

necesario dar un trato diferente a mujeres y hombres, un 4% no está de acuerdo ni en desacuerdo, mientras que un 52% y el 26% consideran estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo.

Para analizar este punto es importante identificar que existen dos premisas desde las cuales se puede partir, la primera es considerar la opinión en torno a la aceptación de que existen atribuciones exclusivas de hombres y de mujeres y, por lo tanto, se deben tratar de forma diferenciada, lo cual conllevaría a seguir en la línea del desarrollo de roles de género exclusivos, lo cual sitúa a las niñas y mujeres en condiciones de discriminación y violencia.

La segunda premisa se puede retomar desde la referencia que hace, Alda Facio de la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) donde se establece dos tipos acciones que deben realizar los Estados<sup>129</sup>:

- Realizar acciones para lograr la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.
- Implementar acciones para corregir las desigualdades de poder entre hombres y mujeres.

Es claro que hombres y mujeres no están en un plano de igualdad real, en este sentido, en situaciones específicas se vuelve necesario la aplicación de acciones positivas, entendida esta como “aquellos programas, medidas o mecanismos que se diseñan para lograr la igualdad real de los grupos que han sido históricamente desaventajados, no solamente hombre-mujer, sino algunas étnicas, personas discapacitadas, personas con preferencias sexuales hasta ahora no toleradas”<sup>130</sup>, es decir, que si la premisa para hablar de trato diferenciado es que en la actualidad se necesita la aplicación de acciones positivas para lograr una igualdad real, entonces sí es

---

<sup>129</sup> *Ibíd.* :74

<sup>130</sup> Laura Navarro Barahona, *Acción Positiva y Principio De Igualdad*, Revista de Ciencias Jurídicas N.º 112, enero-abril 2007 :111

válido que en situaciones específicas hayan acciones dirigidas exclusivamente a las niñas o mujeres.

En el capítulo 4 se podrá evidenciar en las prácticas del personal ATPI, desde qué premisa se realizan las acciones educativas, sin embargo, es importante recalcar que se debe tener claro que no se pueden practicar tratos diferenciados entre niñas y niños, ni hombres y mujeres, y que las acciones positivas se realizan en situaciones específicas en las que es necesario que las niñas tengan oportunidades exclusivas para dejar la posición de desventaja en la que se encuentran.

Ya vimos la percepción por parte del personal ATPI sobre la existencia de desigualdad de género en la educación, y sobre los tratos diferenciados a hombres y mujeres, a continuación, comprenderemos la percepción del personal ATPI sobre los procesos de discriminación. Entenderemos discriminación como:

toda distinción, exclusión, restricción o preferencia que se basen en determinados motivos, como la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional o social, la posición económica, el nacimiento u otra condición social, y que tengan por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales de todas las personas<sup>131</sup>.

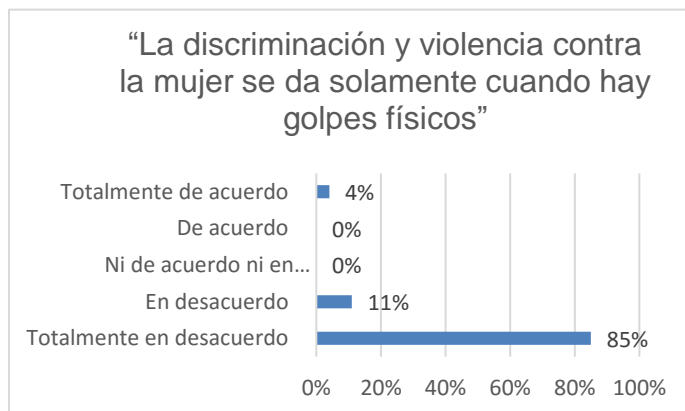
A continuación, conoceremos la opinión del personal ATPI sobre la discriminación y violencia contra la mujer.

---

<sup>131</sup> Anne Bayefsky, El Principio de Igualdad o No Discriminación en el Derecho Internacional, Human Rights Law Journal, Vol. 11, N.º 1-2, 1990: 9



Gráfico 3.7 Opinión del personal ATPI sobre la discriminación y violencia contra la mujer



Fuente: Elaboración propia con base a datos de Encuesta a Asistentes Técnicas de Primera Infancia del departamento de San Salvador en abril de 2023.

En el gráfico 3.7 podemos observar que en la escala de totalmente de acuerdo y de acuerdo un 4% y un 0% respectivamente del personal ATPI considera que la discriminación y violencia contra la mujer se da solamente cuando hay golpes físicos, un 0% no está de acuerdo ni en desacuerdo, mientras que 11% y 85% consideran estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo, respectivamente.

Los datos nos indican que en su mayoría el personal ATPI considera que la discriminación y violencia no se expresa solamente con golpes físicos, y un porcentaje mínimo (4%) considera que para considerarse discriminación o violencia si deben de existir golpes físicos. Históricamente se consideró que para argumentar ser víctima de violencia se debía presentar signos físicos para comprobar que se vivenciaba esa situación, sin embargo, en la actualidad en El Salvador se establece en la LEIV los diferentes tipos de violencia que existen<sup>132</sup>:

Tabla 3.3 Tipos de violencia contra la mujer

Tipos	Concepto
Violencia Económica	Es toda acción u omisión de la persona agresora, que afecta la supervivencia económica de la mujer, la cual se manifiesta a través de

<sup>132</sup> Ley especial integral para una vida libre de violencia para las mujeres, El Salvador, 2010

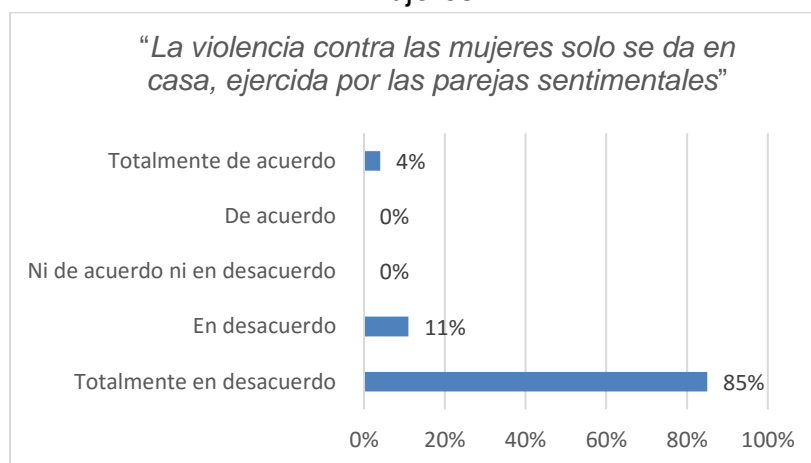
	actos encaminados a limitar, controlar o impedir el ingreso de sus percepciones económicas.
Violencia Femicida	Es la forma extrema de violencia de género contra las mujeres, producto de la violación de sus derechos humanos, en los ámbitos público y privado, conformada por el conjunto de conductas misóginas que conllevan a la impunidad social o del Estado, pudiendo culminar en feminicidio y en otras formas de muerte violenta de mujeres.
Violencia Física	Es toda conducta que directa o indirectamente, está dirigida a ocasionar daño o sufrimiento físico contra la mujer, con resultado o riesgo de producir lesión física o daño, ejercida por quien sea o haya sido su cónyuge o por quien esté o haya estado ligado a ella por análoga relación de afectividad, aun sin convivencia. Asimismo, tendrán la consideración de actos de violencia física contra la mujer, los ejercidos por la persona agresora en su entorno familiar, social o laboral.
Violencia Psicológica y Emocional	Es toda conducta directa o indirecta que ocasione daño emocional, disminuya el autoestima, perjudique o perturbe el sano desarrollo de la mujer; ya sea que esta conducta sea verbal o no verbal, que produzca en la mujer desvalorización o sufrimiento, mediante amenazas, exigencia de obediencia o sumisión, coerción, culpabilización o limitaciones de su ámbito de libertad, y cualquier alteración en su salud que se desencadene en la distorsión del concepto de sí misma, del valor como persona, de la visión del mundo o de las propias capacidades afectivas, ejercidas en cualquier tipo de relación.
Violencia Patrimonial	Son las acciones, omisiones o conductas que afectan la libre disposición del patrimonio de la mujer; incluyéndose los daños a los bienes comunes o propios mediante la transformación, sustracción, destrucción, distracción, daño, pérdida, limitación, retención de objetos, documentos personales, bienes, valores y derechos patrimoniales.
Violencia Sexual	Es toda conducta que amenace o vulnere el derecho de la mujer a decidir voluntariamente su vida sexual, comprendida en ésta no sólo el acto sexual sino toda forma de contacto o acceso sexual, genital o no genital, con independencia de que la persona agresora guarde o no relación conyugal, de pareja, social, laboral, afectiva o de parentesco con la mujer víctima.
Violencia Simbólica	Son mensajes, valores, iconos o signos que transmiten y reproducen relaciones de dominación, desigualdad y discriminación en las relaciones sociales que se establecen entre las personas y naturalizan la subordinación de la mujer en la sociedad.

Fuente: Elaboración propia tomado de LEIV, El Salvador, 2010.

Visibilizar la existencia de estos tipos de violencia contribuye en el proceso de eliminación de los mismos, por eso es importante que todo el personal ATPI tenga claridad sobre los diferentes tipos de violencia que existen para que en su abordaje al

identificar a niñas y mujeres que sufren este tipo de violencias, se tenga conocimiento que se debe iniciar un proceso para detener el ciclo de violencia y trabajar la resiliencia, el autoestima e incluso poder evitar llevar hasta la máxima situación del violentómetro<sup>133</sup> el feminicidio.

Gráfico 3.8 Opinión del personal ATPI sobre la modalidad de violencia contra las mujeres



Fuente: Elaboración propia con base a datos de Encuesta a Asistentes Técnicas de Primera Infancia del departamento de San Salvador en abril de 2023.

En el gráfico 3.8 podemos observar que en la escala de totalmente de acuerdo y de acuerdo un 4% y un 0% respectivamente del personal ATPI considera que la violencia contra las mujeres solo se da en casa, ejercida por las parejas sentimentales, un 0% no está de acuerdo ni en desacuerdo, mientras que 11% y 85% consideran estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo, respectivamente. Observamos en los datos que la mayoría del personal ATPI considera que la violencia contra la mujer no solo se da en la casa, y que esta no es ejercida solamente o exclusivamente por las parejas sentimentales. En la LEIV, se establece que las modalidades de violencia pueden ser:

<sup>133</sup> Gobierno de México, Violentómetro. Si hay violencia en la pareja, no hay amor, acceso el 13 de junio de 2023 <https://www.gob.mx/inmujeres/articulos/violentometro-si-hay-violencia-en-la-pareja-no-hay-amor-234888?idiom=es>

Tabla 3.4 Modalidades de violencia contra la mujer

TIPO	CONCEPTO
<b>Violencia Comunitaria</b>	Toda acción u omisión abusiva que a partir de actos individuales o colectivos transgreden los derechos fundamentales de la mujer y propician su denigración, discriminación, marginación o exclusión.
<b>Violencia Institucional</b>	Es toda acción u omisión abusiva de cualquier servidor público, que discrimine o tenga como fin dilatar, obstaculizar o impedir el goce y disfrute de los derechos y libertades fundamentales de las mujeres; así como, la que pretenda obstaculizar u obstaculice el acceso de las mujeres al disfrute de políticas públicas destinadas a prevenir, atender, investigar, sancionar y erradicar las manifestaciones, tipos y modalidades de violencia conceptualizadas en esta ley.
<b>Violencia Laboral</b>	Son acciones u omisiones contra las mujeres, ejercidas en forma repetida y que se mantiene en el tiempo en los centros de trabajo públicos o privados, que constituyan agresiones físicas o psicológicas atentatorias a su integridad, dignidad personal y profesional, que obstaculicen su acceso al empleo, ascenso o estabilidad en el mismo, o que quebranten el derecho a igual salario por igual trabajo.

Fuente: Elaboración propia tomado de Ley especial integral para una vida libre de vida libre de violencia contra las mujeres, El Salvador 2010.

Es importante que todo el personal APTI tenga claridad sobre cuáles son las modalidades de violencia contra las mujeres, para poder identificar si dentro del círculo de familia hay niñas o mujeres víctimas de algún tipo o modalidad de violencia.

### 3.3.3 Conocimiento sobre estereotipos de género

Como vimos en el primer capítulo, los estereotipos de género son “construcciones simbólicas en relación con lo que se atribuye socialmente a lo femenino o masculino, y que se internalizan a partir de expresiones explícitas o implícitas”<sup>134</sup>. Estas atribuciones

<sup>134</sup> Claudia Contreras, Paula Flores Aguilar, “El Desafío de Una Nueva Socialización De Género En La Educación Infantil”, Revista Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA). Vol.8, N.º 1, 2022, pp. 85 DOI: <https://doi.org/10.22370/ieya.2022.8.1.2598>

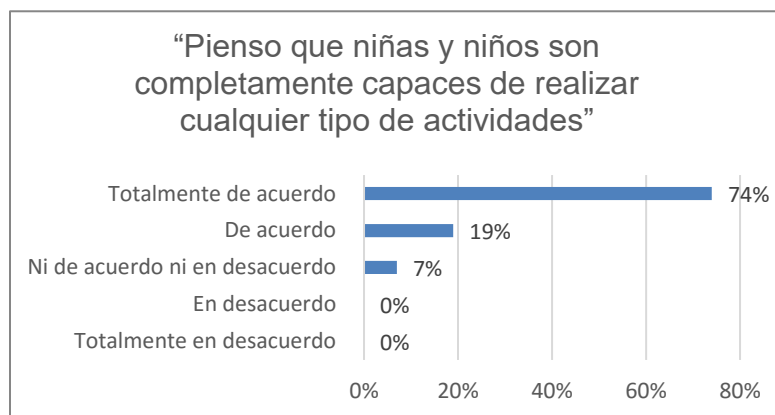
contribuyen a potenciar un desarrollo diferenciado de capacidades entre niños y niñas, en este sentido, el personal ATPI debe tener un claro conocimiento sobre estereotipos de género para generar cambios de comportamiento evitando así la práctica de los mismos.

En la encuesta realizada, se presentaron siete afirmaciones claves para conocer la apreciación del personal ATPI en relación a algunos estereotipos de género considerados entre los más comunes en la cotidianidad:

- Los niños son más inteligentes que las niñas.
- Las muñecas y juegos de cocina son juegos de niña.
- Hay juegos para niñas y juegos para niños.
- Hay ropa para niños y ropa para niñas.
- Los niños son más fuertes que las niñas.
- Los niños se comportan de una manera y las niñas de otra.
- Las madres son súper heroínas y son las dueñas del hogar.

La primera exploraba su opinión sobre la capacidad de las niñas y niños para realizar las mismas actividades, para identificar si consideraban que los niños eran más inteligentes o capaces de realizar actividades que las niñas no pueden realizar.

Gráfico 3.9 Opinión del personal ATPI sobre la capacidad de las niñas y los niños para realizar las actividades



Fuente: Elaboración propia con base a datos de Encuesta a Asistentes Técnicas de Primera Infancia del departamento de San Salvador en abril de 2023.

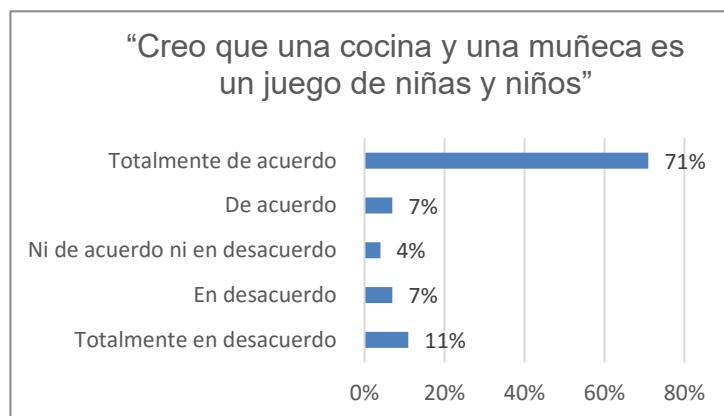
En el gráfico 3.9 podemos observar que en la escala de totalmente de acuerdo y de acuerdo un 74% y un 19% respectivamente del personal ATPI considera que las niñas y los niños son completamente capaces de realizar cualquier tipo de actividades, un 7% no está de acuerdo ni en desacuerdo, mientras que un 0% consideran estar desacuerdo o totalmente desacuerdo. En este caso, según lo respondido en la encuesta, la mayoría del personal ATPI considera que las niñas y los niños tienen la misma capacidad para realizar las actividades, sin embargo, hay un porcentaje (7%) que todavía no considera que esta afirmación es correcta, identificar esto es importante, puesto que, las niñas y los niños tienen la misma competencia para aprender y desarrollar capacidades y habilidades. Cabe recalcar que, en el proceso de observación, el personal ATPI dio las mismas indicaciones para que las niñas y los niños realizaran las actividades y no se observó que se expresara o coartara la intencionalidad de las actividades que realizaron las niñas en relación a los niños.

Por otra parte, también se indagó sobre otro estereotipo muy común, el cual es pensar que las muñecas y juegos de cocina son juegos de niña, y que los niños tienen asignados otro tipo de juguetes, sin embargo, “una orientación sexual, un oficio o profesión no serán determinados por los juguetes de su preferencia en la infancia”<sup>135</sup>. En ese sentido, al indagar sobre la opinión del personal ATPI sobre quiénes pueden jugar con muñecas y cocinas se obtiene el siguiente resultado.

---

<sup>135</sup> Guía Infantil, Los juguetes no definen la orientación sexual, acceso el 11 de mayo de 2023, <https://www.guiainfantil.co/m/blog/educacion/juguetes/los-juguetes-no-definen-la-orientacion-sexual-de-los-ninos/>

Gráfico 3.10 Opinión del personal ATPI sobre la clasificación diferenciada de juguetes



Fuente: Elaboración propia con base a datos de Encuesta a Asistentes Técnicas de Primera Infancia del departamento de San Salvador en abril de 2023

En el gráfico 3.10 podemos observar que en la escala de totalmente de acuerdo y de acuerdo un 71% y un 7% respectivamente del personal ATPI tienen la creencia que una cocina y una muñeca es un juego de niñas y niños, un 4% no está de acuerdo ni en desacuerdo; mientras que 7% y 11% consideran estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo, respectivamente.

El personal APTI debe tener claro que los juguetes pueden ser utilizados por niñas, y niños por igual, puesto que los juguetes juegan un rol importante en la primera infancia para el desarrollo de las capacidades y habilidades, por ejemplo:

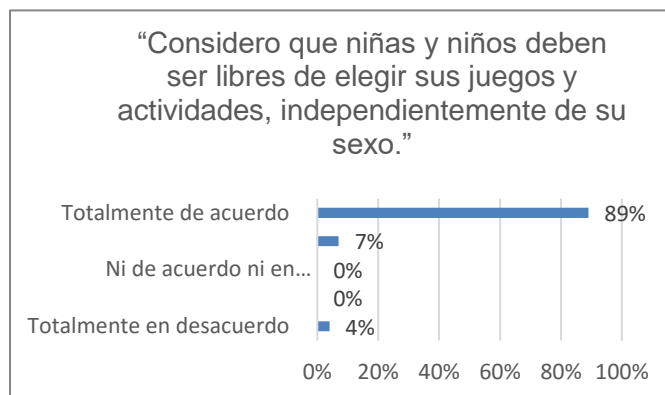
los juguetes de construcciones y bloques con los que se desarrollan habilidades espaciales y matemáticas tempranas, pueden influir en la elección de sus estudios, condicionando sus opciones profesionales. Por otro lado, los juguetes simbólicos sobre actividades domésticas y bebés contribuyen a desarrollar la inteligencia emocional y la responsabilidad en los cuidados, favoreciendo las relaciones interpersonales y la corresponsabilidad<sup>136</sup>.

En este punto, en el proceso de observación en las jordanas de los círculos de familia, no se evidenció que se realizara ninguna separación de los juguetes a razón de ser para niñas y niños, más bien su división radicaba en espacios para el momento de la

<sup>136</sup> Solidaridad Intergeneracional, Juguetes no sexistas para romper los roles de género, acceso el 11 de mayo de 2023, <https://solidaridadintergeneracional.es/wp/juguetes-no-sexistas-para-romper-los-roles-de-genero/>

lectura, zona de juguetes de construcción, motores, sensoriales, musicales, etc. Por lo cual, independientemente de su sexo, los juguetes estaban al alcance de los niños y las niñas. En esta misma línea, también es importante conocer la opinión del personal ATPI sobre la libertad en la elección de juegos o actividades:

Gráfico 3.11 Opinión del personal ATPI sobre la libertad de elección de juegos y actividades



Fuente: Elaboración propia con base a datos de Encuesta a Asistentes Técnicas de Primera Infancia del departamento de San Salvador en abril de 2023

En el gráfico 3.11 podemos observar que en la escala de totalmente de acuerdo y de acuerdo un 89% y un 7% respectivamente, del personal ATPI considera que niñas y niños deben ser libres de elegir sus juegos y actividades, independientemente de su sexo, un 0% no está de acuerdo ni en desacuerdo, mientras que 0% y 4% consideran estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo, respectivamente.

La mayoría del personal ATPI considera que las niñas y los niños deben ser libres de elegir sus juegos y actividades, independientemente de su sexo, sin embargo, en una de las entrevistas realizadas, una de las referentes territoriales compartió su experiencia en una actividad de primera infancia:

Fue una actividad de primera infancia, y la persona responsable (ATPI) diciendo aquí van a ir las niñas y aquí van a ir los niños y había distribuido como los juguetes y yo: no, momento -le dije-, acá es niños y niñas y no tengo que hacer la clasificación de juguetes, sino que tengo que dejar que el niño o la niñas experimente y que él decida mientras voy trabajando el interés superior voy trabajando la parte de decisión y autonomía, no le voy a llegar yo a imponer una actividad o un juguete, por eso te digo que tiene que estar como sensibilizada,

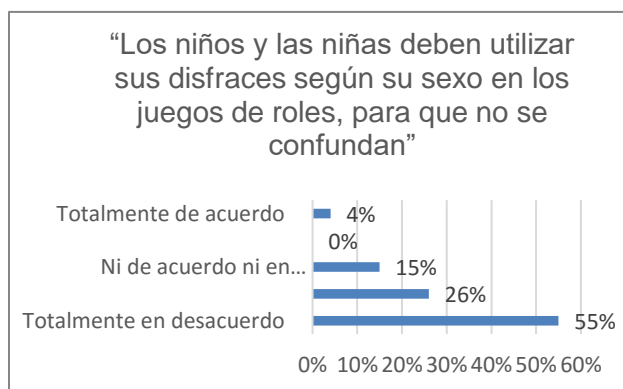


no solo conocer del tema sino que lo tengo que ir poniendo en práctica en mi día a día<sup>137</sup>

Según lo expuesto, en la práctica sí se han dado situaciones en se hizo esa división sexualizada de los juguetes y juegos, por ello es necesario que en los procesos formativos se retroalimente la importancia de evitar realizar este tipo de prácticas, pues al coartar el uso libre de juguetes y hacer una división diferenciada y sexualizada del uso de ellos se tiende a promover la discriminación, desigualdad, limita las oportunidades de desarrollo y exploración, que son fundamentales en los procesos de desarrollo en la primera infancia. Es decir, que al implementar este estereotipo se está minando el camino para alcanzar el objetivo principal del proyecto, el cual está centrado en el Desarrollo Infantil Temprano.

Aunado a esto, desde antes del nacimiento ya se han diferenciado los colores para los niños y los colores para las niñas, es decir que la vestimenta también tiene asignado jugar un papel importante en la diferenciación de un sexo con otro, y bajo la hetero-normatividad se considera imposible que un niño se vista o disfrace con ropa asignada a su sexo opuesto. Veremos a continuación las respuestas que el personal ATPI compartió cuando se indagó sobre la exclusividad de la ropa según el sexo con el que se nace.

Gráfico 3.12 Opinión del personal ATPI sobre la utilización de disfraces según su sexo



Fuente: Elaboración propia con base a datos de Encuesta a Asistentes Técnicas de Primera Infancia del departamento de San Salvador en abril de 2023.

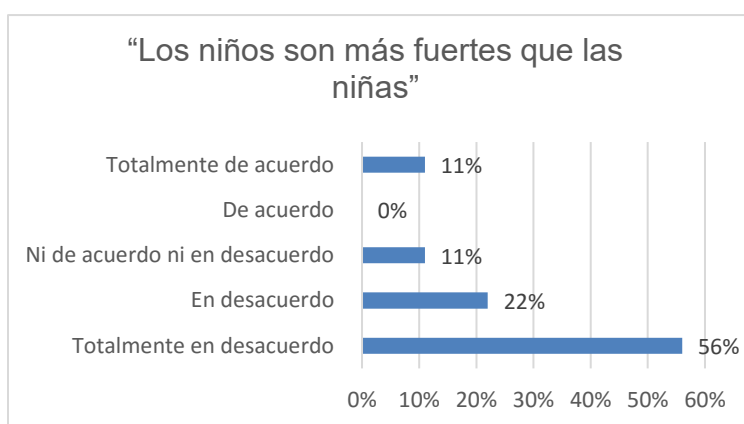
<sup>137</sup> Informante 3, entrevista por Alejandra Guadalupe González Álvarez, 26 de abril de 2023, entrevista N°3

En el gráfico 3.12 podemos observar que en la escala de totalmente de acuerdo y de acuerdo un 4% y un 0% respectivamente del personal ATPI considera que los niños y las niñas deben utilizar sus disfraces según su sexo en los juegos de roles, para que no se confundan; un 15% no está de acuerdo ni en desacuerdo, mientras que un 26% y un 55% consideran estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo, respectivamente.

Aunque la mayoría del personal ATPI parece tener claridad en que la ropa no define la identidad u orientación sexual de una persona, existe un 19% que, podemos inferir que aun considera probable que los niños y las niñas deben usar ropa diferenciada para no confundirse, es decir que ese porcentaje podría tener una percepción sexualizada y heteronormatividad de la utilización de la ropa.

Otro de los estereotipos más predominantes es el pensamiento de que los niños son más fuertes que las niñas por cuestiones genéticas o biológicas, afirmar esto conlleva el aceptar la existencia de diferencias genéticas y fisiológicas entre hombres y mujeres y su influencia en el comportamiento, esto se considera «determinista» o «biologicista», por eso se consideró importante conocer la opinión del personal ATPI sobre este comportamiento diferenciado.

Gráfico 3.13 Opinión de personal ATPI sobre la medición del uso de la fuerza de las niñas y los niños



Fuente: Elaboración propia con base a datos de Encuesta a Asistentes Técnicas de Primera Infancia del departamento de San Salvador en abril de 2023

En el gráfico 3.13 se observa que en la escala de totalmente de acuerdo y de acuerdo un 11% y un 0% respectivamente del personal ATPI considera que los niños

son más fuertes que las niñas; un 11% no está de acuerdo ni en desacuerdo, mientras que un 22% y un y el 56% consideran estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo respectivamente.

Es importante identificar que un porcentaje (11%) del personal ATPI considera que los niños tienen más fuerza que las niñas, puesto que hacer esta afirmación se vuelve nocivo, pues al parecer, “justifica las desigualdades, la inequidad o la violencia de género”<sup>138</sup>, además, pensar así, puede conllevar a diferenciar las actividades que pueden realizar afectando así la corporalidad de las niñas y de los niños.

Al naturalizar los comportamientos de los niños y de las niñas se debe de tener cuidado de no enmarcar estos comportamientos desde una perspectiva binarista, es decir que se retome que las niñas por ser niñas tienen comportamientos diferenciados de los de los niños. A continuación, conoceremos la opinión del personal ATPI sobre ello:

Gráfico 3.14 Opinión de personal ATPI sobre los comportamientos “naturales” de las niñas y los niños



Fuente: Elaboración propia con base a datos de Encuesta a Asistentes Técnicas de Primera Infancia del departamento de San Salvador en abril de 2023

En el gráfico 3.14 podemos observar que en la escala de totalmente de acuerdo y de acuerdo un 18% y un 4% respectivamente del personal ATPI, considera que hay formas de comportamiento que naturalmente corresponden a niñas o niños; un 15% no

<sup>138</sup>Jot Down Cultural Magazine, Biología e igualdad de género, acceso el 12 de mayo de 2023, <https://www.jotdown.es/2017/10/biologia-e-igualdad-de-genero/>

está de acuerdo ni en desacuerdo; mientras que 26% y 37% consideran estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo respectivamente.

Sobre ello, un porcentaje importante del personal ATPI (22%) -casi una cuarta parte del personal- tiende a pensar en que existen comportamientos diferenciados entre los niños y las niñas, lo cual contribuye a la naturalización de los roles y atributos de género, esto lleva a sostener que “existe una relación determinante entre el sexo de una persona, su capacidad para realizar una tarea y la valorización social que se le otorga a dicha tarea”<sup>139</sup>, es decir, que es importante que el personal ATPI no asuma la naturalización que los niños y las niñas tienen comportamientos propios a razón de su sexo, puesto que al asumir tal naturalización, muy probablemente conlleve a brindar un trato diferenciado, que puede contribuir al mantenimiento de la superioridad de los niños sobre las niñas.

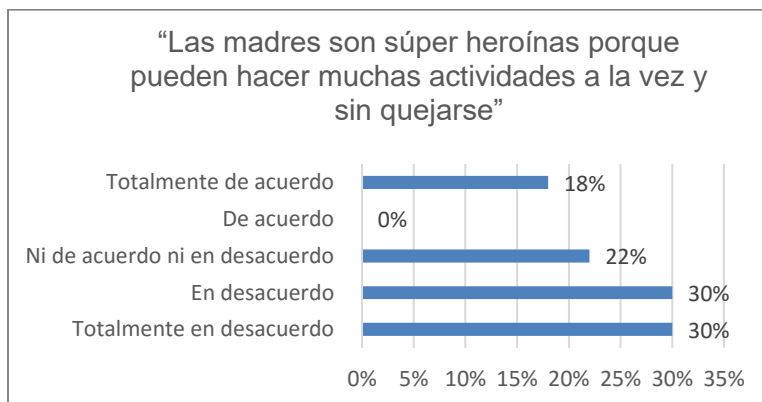
En ese sentido, hay que recalcar que los estereotipos de género son aprendidos desde la niñez y se refuerzan en el desarrollo de las etapas de la vida, por ejemplo, en la adultez se pueden ver expresados en la asimilación de las responsabilidades compartidas en el hogar, aunque, históricamente, se ha atribuido a las mujeres como las responsables de las actividades de cuidado y de reproducción en el hogar.

Dado lo anterior, se consideró importante consultar la opinión del personal ATPI sobre el papel de las mujeres en las actividades de cuidado y de mantenimiento del hogar.

---

<sup>139</sup> Organización Internacional del Trabajo OIT, ¿Qué son los roles de género? Acceso el 10 de junio de 2023 <https://www.oitcinterfor.org/en/p%C3%A1gina-libro/%C2%BFqu%C3%A9-son-roles-g%C3%A9nero>

Gráfico 3.15 Opinión del personal ATPI sobre las múltiples actividades que realizan las madres



Fuente: Elaboración propia con base a datos de Encuesta a Asistentes Técnicas de Primera Infancia del departamento de San Salvador en abril de 2023

En el gráfico 3.15 podemos observar que en la escala de totalmente de acuerdo y de acuerdo un 18% y un 0% respectivamente del personal ATPI considera que las madres son súper heroínas porque pueden hacer muchas actividades a la vez y sin quejarse: un 22% no está de acuerdo ni en desacuerdo, mientras que un 30% y 30% consideran estar desacuerdo o totalmente desacuerdo respectivamente.

Con estos resultados podemos inferir que el 40% del personal ATPI considera como válido que las mujeres sean capaces de realizar múltiples actividades a la vez, y aunado a ello, la expresión “sin quejarse” atribuye a naturalizar e incluso romantizar como un “don” la capacidad de que tienen las mujeres por ser mujeres, lo cual no pasa con los hombres.

Históricamente “las mujeres realizan varias tareas simultáneamente, orientadas a la atención y cuidados de las personas, actividades para el mantenimiento del hogar, e incluso la participación en las actividades de carácter comunitario”<sup>140</sup>, mientras tanto, se debe resaltar la poca o nula participación y corresponsabilidad de los hombres en las actividades reproductivas y de cuidados, lo cual genera que la sobrecarga solo se

<sup>140</sup> Organización Internacional del Trabajo OIT, ¿Qué son los roles de género? Acceso el 10 de junio de 2023 <https://www.oitcinterfor.org/en/p%C3%A1gina-libro/%C2%BFqu%C3%A9-son-roles-g%C3%A9nero>

atribuya a las mujeres por considerarse como las responsables de solventar y asumir esas responsabilidades como un rol natural.

Cabe mencionar que en el proceso de observación no se evidenció que el personal ATPI realizara una reflexión o se brindaran propuestas sobre la necesidad del acompañamiento de la figura paterna o de responsabilidad masculina en el proceso de estimulación temprana que se realiza en el círculo de familia o en el trabajo reproductivo en general.

Con todo lo mencionado, en el proceso de entrevistas realizadas a las jefaturas, cuestionario dirigido al personal ATPI y observación realizada en los círculos de familia se puede evidenciar tres aspectos en relación a los estereotipos de género:

El primero es que se observa que no hay total claridad por parte del personal ATPI sobre los estereotipos de géneros estudiados, puesto que los sondeos de opinión denotan que aún hay estereotipos que no se ven totalmente como perjudiciales.

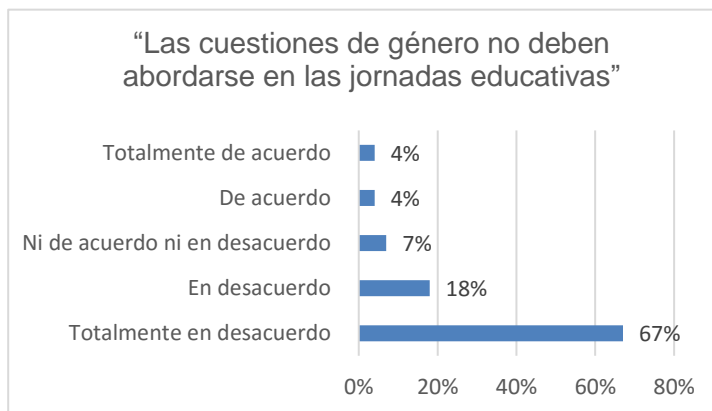
El segundo aspecto es que parte del personal ATPI tiene una visión heteronormatividad de la expresión de la sexualidad y de la composición familiar.

En un tercer aspecto es que existe una tendencia que indica que en la práctica dentro de la interacción del personal ATPI con las familias, se pueden reproducir los estereotipos de género planteados con anterioridad.

#### 3.3.4 Percepción del personal ATPI sobre el abordaje de las temáticas de género con las familias

Para conocer cuál es la percepción que tiene el personal APTI sobre el abordaje de las temáticas de género en las jornadas educativas, se realizó un sondeo para conocer su opinión sobre ello:

Gráfico 3.16 Opinión del personal ATPI sobre la incidencia del personal ATPI en los asuntos género

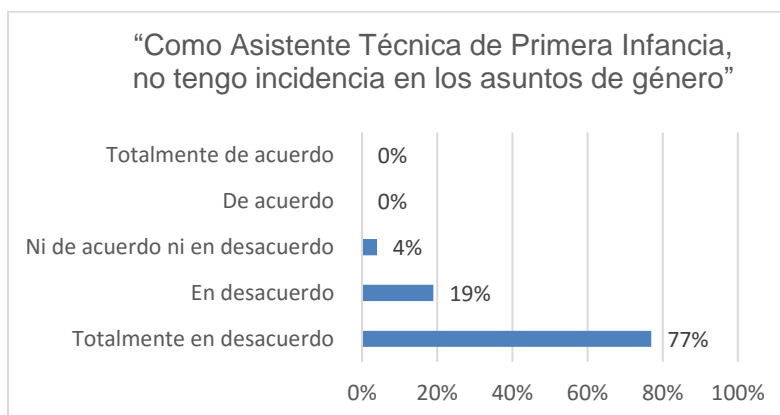


Fuente: Elaboración propia con base a datos de Encuesta a Asistentes Técnicas de Primera Infancia del departamento de San Salvador en abril de 2023.

En el gráfico 3.16 podemos observar que en la escala de totalmente de acuerdo y de acuerdo un 4% y un 4% respectivamente del personal ATPI considera que las cuestiones de género no deben abordarse en las jornadas educativas, un 7% no está de acuerdo ni en desacuerdo, mientras que 18% y 67% consideran estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo, respectivamente.

Hay un porcentaje (15%) del personal APTI que considera que no deben abordarse las cuestiones de género en las jornadas educativas, ese dato es importante, porque al no considerarse importante realizar este abordaje, entonces por consiguiente no se considera que deba transformarse el sistema educativo actual, y no identifica la existencia de la brecha de género entre hombres y mujeres en área educativa. Sobre esa misma línea también se consideró conocer la opinión sobre la incidencia del personal ATPI en los asuntos de género.

Gráfico 3.17 Opinión del personal ATPI sobre la incidencia del personal ATPI en los asuntos género



Fuente: Elaboración propia con base a datos de Encuesta a Asistentes Técnicas de Primera Infancia del departamento de San Salvador en abril de 2023.

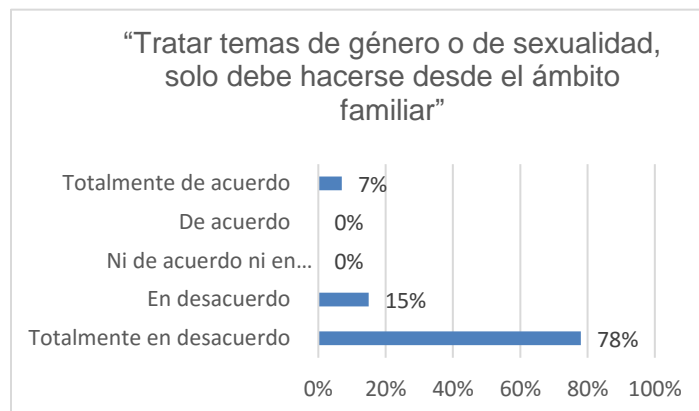
En el gráfico 3.17 podemos observar que en la escala de totalmente de acuerdo y de acuerdo no hay personal ATPI que considere que no tienen incidencia en los asuntos de género, un 4% no está de acuerdo ni en desacuerdo, mientras que un 19% y 77% consideran estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo respectivamente.

En consecuencia, la mayoría del personal ATPI considera que sí tiene incidencia en los asuntos de género, y efectivamente es así, puesto que en el desempeño de sus funciones dirigen y organizan grupos familiares en diferentes comunidades del municipio, por lo cual, implica tener contacto directo con las personas responsables y los niños y las niñas, esto significa que en el proceso de modelaje en las jornadas educativas, están influyendo significativamente en los aprendizajes tanto de las personas responsables, como de los niños y las niñas; y son conscientes de ello.

Ahora bien, ya conocimos que no todo el personal ATPI está totalmente de acuerdo de tratar asuntos de género en las jornadas educativas, ahora veamos su opinión, sobre tratar temas de sexualidad fuera del ámbito familiar:



Gráfico 3.18 Opinión del personal ATPI sobre tratar temas de sexualidad fuera del ámbito familiar



Fuente: Elaboración propia con base a datos de Encuesta a Asistentes Técnicas de Primera Infancia del departamento de San Salvador en abril de 2023.

En el gráfico 3.18 podemos observar que en la escala de totalmente de acuerdo y de acuerdo un 7% y un 0% respectivamente del personal ATPI considera que tratar temas de género o de sexualidad, solo debe hacerse desde el ámbito familiar, un 0% no está de acuerdo ni en desacuerdo, mientras que un 15% y un 78% consideran estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo respectivamente.

La mayoría del personal ATPI considera que se deben de tratar los temas de sexualidad fuera del ámbito familiar, de hecho, el MINEDUCYT ha implementado en años anteriores la participación de personal ATPI en la estrategia de Educación Integral para la Sexualidad mejor conocida como EIS, sin embargo, tampoco se visualizaron propuestas sobre el abordaje de esta temática en las jornadas educativas de los círculos de familia.

En las entrevistas se realizó la pregunta ¿Cómo considera que debería ser el abordaje de las cuestiones de género en las jornadas educativas? A lo cual, en las respuestas obtenidas encontramos los siguientes tres hallazgos sobre cómo realizar el abordaje:

**a. Propuesta curricular:** *“La propuesta curricular tiene algunos elementos, pero todavía hace falta profundizar más y también los cuidados necesarios por que como trabajamos*

a nivel comunitario, la gente mal interpreta cuando hablamos de género”<sup>141</sup>. Como vemos en el aporte de la entrevistada, es necesario que el currículo educativo de nivel inicial, contemple las estrategias claras de cómo transversalizar el enfoque de género en los procesos educativos adaptadas a las edades de 0 a 3 años, y con especial énfasis en la atención de familias en el ámbito comunitario.

**b. Preparación de material adecuado para hacer un buen abordaje:** *“En primer lugar, lo que te digo es que nuestros técnicos tengan el dominio, segundo que se tenga material adecuado, como nosotros trabajamos con enfoque lúdico debe ser un material eminentemente lúdico para que tanto la familia, como nuestros niños vayan aprendiendo y vayan practicando haciendo de su vida una praxis”*<sup>142</sup>. Por ser el primer nivel educativo es necesario que el material didáctico lúdico, sea adecuado para el nivel de comprensión de la niñez y las familias, según su desarrollo evolutivo.

**c. Actividades con enfoque de género:** *“Siento yo que, como primera infancia, sensibilizar a las familias, decirles sobre que es el género, cuáles son los tipos de violencia que yo puedo estar teniendo, y ya después puedo cambiar esa práctica con la mamá para poderlo hacer con los niños.... desde el momento que la ATPI hace su planificación tiene que ir involucrando actividades con enfoque de género”*<sup>143</sup>. Todo el proceso de planificación debe elaborarse con un enfoque de género, eso permite preparar un material adecuado para realizar las actividades, además, permite prever posibles situaciones y, por ende, también prever posibles respuestas a las situaciones específicas.

---

<sup>141</sup> Informante 1, entrevista por Alejandra Guadalupe González Álvarez, 24 de abril de 2023, entrevista N° 1

<sup>142</sup> Informante 1, entrevista por Alejandra Guadalupe González Álvarez, 24 de abril de 2023, entrevista N° 1

<sup>143</sup> Informante 3, entrevista por Alejandra Guadalupe González Álvarez, 26 de abril de 2023, entrevista N° 3

## CAPÍTULO 4. PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN TORNO AL GÉNERO EN EL PROYECTO DE ATENCIÓN AL DESARROLLO INFANTIL TEMPRANO AÑO 2022

La práctica educativa es una actividad compleja que “está determinada por una multiplicidad de factores, entre ellos: las características de la institución, las experiencias previas del estudiantado y la planta docente, así como la capacitación que han recibido estos últimos”<sup>144</sup>. A manera de concepto tenemos que la práctica educativa es “una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso”<sup>145</sup>.

El objetivo de este capítulo es identificar posibles prácticas sexistas realizadas por el personal ATPI en el desarrollo de las jornadas educativas en los Círculos de Familia, en el marco del proyecto Atención al Desarrollo Infantil Temprano.

Para ello revisaremos los hallazgos del trabajo de campo estructurados en cuatro bloques: en el primero, cuáles son las estrategias metodológicas implementadas en el proyecto; en el segundo, se socializa el uso de recursos o materiales didácticos como imágenes, cuentos y canciones; mientras que en el tercer bloque, se explora la interacción del personal ATPI con las familias y, en el último, veremos el abordaje de las temáticas de género con las familias, en el tratamiento que brinda el personal técnico en la identificación de casos de discriminación o violencia.

### 4.1 Estrategias metodológicas implementadas

Partiendo de que las estrategias metodológicas son el “conjunto de técnicas y procedimientos esenciales e impredecibles en el proceso enseñanza-aprendizaje en relación al fenómeno educativo”<sup>146</sup>, donde el/la docente es “el facilitador que hace apertura de un espacio para que los estudiantes desarrollen habilidades y destrezas que les permitan construir aprendizajes significativos”<sup>147</sup>, es importante conocer cuál es el

---

<sup>144</sup> Luis Felipe Gómez López., "Los determinantes de la práctica educativa." Revista Universidades, no. 38 (2008):30. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37303804>

<sup>145</sup> Mario Ramos Carmon, ¿Qué es la práctica educativa? Revista Educarnos, ha Publicado 16 diciembre, (2015), <https://revistaeducarnos.com/que-es-la-practica-educativa/>

<sup>146</sup>Brenda Lisseth Arguello Urbina, María Esperanza Sequeira Guzmán, Estrategias metodológicas que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía e Historia en la Educación Secundaria Básica, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua, (2015) :7

<sup>147</sup> Ibid :8

proceso de planificación didáctica y la implementación del enfoque inclusivo en las jornadas educativas de los círculos de familia.

#### 4.1.1 Planificación didáctica

El personal ATPI en la ejecución del proyecto de Atención al Desarrollo Infantil Temprano en el año 2022, basó sus procesos de planificación en los fundamentos curriculares de educación inicial y en las guías de continuidad educativa del MINEDUCYT. Los documentos citados tienen indicadores de desarrollo según la edad de cada niño y niña, buscando potencializar las diferentes áreas de desarrollo, cognitivo, socio afectivo, psicomotor, sensorial, entre otros.

En las entrevistas realizadas se consultó si en los procesos de planificación de las jornadas educativas, ¿se visualizan indicadores para garantizar la igualdad de género? en lo cual encontramos tres aportes significativos:

El primero es la centralización de la planificación en los indicadores de desarrollo: *“No, siento que esa es una parte débil que solo se ha enfocado en sí al desarrollo infantil, pero no lo hemos enfocado a una formación de género”*<sup>148</sup>.

Según lo expresado, en los procesos de planificación la centralidad está dirigida en el desarrollo integral de las niñas y de los niños, sin embargo, la transversalización del enfoque de género no ha sido considerada como prioridad dentro de dicho proceso.

En segundo lugar, en una de las entrevistas se compartió que una de las debilidades en el proyecto es que *no se revisan las planificaciones de manera previa a su implementación:*

honestamente creo que ahí hay un vacío porque las planificaciones las revisamos hasta final de mes, no hay como... que la ATPI me vaya a entregar ya el avance o las planificaciones de mayo fuera como el deber ser, lo ideal como para ir retroalimentando, pero al momento del chequeo creo yo que nos enfocamos más en base a los productos que pide el lineamiento en ese mes que se tiene que implementar<sup>149</sup>.

---

<sup>148</sup> Informante 3, entrevista por Alejandra Guadalupe González Álvarez, 26 de abril de 2023, entrevista N°3

<sup>149</sup> Informante 3, entrevista por Alejandra Guadalupe González Álvarez, 26 de abril de 2023, entrevista N°3

Es decir que, según lo comentado, se revisa el trabajo realizado por el personal ATPI al finalizar el mes de implementación y no previamente a ello, además se realiza una lista de cotejo para chequear los productos solicitados según el mes, sin embargo, esta lista de cotejo no contempla revisar los enfoques con los que se han implementado las actividades.

En tercer lugar, una de las personas entrevistadas considera que no todas las situaciones de aprendizaje o temas educativos que se implementan en las jornadas de los círculos de familia se puedan abordar con un enfoque de género, porque no tienen relación: “...trabajamos con indicadores de desarrollo, por ejemplo, hay uno que se trabaja en los 3 años que es si se identifica como niño o niña, que son como los más cercanos...”<sup>150</sup>.

Sin embargo, una de las referentes territoriales entrevistadas comparte que, al adquirir mayor conocimiento sobre el género en la primera infancia, ha logrado comprender que todas las situaciones de aprendizaje tienen una transversalización del enfoque de género:

...en las planificaciones se toca, pero no como un tema prioritario...puntual porque el tema me lo pide me lo exige, sin embargo, con el conocimiento que he tenido todas las temáticas daban para hablar de género, pero esa es una visión que yo tengo por el conocimiento<sup>151</sup>.

A medida se va adquiriendo mayor conocimiento sobre la transversalización de género, se puede comprender que su aplicación va más allá de la relacionada con los temas de sexualidad, hablar de desigualdad de género, es hablar de todas las situaciones de subordinación y procesos de discriminación y violencia que vivencian las niñas y mujeres a lo largo de su vida, solamente por el hecho de ser mujeres, por lo cual, cada una de las situaciones de aprendizaje planteada por los fundamentos curriculares de primera infancia del nivel de educación inicial, deben abordarse desde una perspectiva de género.

---

<sup>150</sup> Informante 1, entrevista por Alejandra Guadalupe González Álvarez, 24 de abril de 2023, entrevista N°1

<sup>151</sup> Informante 2, entrevista por Alejandra Guadalupe González Álvarez, 26 de abril de 2023, entrevista N°2

#### 4.1.2 Educación Inclusiva

Partiendo de la premisa de que de que la educación inclusiva es “aquella que promueve oportunidades de acceso, permanencia y egreso educativo en condiciones de igualdad a todas y todos, teniendo como premisa el respeto a condiciones de discapacidad, credo, raza, sexo, condición social y económica, opción política, etc.”<sup>152</sup>, en este apartado, indagaremos desde la interseccionalidad los resultados de las entrevistas y encuestas realizadas, al personal de dirección y equipo técnico de la implementación del Proyecto de Atención al Desarrollo Infantil Temprano.

En torno a la **discriminación por orientación sexual** encontramos que “las prácticas sociales discriminatorias por identidad de género y orientación sexual se basan fundamentalmente en dos construcciones sociales que han impuesto categorías duales y normalizantes: el binarismo de género y la heteronormatividad”<sup>153</sup>.

El Instituto contra la discriminación, la xenofobia y el racismo del gobierno de Argentina, en el Informe “Discriminación por identidad de género durante la cuarentena” plantea que la noción de binarismo de género hace referencia al complemento binario hombre-mujer en el que la mujer ocupa un lugar subordinado; y la heteronormatividad tiene que ver con un régimen social, político y económico que presenta a la heterosexualidad como natural y necesaria para el funcionamiento de la sociedad, y también como el único modelo válido de relación sexo afectiva y de parentesco<sup>154</sup>.

Tomando en cuenta las características de esta práctica discriminatoria, en el proceso de investigación se indagó sobre la opinión del personal ATPI en torno a la aceptación del cuidado de los niños y las niñas por personas con orientación sexual distinta a la heterosexual, a lo cual respondieron lo siguiente:

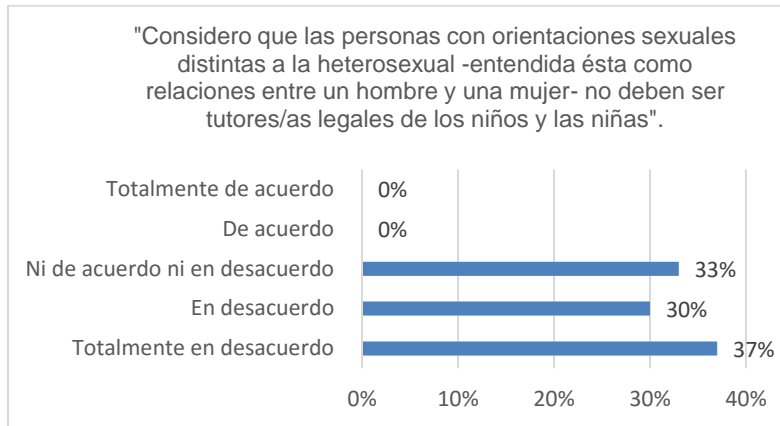
---

<sup>152</sup> Fundamentos curriculares de primera infancia programa de educación y desarrollo nivel de educación inicial, 2013 :47

<sup>153</sup> Gobierno de Argentina, “Informe de Discriminación por identidad de género durante la cuarentena” 2020.

<sup>154</sup> *ibíd.*

Gráfico 4.1 Opinión del personal ATPI sobre la tutoría legal de personas con orientación sexual distinta a la heterosexualidad



Fuente: Elaboración propia con base a datos de Encuesta a Asistentes Técnicas de Primera Infancia del departamento de San Salvador en abril de 2023.

En el gráfico 4.1 podemos observar que en la escala de totalmente de acuerdo y de acuerdo ninguna persona considera que las personas con orientaciones sexuales distintas a la heterosexual no deben ser tutores/as legales de los niños y las niñas, un 33% no está de acuerdo ni en desacuerdo, mientras que un 30% y un 37% consideran estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo respectivamente.

Podemos decir que el 67% del personal ATPI está de acuerdo con la tutoría legal de personas con orientación sexual distinta a la heterosexual, es decir, que estas estadísticas dan un panorama de que no hay una completa aceptación del derecho a la tutoría legal de las personas con orientación sexual diferente a la heterosexualidad, lo cual refleja una visión heteronormativa de la familia. Cabe recalcar, que, en las jornadas educativas de los círculos de familia, hay una situación de aprendizaje sobre el conocimiento de la familia, en donde se explora la composición familiar de las familias asistentes, esto en concordancia con los fundamentos curriculares de educación inicial, se presenta la existencia de una visión de familia conformada por padre, madre, hijos e hijas, y si es familia ampliada la integración de tíos, tías, abuelos, abuelas, etc.

Ahora bien, en el proceso de entrevista al indagar sobre posibles prácticas de discriminación, encontramos una experiencia relacionada a la asistencia de una persona homosexual a un círculo de familia:

A un círculo muy numeroso llegó una persona, un gay con su sobrinita, y la niña era la más peinadita, más que llegaba con todos los materiales y entonces las madres de familia ya no querían llegar y ahí jugó un papel muy importante la ATPI para que las familias aceptaran a esa persona y ya después, pues pasó y ya él fue parte y estuvo como 3 años ahí en el círculo y fue bien aceptado, pero pasó ahí ese proceso<sup>155</sup>.

Al leer la experiencia, podríamos concluir que el personal ATPI es inclusivo en relación a la integración de las personas con orientación sexual diferente a la heterosexual, sin embargo, la visión heteronormativa de la familia, por sí misma es discriminatoria para las personas que no encajan en los “cánones binarios de comportamiento, expresión e identidad de género”<sup>156</sup>, por lo cual, en relación a lo antes expuesto, se puede visualizar que hay un avance en las prácticas de integración y aceptación de personas con orientación sexual diferente a la heterosexual en la participación dentro de los círculos de familia, sin embargo, persiste una visión heteronormada de la familia, así como tampoco se considera la intersexualidad y la expresión de la orientación sexual que las niñas y los niños decidan expresar, es decir que dentro de la metodología no se contemplan acciones específicas para el abordaje de temáticas de género y sexualidad.

Por otra parte, se indagó si en la implementación de los círculos de familia hay situaciones de **discriminación por razones socioeconómicas**, en donde se ve a la posición económica como motivo de discriminación, (es ese concepto de incluye la posesión de los bienes raíces y los bienes personales)<sup>157</sup>, para identificar la existencia de este tipo de discriminación se tomara en cuenta que los círculos de familia son espacios a los que asisten personas de estratos sociales bajos y medios, se realiza la

---

<sup>155</sup> Informante 1, entrevista por Alejandra Guadalupe González Álvarez, 24 de abril de 2023, entrevista N°1

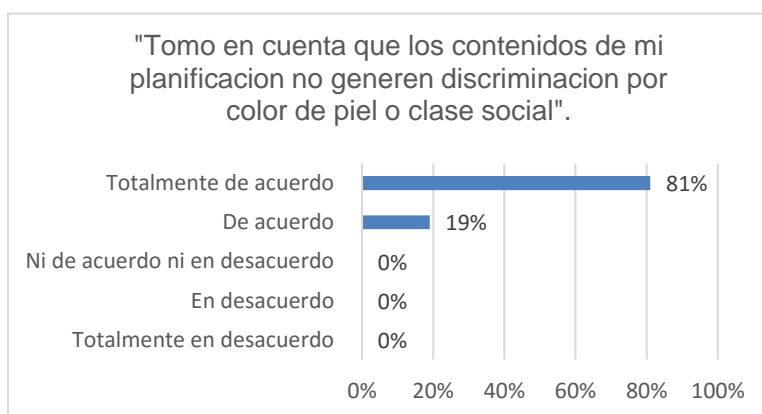
<sup>156</sup> COMCAVIS TRANS, “Estudio de casos que evidencian la discriminación y violencia contra la población LGBTI en El Salvador”, 2022 :1

<sup>157</sup> Naciones Unidas, Observación GENERAL N.º 20 La no discriminación y los derechos económicos, sociales y culturales (artículo 2, párrafo 2 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales)



consulta al personal ATPI sobre la inclusión en la planificación de contenidos en planificación, que no generan discriminación por color de piel o clase social, a lo cual respondieron:

Gráfico 4.2 Opinión del personal ATPI sobre la inclusión en la planificación de contenidos en planificación que no generan discriminación por color de piel o clase social



Fuente: Elaboración propia con base a datos de Encuesta a Asistentes Técnicas de Primera Infancia del departamento de San Salvador en abril de 2023.

En el gráfico 4.2 podemos observar que en la escala de totalmente de acuerdo y de acuerdo un 81% y un 19% respectivamente del personal ATPI considera que toma en cuenta que los contenidos de la planificación no generan discriminación por color de piel o clase social, mientras que ninguna persona señaló el resto de opciones.

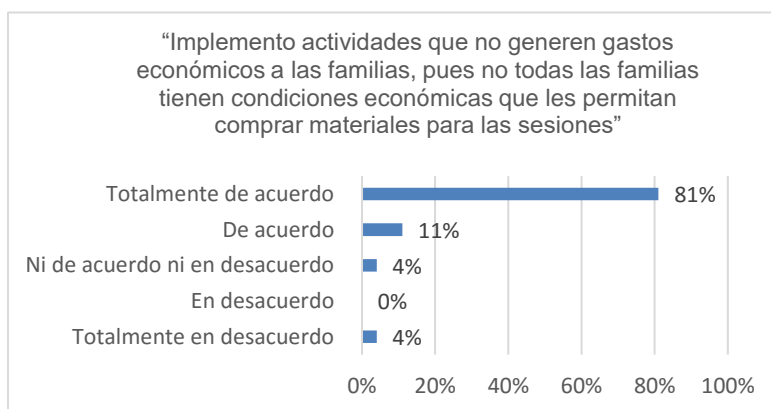
Por lo tanto, prácticamente la totalidad del personal ATPI, considera que en su labor no genera discriminación por condición socioeconómica, sin embargo, se identificaron algunas prácticas que parte del personal ATPI realizó en su intervención con las familias, por ejemplo, una parte del personal solicitó a las familias la compra de materiales para el desarrollo de las actividades lúdicas.

a veces a hay compañeras que en su afán de tener más materiales piden materiales y la verdad de las cosas es que la dotación de material no es suficiente, por ejemplo, piden páginas de colores o algo, pero tampoco piden material lúdico, juguetes, todo eso no, "nomás" materiales básicos, pero no, (en) el programa hemos visto que como llegan personas muy pobres, hay personas que creen en el programa y que tienen sus comodidades y que ahí,

pues los niños son los beneficiados y también me ha llamado la atención que personas que tienen algunas condiciones económicas proveen de material<sup>158</sup>.

Podemos cotejar que, en el sondeo de opinión, el personal ATPI se compartió su opinión en torno a eso:

Gráfico 4.3 Opinión del personal ATPI sobre la generación de gastos económicos a las familias para compra de materiales para la sesión educativa



Fuente: Elaboración propia con base a datos de Encuesta a Asistentes Técnicas de Primera Infancia del departamento de San Salvador en abril de 2023

En el gráfico 4.3 podemos observar que en la escala de totalmente de acuerdo y de acuerdo un 81% y un 11% respectivamente del personal ATPI considera que es necesario Implementar actividades que no generen gastos económicos a las familias, pues no todas las familias tienen condiciones económicas que les permitan comprar materiales para las sesiones, un 4% no está de acuerdo ni en desacuerdo, mientras que 0% y 4% consideran estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo, respectivamente.

Es decir, que tanto en la entrevista como en la encuesta se visualiza que parte del personal ATPI solicita material lúdico a las familias o considera que es apropiado hacerlo, no siendo este un requisito o una orientación necesaria para la implementación del proyecto. También, en otra entrevista se mencionó que algunas ATPI les solicitan a las familias la compra de una camiseta, lo cual no está dentro de los lineamientos por considerarse que no todas las familias tienen recursos económicos para comprarlas.

<sup>158</sup> Informante 1, entrevista por Alejandra Guadalupe González Álvarez, 24 de abril de 2023, entrevista N° 1

Esta práctica ha sido observada por las jefaturas del proyecto en San Salvador y se han corregido, puesto que no se busca poner en desventaja a ninguna familia.

Por otra parte, se identificó que el proyecto fortalece las expresiones de solidaridad entre las familias que asisten a los círculos de familia, ya que se encontró que algunas familias que poseen condiciones económicas más favorables contribuyen a solventar las necesidades que se presentan en el círculo de familia al que asisten:

Por otra parte, también hay madres que tienen buenas condiciones y a veces dan para el refrigerio, les dan las que tiene las posibilidades económicas, pero también una de las cosas más maravillosas que hay de la Vía Familiar Comunitaria, es el nivel de solidaridad que desarrollan entre ellos, entre los grupos, donde que si a uno le falta a otro le sobra y van ahí armando. Yo creo que los círculos tienen esa magia de poder sensibilizar a las personas sobre eso<sup>159</sup>

Encontramos que los lineamientos del proyecto son de carácter comunitario para que las personas no tengan que desplazarse grandes distancias, y que las niñas y los niños tengan la oportunidad de recibir estimulación temprana, es decir, que independientemente del lugar donde vivan, o del estrato social al que pertenecen, las jornadas educativas deben ser desarrolladas de igual forma para todas las familias que asistan.

Partiendo de ello, la adquisición de recursos solicitados a las familias no es de carácter obligatorio, por el contrario, la orientación es buscar realizar actividades con material reciclado, para que todas las familias tengan acceso a realizar las actividades en las jornadas educativas, por ello se comprende que no existe una situación de discriminación a razón de las condiciones socioeconómicas de las familias, puesto que las acciones anteriormente mencionadas, fueron situaciones específicas, que no son lineamientos del proyecto y que se corrigieron inmediatamente.

En relación a la **discriminación racial** la cual consiste en “tratar a una persona de manera no favorable por ser de una determinada raza o por características personales asociadas con la raza (como la textura del cabello, el color de la piel o ciertas facciones)”<sup>160</sup>, se indagó sobre la existencia de estas prácticas discriminatorias, sin

---

<sup>159</sup> Informante 1, entrevista por Alejandra Guadalupe González Álvarez, 24 de abril de 2023, entrevista N°1

<sup>160</sup> Comisión para la igualdad de oportunidades en el empleo, “Discriminación por raza/Color” acceso el 10 de junio de 2023 <https://www.eeoc.gov/es/discriminacion-por-razacolor>

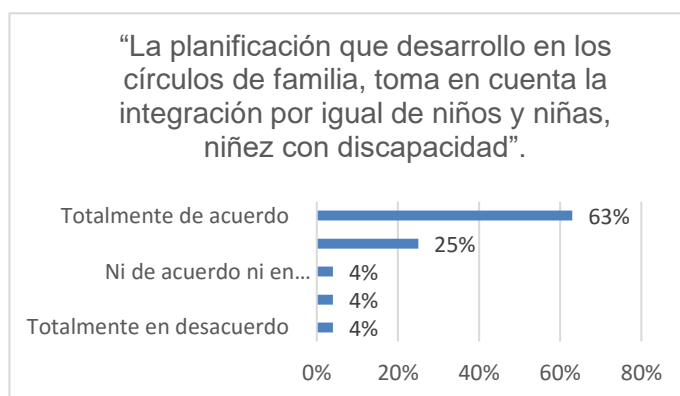
embargo, en las entrevistas no se brindó información que orientara la existencia de situaciones de discriminación a alguna persona por el color de su piel, incluso en el gráfico 4.2 el personal ATPI considera que toman en cuenta en sus contenidos no generar este tipo de discriminación.

Sin embargo, aunque en las tres visitas realizadas a los círculos de familia no se observó esta práctica, en mi experiencia como ATPI, en algunas ocasiones sí observé que algunas ATPI de manera inconsciente y de forma naturalizada, al momento de elegir imágenes, seleccionar dibujos, no se percataban que no se tomaba en cuenta la diversidad de tonalidad del color de piel, y por lo general los dibujos hacían referencia a personas de tez blanca, por ejemplo, los famosos dibujos de “los preciosos momentos” quienes en su mayoría tienen ojos azules, cabello rubio o rojizo y tez blanca.

Con esta práctica, no se puede decir que se evidenciara discriminación por esta razón en el trabajo de campo, pues el personal ATPI trata de igual forma a todas las familias, pero es importante retroalimentar la importancia de visibilizar las características de la diversidad humana en todo el material lúdico y didáctico que se utiliza, cuestionando patrones hegemónicos occidentales.

Otro aspecto importante a considerar es la inclusión y no discriminación de la niñez con discapacidad, en relación a ello se realizó la consulta al personal ATPI sobre las prácticas inclusivas de la niñez con discapacidad, desde el proceso de planificación:

Gráfico 4. 4 Opinión del personal ATPI sobre la planificación con integración o inclusión de niñez con discapacidad



Fuente: Elaboración propia con base a datos de Encuesta a Asistentes Técnicas de Primera Infancia del departamento de San Salvador en abril de 2023.

En la gráfica 4.4 podemos observar que el 63% y el 25% en la escala de totalmente de acuerdo y de acuerdo del personal ATPI considera que la planificación que desarrolla en los círculos de familia, toma en cuenta la integración por igual de niños y niñas, niñez con discapacidad, un 4% no está de acuerdo ni en desacuerdo, mientras que un 4% y un y el 4% consideran estar desacuerdo o totalmente desacuerdo respectivamente.

Estos indicadores reflejan que no todo el personal ATPI está aplicando el enfoque de inclusión en las jornadas educativas con presencia de niñez con condición o discapacidad, esto es reforzado por la información compartida por una de las referentes territoriales entrevistadas quien considera que es necesario que el personal ATPI cuente con *conocimientos sobre la atención a niñez con discapacidad*:

el año pasado sí hubo deficiencias en ese sentido, porque la ATPI no se sentía segura y cuando no se siente segura tiene miedo y el miedo no le permite aceptarlo o se hace el desentendido o la desentendida y hace cualquier cosa menos apoyar el avance, o lo poquito que pueda ir ganando ese niño o esa niña.<sup>161</sup>

Otra de las personas entrevistadas brindó un ejemplo de una situación sucedida en la ejecución del proyecto del año 2022:

Yo fui a un círculo que la abuelita era sorda entonces la ATPI no sabía lengua de señas, sabía lo básico pero quien era la conexión entre ATPI y lo que tenía que hacer era el niño de 3 años, fue lo que más me impactó, la ATPI le agarraba la mano pero claro, hay unas que sí estuvieron en el curso de LESSA pero no fue un 100% y no tenemos como un 100% en todos los círculos que hay como una persona con la condición o una discapacidad entonces es bien mínimo, más que todo en los niños que puede haber autismo o parálisis cerebral<sup>162</sup>.

Como lo expresa la persona entrevistada, al no contar con los conocimientos o la habilidad de comunicación de la lengua de señas, la ATPI responsable del círculo de familia no excluyó a la responsable del niño, por el contrario, junto con el niño buscaron una alternativa para integrar a la responsable y al niño en las sesiones.

Al presentarse una familia con un niño o niña con alguna condición o discapacidad se puede hacer una *derivación a instancias* como el Centro de Orientación y Recurso

---

<sup>161</sup> Informante 2, entrevista por Alejandra Guadalupe González Álvarez, 26 de abril de 2023, entrevista N°2

<sup>162</sup> Informante 3, entrevista por Alejandra Guadalupe González Álvarez, 26 de abril de 2023, entrevista N°3

(COR), o Instituto Salvadoreño de Rehabilitación Integral (ISRI), para recibir una evaluación diagnóstica y, de ser necesario, terapia personalizada:

Cuando hay algo así puntual se hace la ruta de derivación, entonces, algunas veces ya sean el COR o el ISRI manda como un punteo sobre qué actividades para que la ATPI pueda ir adecuando, pero no está un 100% formada en las diversas discapacidades o condiciones que se pueda presentar en la niñez, sino que más que todo en lo de TEA<sup>163</sup>.

También se hizo importante considerar en el proceso de entrevista sobre cuál es la orientación técnica que brindan las jefaturas departamentales del proyecto sobre la atención a niñez con discapacidad, por lo cual, se realizó en las entrevistas la pregunta: ¿Se brindan alternativas metodológicas para generar espacios de inclusión a la niñez y personas con alguna condición de discapacidad?, obteniendo como resultado los siguientes elementos:

En primer lugar, se encontró la orientación de realizar *adaptaciones curriculares* en los círculos de familia que se amerite realizarlo:

las adaptaciones curriculares, o sea si encontramos nosotros un niño o una niña con algún tipo de discapacidad, serán las compañeras técnicas responsables de hacer las adaptaciones para atender a ese niño o esa niña<sup>164</sup>.

Las adaptaciones curriculares “son el conjunto de modificaciones que se realizan en los contenidos, indicadores de logro, actividades, metodología y evaluación para atender a las dificultades que se les presenten a los niños y niñas en el contexto donde se desenvuelven”,<sup>165</sup> es decir que si a un círculo de familia asiste una persona con una condición de discapacidad, entonces se deben adecuar las actividades para que todas las personas presentes puedan realizarlas sin ningún tipo de dificultad, ya sea adecuando los recursos, o haciendo las alternativas variables de la actividad de forma personalizada, según sea la necesidad de hacerlo.

---

<sup>163</sup> Informante 3, entrevista por Alejandra Guadalupe González Álvarez, 26 de abril de 2023, entrevista N°3

<sup>164</sup> Informante 1, entrevista por Alejandra Guadalupe González Álvarez, 24 de abril de 2023, entrevista N°1

<sup>165</sup> Noé Cornejo Pastora, Axael Jedeón García García, Exequiel Yonatan García García, Dora Del Carmen Rivas Ramos, Milagro De Jesús Vargas González, “La gestión curricular y su impacto en la calidad educativa en cinco Centros Escolares del Distrito 09-05 del Municipio de Tejutepeque, Departamento De Cabañas”, 2020: 37

Según lo expuesto por la persona entrevistada, es necesario formar y preparar herramientas prácticas que permitan brindar una atención inclusiva en los círculos de familia, así se evitará vulnerar derechos o prevenir cualquier tipo de discriminación en esta línea de acción.

Según la técnica de observación aplicada, se logró visualizar que sí hay una intencionalidad de la utilización de una metodología flexible e inclusiva en el desarrollo de las jornadas educativas, sin embargo, se necesita una formación permanente en cuanto al conocimiento de metodologías que permitan que el personal ATPI obtenga o refuerce su conocimiento técnico y pueda brindar una atención de calidad, y también es importante considerar que hay espacios donde el acceso físico se vuelve una barrera para la participación de niños y niñas con discapacidad, sobre todo si tienen una movilidad reducida, por lo cual la elección de los lugares en los que se desarrollen las jornadas, también deben contemplar ser de fácil acceso para todas las personas.

Por otra parte, en relación a la **discriminación por motivos religiosos**, la cual “consiste en tratar a una persona de manera no favorable por sus creencias religiosas”<sup>166</sup>, tenemos que recordar en este aspecto que si bien es cierto que la libertad de religión o de creencias está “garantizada por el artículo 18 de la Declaración Universal de Derechos Humanos”<sup>167</sup>, en este caso el proyecto es de naturaleza estatal, es decir que, el Estado debe ser Laico y por lo tanto, en el marco del respeto de la libertad religiosa, debe existir una separación entre las iglesias y el Estado.

Aunque no se mencionara en las entrevistas, ni se observara en las tres visitas realizadas a los círculos de familia, según la experiencia adquirida en el periodo en el que laboré como ATPI, evidencié que parte del personal ATPI realizaba una oración religiosa al inicio, momento del refrigerio y/o final de la jornada educativa, así como también la participación en desfiles de fiestas patronales de algún municipio.

---

<sup>166</sup> Comisión para la igualdad de oportunidades en el empleo, “Discriminación por Religión” acceso el 10 de junio de 2023 <https://www.eeoc.gov/es/discriminacion-por-Religion>

<sup>167</sup> Naciones Unidas Oficina del alto comisionado de Derechos Humanos, “Normas internacionales Relator Especial sobre la libertad de religión o de creencias”, acceso el 10 de junio de 2023 <https://www.ohchr.org/es/special-procedures/sr-religion-or-belief/international-standards>

Es interesante observar que a pesar que las personas que asisten a los círculos de familia profesan diferentes creencias religiosas, generalmente no hay oposición al ejercicio de estas prácticas, por el contrario, podría visualizarse que esta práctica es un punto de encuentro entre las familias asistentes.

Sin embargo, particularmente en un sesión de un círculo de familia, después de realizar la oración de inicio a través de una canción infantil, una de las personas responsables de un niño se acercó y me expresó que “no entendía por qué se realizaban todavía esas prácticas religiosas si estábamos en una escuela pública y que ella no estaba de acuerdo con ello, pero que con aras que su sobrino se integrara, realizaría esas actividades”, es decir, que efectivamente, se debe implementar un Estado Laico que respete toda decisión individual sobre profesar o no una religión. A pesar de la existencia de las creencias y prácticas religiosas implementadas en so círculos de familia se puede visualizar con el trabajo de campo que no se realizan prácticas discriminativas por cuestiones religiosas a las familias asistentes al proyecto, aunque lo ideal es apostar por la laicidad del Estado.

#### 4.2 Uso de recursos o materiales didácticos

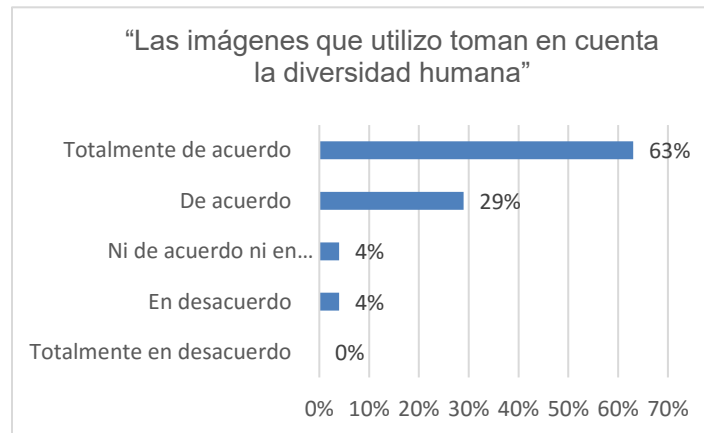
Entre los principales recursos o materiales didácticos que se utilizan en el desarrollo de las jornadas se encuentran las imágenes o ilustraciones, cuentos, canciones o juegos interactivos según el orden de implementación de los seis momentos educativos desarrollados en las jornadas de los círculos de familia.

##### 4.2.1 Imágenes, cuentos y canciones sexistas

En las visitas realizadas a los círculos de familia, solamente en una se logró visualizar el uso de una imagen, en el cuento llamado “El erizo y el globo”, en donde se mostró el dibujo de un erizo sosteniendo un globo rojo. Aunado a esto, también se indagó en la encuesta aplicada al personal ATPI, si las imágenes utilizadas no denigran a las mujeres, personas con discapacidad, personas por su sexo, discapacidades, color de piel, orientación sexual, clase social, a lo cual respondieron de la siguiente manera:



Gráfico 4. 5 Opinión del personal ATPI sobre uso de Imágenes inclusivas



Fuente: Elaboración propia con base a datos de Encuesta a Asistentes Técnicas de Primera Infancia del departamento de San Salvador en abril de 2023.

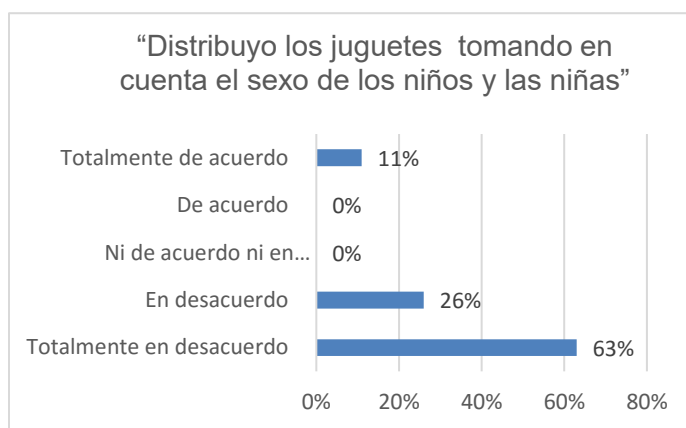
En el Gráfico 4.5 podemos observar que en la escala de totalmente de acuerdo y de acuerdo un 63% y un 29% respectivamente del personal ATPI considera que las imágenes que utiliza toman en cuenta la diversidad humana, un 4% no está de acuerdo ni en desacuerdo, mientras que 4% y 0% consideran estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo, respectivamente.

En los datos podemos observar que un 92% del personal ATPI sí considera que utiliza imágenes inclusivas, como vimos en el apartado anterior, para hablar de inclusión a la diversidad se debe de tener presente la caracterización e individualidad de la diversidad de la humanidad, además, también se debe retomar que las imágenes no muestren a las mujeres en subordinación de los hombres, cuidar que ambos sexos aparecen en la misma medida en los materiales, evitando sexualizar el cuerpo de las mujeres.

También es importante que el protagonismo de mujeres y hombres en las acciones que se muestran sean igualitariamente proporcionados, y que se tome en cuenta presentar a hombres y mujeres en los mismos niveles jerárquicos y en papeles no estereotipados en las imágenes.

Por otra parte, en relación al *material didáctico* que utilizaban en el desarrollo de las jornadas se consultó en la encuesta sobre su opinión en cuanto a la distribución de los juguetes según el sexo de los niños y de las niñas.

Gráfico 4.6 Opinión del personal ATPI sobre la distribución de los juguetes en el desarrollo de las jornadas educativas.



Fuente: Elaboración propia con base a datos de Encuesta a Asistentes Técnicas de Primera Infancia del departamento de San Salvador en abril de 2023.

En el gráfico 4.6 podemos observar que en la escala de totalmente de acuerdo y de acuerdo un 11% y un 0% respectivamente del personal ATPI considera que no distribuyen los juguetes tomando en cuenta el sexo de los niños y las niñas, un 0% no está de acuerdo ni en desacuerdo, mientras que 26% y 63%, consideran estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo respectivamente.

Con estos datos, podemos evidenciar que un porcentaje -si bien minoritario, importante- del personal ATPI, considera que existen juguetes diseñados para los niños o para las niñas. Aunque en la observación realizada, no se visualizó una distribución diferenciada del material o recurso didáctico, en las entrevistas realizadas, sí se pueden visualizar prácticas relacionadas a la distribución diferenciada de juguetes:

en una actividad de primera infancia, y la persona responsable (ATPI) diciendo aquí van a ir las niñas y aquí van a ir los niños, y había distribuido como los juguetes y yo: no, momento, -le dije-, acá es niños y niñas y no tengo que hacer la clasificación de juguetes, sino que tengo que dejar que el

niño o las niñas experimenten y que él decida, mientras voy trabajando el interés superior voy trabajando la parte de decisión y autonomía<sup>168</sup>.

Como lo expresa la persona entrevistada, no se debe realizar ninguna distribución diferenciada de juguetes, puesto que eso conlleva a promover un desarrollo diferenciado de habilidades y capacidades entre los niños y las niñas.

En la misma línea, pero focalizando el uso del material didáctico en las entrevistadas, se mencionó que se considera que actualmente el material que se utiliza no tiene un trasfondo de discriminación: *“Hasta ahoritita el material que estamos utilizando ha mejorado mucho, muchísimo, aún la calidad de las impresiones, todo eso. Y se ha tenido ese cuidado, lo que tenemos hasta el momento”*<sup>169</sup>.

Además, se encontró en la ejecución del proyecto del año 2022 que algunas personas aún poseen mitos y estereotipos en torno al género sobre la utilización de juguetes sexuados:

Por ejemplo, a mí me paso en varias ocasiones porque cuando trabajábamos con los muñecos sexuados era un susto para muchas (responsables familiares o acompañantes), era un susto porque como lo estaba viendo el niño o la niña, entonces eso a mí me daba la pauta de qué tan necesario era trabajar con ellas el tema, si es que había aún pánico o un mito por un tema, que es tan normal mencionarlo porque las redes sociales no esconden nada, por eso la necesidad de tratar el tema<sup>170</sup>.

Es importante que el personal ATPI tenga claridad sobre la importancia del uso igualitario de los juguetes y material educativo en proceso de desarrollo para que pueda brindar orientaciones a las familias, y así minimizar los tabúes o mitos que puedan tener sobre ello. Además, el objetivo principal para seleccionar los juguetes o el material educativo, debe ser el desarrollo de habilidades y capacidades específicas según la situación de aprendizaje o tema propuesto.

Por otra parte, a continuación, se presentarán tres gráficos en torno a la opinión sobre la selección de los cuentos y canciones utilizados en las jornadas educativas,

---

<sup>168</sup> Informante 3, entrevista por Alejandra Guadalupe González Álvarez, 26 de abril de 2023, entrevista N°3

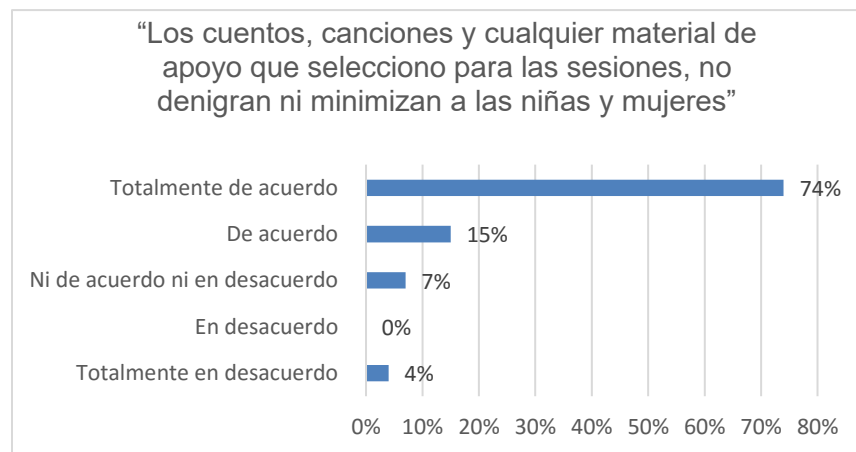
<sup>169</sup> Informante 1, entrevista por Alejandra Guadalupe González Álvarez, 24 de abril de 2023, entrevista N°1

<sup>170</sup> Informante 2, entrevista por Alejandra Guadalupe González Álvarez, 26 de abril de 2023, entrevista N°2

posteriormente, se realizará un ejercicio de triangulación de la información obtenida en los tres resultados.

En primer lugar, se consultó al personal ATPI sobre su opinión sobre la utilización de los cuentos, canciones o materiales de apoyo que denigran o minimizan a las mujeres y las niñas:

Gráfico 4.7 Opinión del personal ATPI sobre recursos y material didáctico



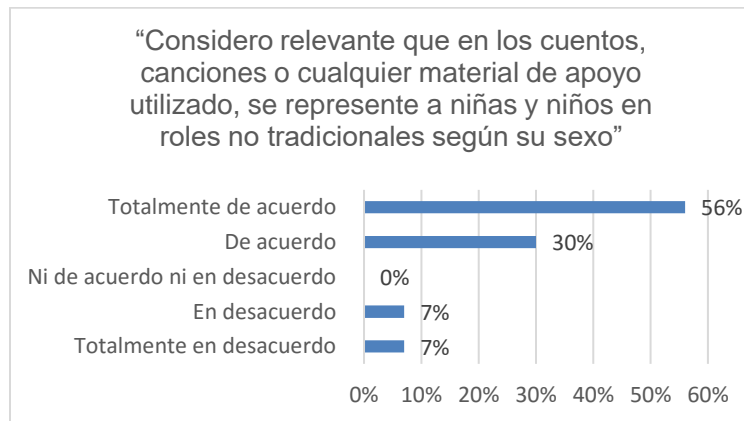
Fuente: Elaboración propia con base a datos de Encuesta a Asistentes Técnicas de Primera Infancia del departamento de San Salvador en abril de 2023.

En el gráfico 4.7 podemos observar que en la escala de totalmente de acuerdo y de acuerdo un 74% y un 15% respectivamente del personal ATPI considera que los cuentos, canciones y cualquier material de apoyo que selecciona para las sesiones, no denigran ni minimizan a las niñas y mujeres, un 7% no está de acuerdo ni en desacuerdo, mientras que 0% y 4% consideran estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo, respectivamente.

Según los datos, la mayoría del personal (89 %) coinciden en que no utilizan este tipo de material sexista. Sin embargo, un 11% no tiene claridad o no realiza dicha práctica, es decir que hay un porcentaje del personal ATPI que podría estar utilizando cuentos, canciones o material didáctico que denigra o minimiza a las mujeres, sin estar consciente plenamente de ello.

Veamos a continuación otros datos que servirán para realizar un análisis en torno a varias situaciones sobre el uso de estos recursos, veamos a continuación los resultados al preguntar si estos recursos utilizados se presentan sin estereotipos sexistas:

Gráfico 4.8 Opinión del personal ATPI sobre el uso de cuentos, canciones o cualquier material de apoyo representan a niños y niñas en roles no tradicionales según su sexo.

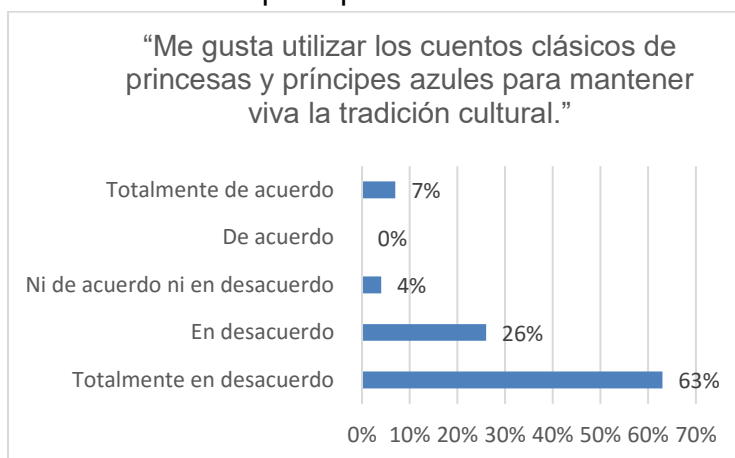


Fuente: Elaboración propia con base a datos de Encuesta a Asistentes Técnicas de Primera Infancia del departamento de San Salvador en abril de 2023

Como se observa en el gráfico 4.8 en la escala de totalmente de acuerdo y de acuerdo, un 56% y un 30% respectivamente, considera relevante que, en los cuentos, canciones o cualquier material de apoyo utilizado, se represente a niñas y niños en roles no tradicionales según su sexo, un 0% no está de acuerdo ni en desacuerdo, mientras que 7% y 7% consideran estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo respectivamente.

Es decir, que un 86% del personal ATPI si considera que se debe utilizar cuentos, canciones o material que represente a las niñas y niños en roles no tradicionales, sin embargo, un 14% del personal no lo considera relevante, es decir, que parte del personal ATPI no verifica si los cuentos o canciones transmiten estereotipos tradicionales de género. En relación al uso de cuentos clásicos tenemos:

Gráfico 4.9 Opinión del personal ATPI sobre el uso de cuentos clásicos de princesas y príncipes azules



Fuente: Elaboración propia con base a datos de Encuesta a Asistentes Técnicas de Primera Infancia del departamento de San Salvador en abril de 2023.

En el gráfico 4.9 podemos observar que en la escala de totalmente de acuerdo y de acuerdo un 7% y un 0% respectivamente del personal ATPI considera que le gusta utilizar los cuentos clásicos de princesas y príncipes azules para mantener viva la tradición cultural, un 4% no está de acuerdo ni en desacuerdo, mientras que un 26% y un 63% consideran estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo, respectivamente.

En este gráfico se observa que un 89% del personal ATPI afirma no utilizar cuentos clásicos de princesas y príncipes azules, no obstante, un 11% no manifiesta un rechazo a su utilización, por lo que no existiría una problematización de sus impactos.

Para relacionar las tres preguntas partiremos del hecho que las canciones y cuentos clásicos, en su mayoría transmiten roles de género tradicionales, en donde se muestra a las mujeres en posición de fragilidad, subordinación, relegadas a las tareas domésticas y el cuidado de los niños y las niñas; mientras que los hombres fungen papeles de personajes valientes, admirados, aventureros, líderes, en el marco fuera del hogar. Así mismo, la reproducción de estos estereotipos minimiza y denigra a las mujeres, es decir, que según los datos estadísticos brindados de las opiniones del personal ATPI, se puede deducir que parte de este personal, podría estar utilizando canciones, cuentos sexistas en sus jornadas educativas, puesto que parece no haberse cuestionado.

En esta sintonía, en las entrevistas, se propone una perspectiva del momento de la lectura como un espacio en el cual se pueden socializar historias o cuentos con enfoque de género, de prevención de procesos de discriminación o violencia:

hay cuentos que vamos mencionando hasta donde me puede tocar mi cuerpo y cuáles partes son como las rojas y que tengo yo que informarle a mi mamá todo aquello que no me haya gustado, porque tristemente los niños más pequeños son los más abusados y siempre por un familiar más cercano, entonces algunas ATPI vamos diciendo como esos mensajes claves que pueden servir para las familias y los niños ya más que todo de 3 o de 4 que participan en los círculos<sup>171</sup>.

Este aporte va en relación a visualizar “el cuento como en una herramienta de gran utilidad y de transmisión de valores, conocimientos, actitudes, formas de relación y comportamientos que el niño/a generalmente imita”<sup>172</sup>.

En el proceso de observación se encontró en uno de los círculos de familia la existencia de cuentos clásicos como La Sirenita, La Cenicienta, Blanca Nieves, El Sastrecillo Valiente, entre otros, en el espacio de la lectura, en donde las niñas y los niños tienen acceso directo a dichos cuentos.

En este mismo proceso de observación, se evidenció la utilización de canciones como: la canción de saludo “Hola, hola”<sup>173</sup>, “El cocodrilo dante”<sup>174</sup>, “El sol redondito”<sup>175</sup>, “Sol solecito”<sup>176</sup>, “El tren de la alegría”<sup>177</sup> y la canción “Yo tengo un cuerpo”<sup>178</sup>.

---

<sup>171</sup> Informante 3, entrevista por Alejandra Guadalupe González Álvarez, 26 de abril de 2023, entrevista N° 3

<sup>172</sup> Carmen Teresa García Ramírez, “Permanencia de estereotipos de género en la escuela inicial”. Revista *Educere*, vol. 18, no 61 (2014) :443

<sup>173</sup> Musixmatch, letra de canción Hola de Mariana Mallol, acceso el 10 de junio de 2023 <https://www.musixmatch.com/es/letras/Mariana-Mallol/Hola-Hola>

<sup>174</sup> El reino infantil, letra de canción el baile de los animales [https://elreinoinfantil.fandom.com/wiki/El\\_Baile\\_de\\_los\\_Ani](https://elreinoinfantil.fandom.com/wiki/El_Baile_de_los_Ani)

<sup>175</sup> Musixmatch Letra de canción el sol redondito, acceso el 10 de junio de 2023 <https://www.musixmatch.com/es/letras/Cartoon-Studio/El-Sol-Redondito-Infantil>

<sup>176</sup> Guía Infantil, letra de canción sol solecito, acceso el 10 de junio de 2023 <https://www.guiainfantil.com/ocio/canciones-infantiles/sol-solecito-cancion-infantil-para-dar-los-buenos-dias/>

<sup>177</sup>El reino infantil fandon, letra de canción el tren de la alegría acceso el 11 de junio de 2023 [https://elreinoinfantil.fandom.com/wiki/S%C3%BAbete\\_al\\_Tren\\_de\\_la\\_Alegr%C3%AD](https://elreinoinfantil.fandom.com/wiki/S%C3%BAbete_al_Tren_de_la_Alegr%C3%AD)

<sup>178</sup> Musixmatch letra de canción el baile del cuerpo, acceso el 11 de junio de 2023 <https://www.musixmatch.com/es/letras/Diverplay/El-Baile-del-Cuerpo>

## Canciones Infantiles

<p><b>Hola hola como estas</b> <input type="checkbox"/></p> <p>Hola, hola, hola, ¿cómo estás? Yo muy bien ¿Y tú que tal? Hola, hola, hola, ¿cómo estás? Vamos a aplaudir Hola, hola, hola, ¿cómo estás? Yo muy bien ¿Y tú que tal? Hola, hola, hola, ¿cómo estás? Vamos a zapatear (Vengan esos pies fuerte, fuerte)</p>	<p><b>El cocodrilo Dante</b> <input type="checkbox"/></p> <p>El cocodrilo Dante camina hacia adelante El elefante Blas camina hacia atrás El pollito Lalo camina hacia el costado Y yo, en mi bicicleta, voy para el otro lado</p>	<p><b>El sol redondito</b> <input type="checkbox"/></p> <p>Redondito, redondito Sale el sol, bien tempranito Muy brillante, me da su calorcito Se parece a mi carita Redondita y sonriente El sol cada día esta de frente Se siente el ambiente con mucho calor Brillan sus rayos con mucho furor</p>
<p><b>Sol solecito</b> <input type="checkbox"/></p> <p>Sol solecito Caliéntame un poquito, Por hoy por mañana Por toda la semana Luna lunera cascabeleraCinco pollitos y una ternera Caracol, caracol A la una sale el sol</p>	<p><b>El tren de la alegría</b> <input type="checkbox"/></p> <p>Súbete al tren de la alegría Súbete al tren de la ilusión Súbete al tren de la fantasía  Súbete al tren de esta canción Con su chiqui, con su chaca Con su chiqui, chiqui, chiqui chaca Con su chaca Con su chiqui, con su chaca, chaca, chaca, chaca chiqui</p>	<p><b>Yo tengo un cuerpo</b> <input type="checkbox"/></p> <p>Yo tengo un cuerpo y lo voy a mover Lo voy a mover, lo voy a mover Yo tengo un cuerpo y lo voy a mover Desde la cabeza hasta los pies La mano, la otra mano Mueve las manos y muévelo así El codo, ¡ay!, el otro codo Mueve tus codos y muévete así</p>

Ilustración 4.1 Canciones infantiles observadas en los círculos de familia

En las canciones utilizadas en las visitas a los círculos de familia, podemos observar que hay una intencionalidad de utilizar canciones sin contenido sexista, sin embargo sí observamos la letra de la canción “El cocodrilo Dante”, veremos que todos los animales están nombrados solo en masculino, de igual forma, en la experiencia que adquirí como ATPI recuerdo que hay algunas canciones que se suelen utilizar comúnmente, que sí transmiten mensajes no inclusivos, por ejemplo, la canción de la familia dedo<sup>179</sup>:

<sup>179</sup> Cancioncitas. Con letra de canción la familia dedo, acceso el 12 de junio de 2023 <https://cancioncitas.com/infantiles-cuerpo/%F0%9F%96%90%F0%9F%8F%BCla-familia-dedo%F0%9F%91%A8%E2%80%8D%F0%9F%91%A9%E2%80%8D%F0%9F%91%A7%E2%80%8D%F0%9F%91%A6/>



*Papá dedo, papá dedo,  
¿dónde estás?  
¡Aquí estoy, aquí estoy!  
¿Qué tal estás?  
Mamá dedo, mamá dedo,  
¿dónde estás?  
¡Aquí estoy, aquí estoy!  
¿Qué tal estás?  
Hermano dedo, hermano dedo,  
¿dónde estás?*

*¡Aquí estoy, aquí estoy!  
¿Qué tal estás?  
Hermana dedo, hermana dedo,  
¿dónde estás?  
¡Aquí estoy, aquí estoy!  
¿Qué tal estás?  
Bebé dedo, bebé dedo,  
¿dónde estás?  
¡Aquí estoy, aquí estoy!  
¿Qué tal estás?*

Como podemos leer, en la canción se considera el concepto familiar desde una visión binaria heteronormativa, puesto que no se considera que pueda haber familias con dos papás o dos mamás.

También se consultó en las entrevistas realizadas sobre la importancia de seleccionar canciones o cuentos sin estereotipos sexistas:

“Como ATPI o como trabajadora de primera infancia, tengo que ir clasificando que canciones son como adecuadas y que no inciten a la violencia de género”<sup>180</sup>

“No deben de contener y por eso es que en muchas canciones uno le ha cambiado la letra uno se las ha modificado por tal de y solo se agarra el ritmo y no la letra porque incluso del arroz en leche algo tan bonito y tan sencillo que podemos repetir toda la vida”<sup>181</sup>

“sí es importante de hecho han desaparecido muchísimas rondas, cuentos que este con el tema de las libretas y todo eso, han ido mejorando pues las primeras libretas tenían unas cosas no adecuadas, pero eso ha ido mejorando, el caso por ejemplo del tema de bulliying que vemos en algunos cuentos, con el patito feo y todo eso son temas que ya no utilizamos”<sup>182</sup>.

Un ejemplo de los cambios en las canciones que menciona la persona entrevistada, tenemos la clásica canción infantil “Arroz en leche”:

<sup>180</sup> *Ibíd.*

<sup>181</sup> Informante 2, entrevista por Alejandra Guadalupe González Álvarez, 26 de abril de 2023, entrevista N°2

<sup>182</sup> Informante 1, entrevista por Alejandra Guadalupe González Álvarez, 24 de abril de 2023, entrevista N°1

### **Letra de arroz con leche<sup>183</sup>**

*Arroz con leche, me quiero casar con una señorita de la capital.  
Que sepa coser, que sepa bordar, que sepa abrir la puerta para ir a jugar.  
Con esta sí, con esta no, con esta señorita me caso yo.*

### **Letra de arroz con leche feminista<sup>184</sup>**

*Arroz con leche, yo quiero encontrar a una compañera que quiera soñar. Que crea en sí misma y salga a luchar, por conquistar sus sueños de más libertad.  
Valiente sí, sumisa no. ¡Feliz, alegre y fuerte te quiero yo!"*

Como ya vimos, algunas canciones o cuentos pueden transmitir en su contenido una diferenciación entre niños y niñas orientados a una figura femenina que desarrolla un papel pasivo, un modelo de realización personal estereotipados, la idealización del amor romántico (finales con príncipe azul, boda y el “vivieron felices para siempre”); así como la invisibilización del papel de referentes masculinos en las actividades de cuidado y reproductivas, es por ello que, para transformar las relaciones de desigualdad, se debe considerar la eliminación de cuentos sexistas en los espacios educativos.

## 4.3 Interacción del personal ATPI con las familias

En el proceso de recolección de la información se consideró indagar sobre la interacción mantenida por el personal ATPI y las familias, en este apartado, los resultados de la interacción se socializarán en tres momentos. El primero, la interacción del personal ATPI y las personas responsables que asisten al círculo de familia con los niños y las niñas, en segundo lugar, la interacción o el trato que el personal ATPI brinda directamente a los niños y las niñas y, por último, la integración de los padres o figuras masculinas en la crianza activa de los niños y las niñas.

### 4.3.1 Interacción con las personas responsables

Al círculo de familia asisten personas responsables ya sean madres, padres, tíos, tías, abuela, abuelo, hermanos, hermanas mayores de 18 años, junto con los niños o niñas, interactuando en cada jornada con el personal ATPI asignado. En las encuestas

---

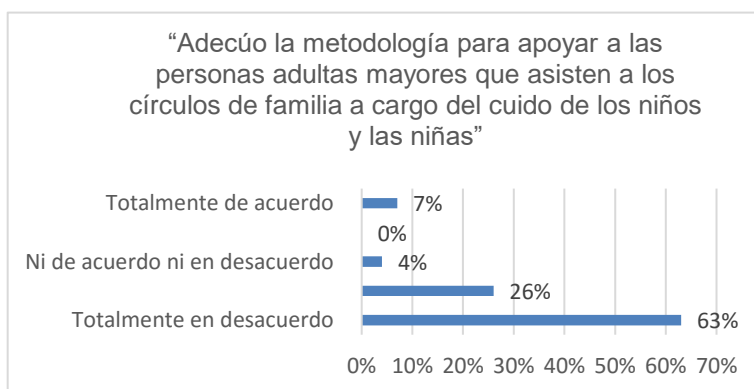
<sup>183</sup> Árbol ABC, canciones infantiles, acceso el 12 de junio de 2023 <https://arbolabc.com/canciones-infantiles/arroz-con-leche>

<sup>184</sup> El mostrador, Versión feminista de «Arroz con leche» se viraliza en redes sociales, acceso el 12 de junio de 2023 <https://www.elmostrador.cl/noticias/multimedia/2018/07/23/version-feminista-de-arroz-con-leche-se-viraliza-en-redes-sociales/>

proporcionadas al personal ATPI, se encuentra que el 100% manifiesta que motivan a las madres que tienen varias responsabilidades para que continúen asistiendo a los círculos de familia, esto se debe a que la afluencia de personas que asisten a los círculos de familia son mujeres predominantemente.

Otro de los escenarios de las personas responsables, es que hay mucha afluencia de personas adultas mayores, puesto que las abuelas en muchos hogares son las encargadas del cuidado de los niños y las niñas, por lo cual se consideró consultar al personal ATPI sobre la realización de adecuaciones metodológicas para apoyar a las personas adultas mayores que asisten a los círculos de familia a cargo del cuidado de los niños y las niñas.

Gráfico 4.10 Opinión del personal ATPI sobre la adecuación metodológica para apoyar a las personas adultas mayores



Fuente: Elaboración propia con base a datos de Encuesta a Asistentes Técnicas de Primera Infancia del departamento de San Salvador en abril de 2023

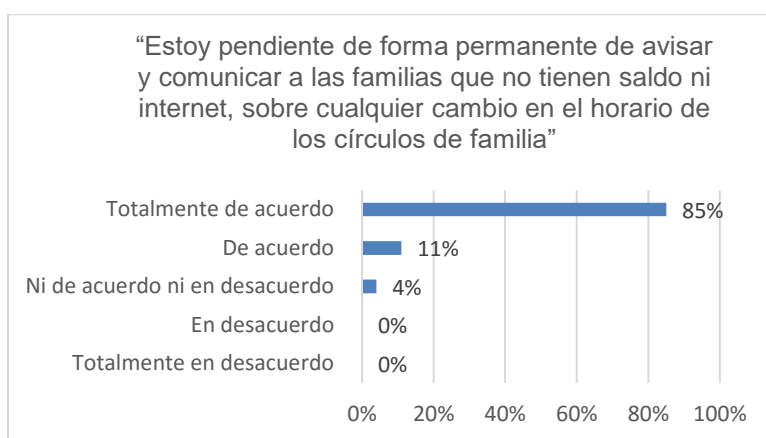
En el gráfico 4.10 podemos observar que en la escala de totalmente de acuerdo y de acuerdo, 7% y 0% respectivamente del personal ATPI, considera que adecúan la metodología para apoyar a las personas adultas mayores que asisten a los círculos de familia a cargo del cuidado de los niños y las niñas, un 4% no está de acuerdo ni en desacuerdo, mientras que 26% y 63% consideran estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo respectivamente, con dicha afirmación.

En una de las entrevistas realizadas a las jefaturas departamentales del proyecto, se compartió que las adecuaciones curriculares son enfocadas directamente en los niños y las niñas, es decir, se centralizan en la primera infancia y no en las personas adultas.

Sin embargo, según la observación, en el caso de las adultas mayores que tienen dificultades para realizar las actividades, en la mayoría de casos el personal ATPI les brinda una alternativa para que puedan interactuar en el desarrollo de la actividad, aunque hay ocasiones, según la experiencia adquirida, en las cuales es el personal ATPI el que ayuda al niño o la niña en el desarrollo de las actividades, puesto que se imposibilita que la persona adulta mayor lo haga, por ejemplo en las actividades de motricidad gruesa, que implica saltar junto al niño o la niña, entre otras.

En otro aspecto de la interacción con las personas responsables, se encuentran las vías de comunicación tecnológicas, puesto que las sesiones solamente se desarrollan dos días a la semana, se vuelve importante el establecimiento de grupos de WhatsApp para comunicar cualquier cambio en la rutina de los horarios de los círculos de familia. Considerando que no todas las familias cuentan con las mismas condiciones económicas, ni el acceso permanente a internet, se consultó sobre la importancia del seguimiento del personal ATPI con las familias que no tienen saldo ni internet:

Gráfico 4.11 Opinión del personal ATPI sobre la comunicación con las familias que no tienen saldo ni internet sobre cualquier cambio de horario de los círculos de familia



Fuente: Elaboración propia con base a datos de Encuesta a Asistentes Técnicas de Primera Infancia del departamento de San Salvador en abril de 2023.

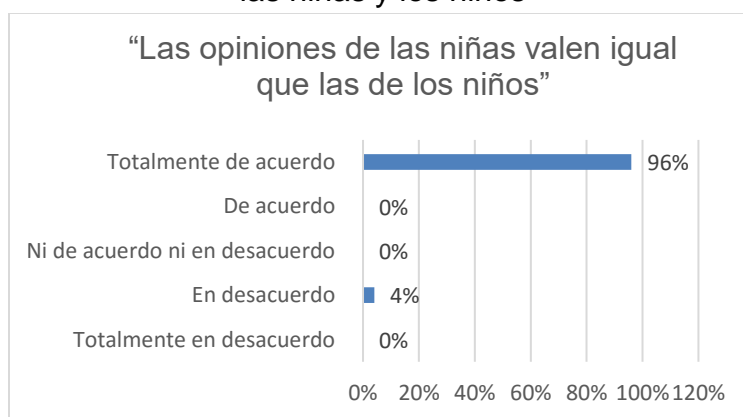
En el gráfico 4.11 podemos observar que en la escala de totalmente de acuerdo y de acuerdo un 85% y un 11%, respectivamente, del personal ATPI considera comunicarse con las familias que no tienen saldo ni internet, un 4% no está de acuerdo ni en desacuerdo, mientras que nadie reporta estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con la afirmación.

En el marco del desarrollo del proyecto se brinda un teléfono con saldo mensual al personal ATPI para que pueda comunicarse con las familias a través de esta vía tecnológica, por lo cual, considerando que muchas familias son de escasos recursos económicos, es necesario tener alternativas de comunicación ante cualquier imprevisto que modifique la agenda y el horario del desarrollo de los círculos de familia.

#### 4.3.2 Interacción con las niñas y los niños

A los círculos de familia asisten niños y niñas entre los 0 y 3 años de edad, pertenecientes a la educación inicial. Es importante conocer la opinión del personal ATPI sobre la valoración de las opiniones de los niños y las niñas.

Gráfico 4.12 Opinión del personal ATPI sobre la igualdad de valor de las opiniones de las niñas y los niños



Fuente: Elaboración propia con base a datos de Encuesta a Asistentes Técnicas de Primera Infancia del departamento de San Salvador en abril de 2023.

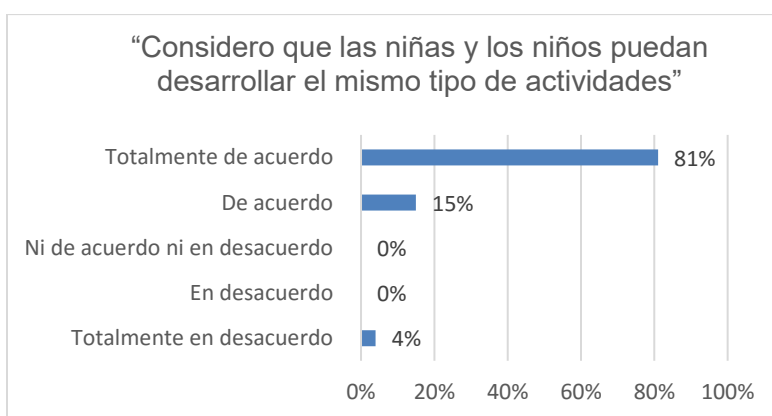
En los resultados observamos en el gráfico 4.12 podemos observar que 96% están totalmente de acuerdo con la afirmación, mientras que 4% muestra desacuerdo. Según estos datos, no todo el personal ATPI considera que la opinión de las niñas tiene el

mismo valor de las niñas, y aunque ese porcentaje solo sea del 4%, indica que parte del personal ATPI en la práctica puede realizar un abordaje sexista, puesto que no valora del mismo modo la opinión de las niñas.

En la observación realizada, el personal ATPI dio el mismo valor a las opiniones de las niñas y de los niños, de igual forma, en las entrevistas no se compartió ninguna experiencia en cuanto a la desvalorización de la opinión de las niñas. Sin embargo, la atención a la valoración mostrada por el 4% de la muestra, es un ejemplo claro de la necesidad formativa del personal ATPI, para así eliminar completamente estas ideas arraigadas que permean en la práctica educativa.

De igual forma, también se consultó sobre la opinión en relación al desarrollo de actividades de manera igualitaria.

Gráfico 4.13 Opinión del personal ATPI sobre la capacidad de los niños y las niñas para desarrollar el mismo tipo de actividades



Fuente: Elaboración propia con base a datos de Encuesta a Asistentes Técnicas de Primera Infancia del departamento de San Salvador en abril de 2023

En el gráfico 4.13 podemos observar que en la escala de totalmente de acuerdo y de acuerdo 81% y 15%, respectivamente, considera que las niñas y los niños puedan desarrollar el mismo tipo de actividades, mientras que 4% considera estar totalmente en desacuerdo con la afirmación -siguiendo una línea similar al gráfico 4.12-.

En la observación de los tres círculos, se constató que el personal ATPI se dirige a los niños y las niñas con la misma frecuencia y con preguntas igual de interesantes, así mismo, facilitó las indicaciones de forma general para que todas y todos realizaran de la misma forma las actividades, Por ejemplo, en la realización del momento educativo jugando en familia, se logró observar que se promueve un involucramiento activo y guiado de las niñas y los niños en el proceso acuerdos, reconociéndoles como sujetos, puesto que en todo momento se les consultó su opinión, realizando preguntas sobre sus emociones y tomando en cuenta su desarrollo evolutivo para asignar las actividades.

## JUGANDO EN FAMILIA

### CLASIFICACIÓN DE COLORES

Se les pidió a las niñas y los niños que en conjunto con las personas responsables, ubicarán las pelotas clasificadas por colores en la cesta.



### PARTES DEL CUERPO

Se les pidió que las niñas y los niños que en conjunto con las personas responsables, realizarán un dibujo de las partes del cuerpo en un papel bond

### BAILE EN FAMILIA

Se les indicó a las niñas, niños y personas responsables seguir el ritmo y coreografía de las canciones.



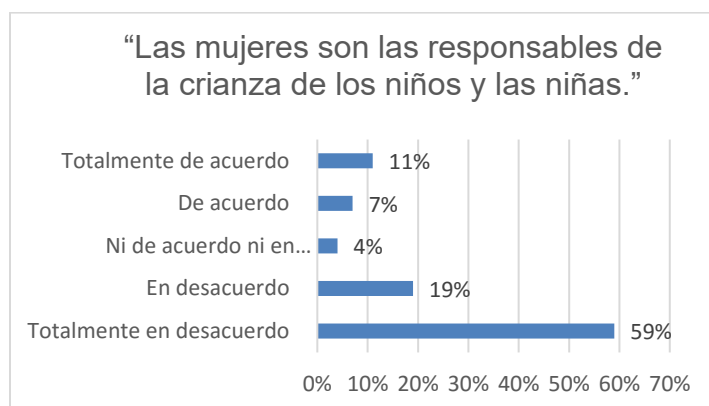
Ilustración 4.2 Juegos realizados en el momento Jugando en familia

### 4.3.3 Integración de los padres o figuras masculinas en la crianza activa de los niños y las niñas

La división del trabajo del hogar y de cuidados no remunerados entre hombres y mujeres es una de las manifestaciones más latentes de las desigualdades de género<sup>185</sup>, es por ello, que la paternidad activa es una “puerta de entrada para prevenir el maltrato infantil y la violencia contra las mujeres, además, una oportunidad para educar a los padres, contrarrestar las creencias nocivas respecto a la masculinidad y evitar el uso de la violencia en las relaciones de pareja”<sup>186</sup>.

Dentro del proceso de investigación, se indagó sobre la opinión del personal ATPI sobre la corresponsabilidad en la crianza y cuidados en el hogar.

Gráfico 4.14 Opinión del personal ATPI sobre la corresponsabilidad en el hogar



Fuente: Elaboración propia con base a datos de Encuesta a Asistentes Técnicas de Primera Infancia del departamento de San Salvador en abril de 2023.

En el gráfico 4.14 podemos observar que en la escala de totalmente de acuerdo y de acuerdo un 11% y un 7%, respectivamente, considera que las mujeres son las responsables de la crianza de los niños y las niñas, un 4% no está de acuerdo ni en

<sup>185</sup> Iniciativa Spotlight y UNFPA. (2021). Paternidad activa: la participación de los hombres en la crianza y los cuidados. 2021, :6

<sup>186</sup> *Ibid.*: 19

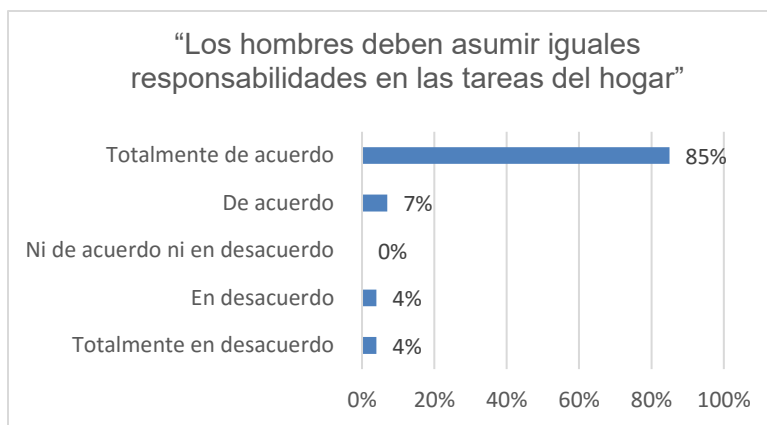


desacuerdo, mientras que 19% y 59% están en desacuerdo o totalmente en desacuerdo, respectivamente.

Estos datos reflejan que una parte del personal ATPI (18%), sí considera que las mujeres son las únicas responsables de la crianza de las niñas y los niños, y esto se respalda con la observación realizada en un círculo de familia, puesto que se evidenció que en un círculo de familia un padre de familia estaba presente en la entrada del aula, la ATPI nunca lo incorporó a la jornada, solo se dirigió a la madre de familia, transcurrida media hora, en el momento de jugando en familia, fue la madre de familia quien le pidió a su pareja incorporarse y apoyar a su hija, el resto de la jornada participó activamente con su ella y su hija.

Continuando en la misma lógica, también se indagó sobre la opinión del personal ATPI sobre la responsabilidad compartida en los quehaceres del hogar:

Gráfico 4.15 Opinión del personal ATPI sobre la responsabilidad de los hombres en las tareas del hogar



Fuente: Elaboración propia con base a datos de Encuesta a Asistentes Técnicas de Primera Infancia del departamento de San Salvador en abril de 2023.

En el gráfico 4.15 podemos observar que en la escala de totalmente de acuerdo y de acuerdo 85% y 7%, respectivamente, del personal ATPI considera que los hombres deben asumir iguales responsabilidades en las tareas del hogar, mientras que un 4% y 4%, respectivamente, están en desacuerdo o totalmente en desacuerdo.

Es importante considerar que, aunque sea mínimo, existe un porcentaje de ATPI que considera que no está de acuerdo en que los hombres asuman igual responsabilidad de las tareas en el hogar, lo que contribuye a mantener la división sexual del trabajo en la casa, sobrecargando a las mujeres con múltiples funciones de trabajo productivo y reproductivo.

En las entrevistas se realizó la pregunta, ¿Qué estrategias se utiliza para lograr el involucramiento de los padres en la crianza activa de los niños y las niñas? a lo cual respondieron:

“hay muchos hombres que están criando a sus hijos ellos solos y se está dando un caso muy particular en la zona de (menciona colonia), tanto en las parvularias como en los círculos, que hay padres solteros criando a sus hijos e hijas”<sup>187</sup>

“es muy poca la participación de los hombres conscientes... muy poca y en cierta manera imagínese si el agresor o el violentador es el mismo papá, entonces cómo va a participar si él mismo es”<sup>188</sup>

“el hecho de que él no pueda llegar al círculo con la niña o el niño, eso no quiere decir que no es parte de la responsabilidad que tiene.... Las actividades tienen que hacerlas los dos con el niño y no solamente ella, que también él es parte y se nota la diferencia también en el apoyo y desenvolvimiento del niño”<sup>189</sup>

Según lo expuesto, no hay una asistencia regular de los hombres en los círculos de familia, por razones laborales en su mayoría, sin embargo, comparten que su estrategia consiste en animar a las madres o mujeres asistentes a involucrar a los padres o referentes masculinos en la réplica de las actividades educativas o de las actividades extracurriculares que se asignan, cuando los niños o las niñas necesitan trabajar en la adquisición de ciertas habilidades según los indicadores de desarrollo.

Otra de las entrevistadas expuso que se debe trabajar para que los hombres no se vean como unos “proveedores financieros sino que como proveedores de afecto y de apoyo a la mujer”<sup>190</sup>, en este sentido, se comprende que se apela a trabajar la eliminación del estereotipo de hombres como proveedores del hogar, y trabajar el espectro de emociones en un nuevo modelo de masculinidad, sin embargo, también se debe trabajar

---

<sup>187</sup> Informante 1, entrevista por Alejandra Guadalupe González Álvarez, 24 de abril de 2023, entrevista N°1

<sup>188</sup> Informante 2, entrevista por Alejandra Guadalupe González Álvarez, 26 de abril de 2023, entrevista N°2

<sup>189</sup> Informante 3, entrevista por Alejandra Guadalupe González Álvarez, 26 de abril de 2023, entrevista N°3

<sup>190</sup> Informante 3, entrevista por Alejandra Guadalupe González Álvarez, 26 de abril de 2023, entrevista N°3

con el personal ATPI y las referentes territoriales que lo que se busca no es un “apoyo” sino, el que se asuma la responsabilidad que corresponde, por el hecho de habitar la misma casa y/o ser el padre de las niñas y los niños.

Para finalizar, encontramos que una de las referentes entrevistadas, compartió que para ella los hombres que participan en las sesiones de los círculos de familia es porque “tienen un trabajo más sensible o tienen un negocio propio, la mamá trabaja a tiempo completo o se van rotando una vez lo lleva la mamá y otra vez el papá”<sup>191</sup>.

#### 4.4 Tratamiento ante casos de violencia basada en género

Dentro de las funciones establecidas para el personal ATPI, no se contempla la identificación y seguimiento de procesos de discriminación o violencia que encuentre en la dinámica de los círculos de familia, sin embargo, por ser servidores y servidoras públicas deben ser conocedores y conocedoras de la legislación aplicable y las instancias encargadas de velar por el cumplimiento de derechos, y protocolos o rutas de intervención en casos de violencia por razón de género en el ámbito educativo y en otras esferas de vida.

Una de las personas entrevistadas compartió que como MINEDUCYT no se les ha proporcionado una ruta a seguir al encontrarse casos de violencia o discriminación:

En la época que yo he estado, el Ministerio no es que te diga vaya mira esta es la ruta que vas a seguir, no está establecida sino que a través de los diferentes espacios que participan en las redes institucionales, el año pasado la ventaja fue que Cruz Roja nos capacitó en primeros auxilios psicológicos y también en la ruta, si identificábamos a una mujer que había sido violentada, ya sea de manera verbal, emocional, psicológica o física, entonces ellos activan como un formulario, tú lo llenas en conjunto con la familia y es la Cruz Roja o IRC que se pone en contacto, o esta familia es derivada al ISDEMU o Ciudad Mujer<sup>192</sup>.

Sin embargo, los casos no se dejan de atender, generalmente el personal ATPI refiere o deriva los casos en conjunto con las referentes territoriales a las instituciones correspondientes.

---

<sup>191</sup> Ibid.

<sup>192</sup> Informante 3, entrevista por Alejandra Guadalupe González Álvarez, 26 de abril de 2023, entrevista N° 3

A manera de cierre, observamos a lo largo del capítulo que parte del personal ATPI realiza algunas prácticas sexistas en torno a la selección y utilización de algunos recursos y materiales didácticos, además, tienen una visión binaria y heteronormativa del comportamiento de las niñas y niños, y por ende mujeres y hombres, no obstante, si se ve en perspectiva, la mayor parte del personal ATPI tienen una percepción distinta, sin embargo, es necesario la reflexión en torno a las prácticas identificadas para poder retomar la superación de ellas en los siguientes procesos educativos.

De igual forma cabe recalcar la existencia de prácticas dirigidas a visualizar a las mujeres como las responsables de la crianza de las niñas y los niños, y, por consiguiente, esto conlleva a no visualizar plasmadas ideas creativas para el involucramiento de los hombres en la crianza compartida, ni en las tareas del hogar.

## CONCLUSIONES

Al finalizar el proceso de investigación sobre Currículo Oculto de Género desarrollado en el Proyecto Atención al Desarrollo Infantil Temprano, desde la práctica del personal de Asistentes Técnicos/as de Primera Infancia en el Departamento de San Salvador año 2022, se ha identificado cuatro grandes hallazgos, el primero en relación a los aportes del feminismo interseccional al debate de los procesos educativos, el segundo, sobre la interpretación que se realiza de los fundamentos curriculares del proyecto en mención, el tercero se centra en la percepción de género que tienen el personal ATPI del departamento de San Salvador y la cuarta, está enfocada en las prácticas sexistas en el proyecto; los cuales se destacan a continuación:

1. En relación a los aportes del feminismo interseccional al debate de los procesos educativos encontramos lo siguiente:
  - En el análisis de la desigualdad en el sistema educativo, la interseccionalidad como herramienta analítica permite conocer cómo se articula el sexismo con otras formas de dominación y cómo estas se materializan en la reproducción de estereotipos de género, discriminación (por raza, religión, discapacidad, por orientación sexual, por edad, entre otras), violencia de género, heteronormatividad, y el sexismo en las relaciones establecidas entre docentes-estudiantes, docentes-docentes, dirección- docencia, entre otras; dentro de los espacios educativos.
2. En cuanto a los fundamentos curriculares de Primera Infancia de Educación Inicial en El Salvador, se encontró:
  - Pese a que en el nivel macrocurricular se menciona la perspectiva de género reflejado en uno de los ejes transversales de la Política Crecer Juntos, podemos visualizar que en los fundamentos curriculares de primera infancia en educación inicial utilizados en la planificación de las jornadas educativas (nivel microcurricular), no se contempla un enfoque de género como eje transversal de forma explícita.
  - En la propuesta curricular se trabaja desde una visión del sistema binario donde solo existen dos sexos niño- niña/ hombre-mujer, invisibilizando la

- existencia de la intersexualidad, así mismo, tampoco se hace referencia a la diversidad de identidades y expresiones de género. En esta línea se observa que todo el contenido educativo está orientado a la idealización de la construcción de una familia desde los estándares heteronormativos, así como la socialización de niños y niñas binarios, más no se toma en consideración que hay niñez que en el ejercicio de la construcción de su identidad y orientación sexual, puede optar por no sentirse identificado con los cánones heterosexuales establecidos por la sociedad.
- Se identifica que en los contenidos hay una intencionalidad de utilizar un lenguaje inclusivo escrito, sin embargo, en muchos textos y especialmente en la propuesta de canciones o lecturas se observa el uso del genérico masculino, además de mostrar estereotipos de género, por ejemplo, se colocan a disposición de la niñez en los espacios de lectura, textos que exaltan cualidades de feminidad frágil y maternal, mientras que los textos donde hacen referencia a figuras masculinas se asocia más la aventura.
  - La propuesta metodológica sugiere hacer las actividades lúdicas centradas en el desarrollo y alcance de indicadores de logro según la edad de los niños y las niñas, por lo cual, no se hace ninguna distinción, es decir que la realizan tanto niños y niñas independientemente de su sexo, color de piel, o condición económica. Es importante resaltar que se especifica que, en el caso de presentarse niñez con discapacidad, se sugiere realizar las adecuaciones curriculares para el desarrollo de la actividad.
  - Es necesario que los ordenamientos estructurales (Políticas públicas, marco legal, marco institucional de las entidades de gobierno, planes decenales de educación y currículo educativo) estén en función de la perspectiva de género para poder promover la eliminación de las prácticas sexistas, discriminación y violencia de género en el sistema educativo.
3. En cuanto a las percepciones de género que tiene el personal ATPI San Salvador, las conclusiones se orientan en dos vías, la primera en relación a la percepción del personal sobre las características y lineamientos del proyecto y

la segunda, en relación a la percepción que tiene el personal ATPI sobre el trabajo que desarrolla:

- Dentro de las características y lineamientos del proyecto se contempla que:
  - Aunque hay un reconocimiento sobre la importancia de transversalizar el enfoque de género en la infancia, el proyecto no contempla lineamientos, orientaciones o herramientas didácticas concretas que permitan compartir un discurso en común para orientar al personal técnico en su quehacer profesional con los círculos de familia.
  - Como institución implementadora del proyecto, MINEDUCYT ha enfatizado la apuesta principal centrada en los procesos de estimulación temprana exclusivamente, esto conlleva a no priorizar los procesos formativos de género para el personal ATPI y Referentes Territoriales.
  - Se expresa una necesidad formativa en género desde el personal ATPI y las referentes territoriales, esto permitiría ampliar o reflexionar sobre la percepción que actualmente se tiene sobre que “no todos los temas impartidos en las jornadas educativas se puedan abordar con enfoque de género”.
  - Se identifica que no hay un conocimiento claro sobre la ruta a seguir en la remisión de casos de vulneración de derechos de las niñas o mujeres asistentes a los círculos de familia.
  - Es importante considerar que el 96% del personal ATPI considera que tiene incidencia en los asuntos de género, esto evidencia que se debe de trabajar más en la claridad en cuanto a cómo ejercer su rol de modelaje significativo dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de las niñas y los niños, para que como apuesta estratégica el 100% del personal ATPI adquiera el compromiso de cambiar el sistema de desigualdad actual en el sistema educativo, a través de su práctica en los círculos de familia y tengan las herramientas prácticas para aprovechar este potencial.

- En cuanto a la percepción en relación al trabajo que desarrolla el personal ATPI:

- Se identificó una visión heteronormativa de la familia, es decir que, aunque haya experiencias de inclusión de las personas con orientación sexual diferente a la heterosexual, en la encuesta realizada se refleja que un 67% está entre de acuerdo y totalmente de acuerdo en cuanto a la aceptación de la responsabilidad de ellos, ellas o ellos en los procesos de cuidado de niños o niñas. Por lo que, en consecuencia, una parte importante del personal no está de acuerdo con ello.
- Según los estereotipos de género que se sondearon, se concluye que una parte del personal ATPI aún tiene introyectados los estereotipos de género y, por ende, de forma consciente o inconsciente también reproduce dichos estereotipos en su práctica, dando lugar a la persistencia de un currículo oculto de género.
- Según los resultados de la encuesta, el 96% del personal ATPI está entre de acuerdo y totalmente de acuerdo en cuanto a considerar que la discriminación y violencia contra la mujer no solamente se da cuando hay golpes físicos, ni se da solamente en el espacio privado de la casa ejercido por la pareja sentimental, es decir, que la mayoría del personal ATPI tiene claridad sobre la existencia de diferentes tipos y modalidades de violencia.

Sin embargo, también se identificó que, aunque exista una noción sobre los distintos tipos de manifestación de la violencia, es necesario establecer lineamientos u orientaciones generales sobre cómo actuar ante la presencia de situaciones de violencia entre las asistentes a los círculos de familia, además de implementar un proceso formativo que retroalimente el conocimiento técnico del personal.

Según los resultados obtenidos en el proceso de investigación, pese a que se registra un contexto favorable a grandes rasgos, en cuanto al reconocimiento de la



importancia de transversalizar el enfoque de género en la infancia, se logró identificar que aún persisten algunos desafíos relacionados a algunas prácticas sexistas encontradas en el proyecto:

Sobre el desarrollo de la planificación de la jornada educativa tenemos:

- De acuerdo a los resultados de la observación, se puede decir que hay avances en cuanto al uso de imágenes inclusivas, puesto que según los resultados de la encuesta un 96% está entre de acuerdo y totalmente de acuerdo en relación a que utilizan imágenes inclusivas en los procesos educativos, lo que se constató en la observación. Sin embargo, todavía hace falta reforzar con conocimientos técnicos formativos la importancia del por qué utilizar este tipo de imágenes que tomen en cuenta a toda la diversidad humana y hacer explícita tal diversidad en beneficio del proceso de aprendizaje de la niñez.
- Se encontró que un 11% del personal ATPI están totalmente de acuerdo en que se deben distribuir los juguetes según el sexo de los niños o las niñas, concordando con los resultados de una de las entrevistas brindadas en cuanto a la existencia de prácticas de diferenciación sobre la distribución y uso de juguetes por parte de un porcentaje de ATPI. En cuanto a esto, podemos concluir que es necesario trabajar en la problematización que dicho personal debe hacer sobre la repercusión de estas creencias y prácticas en el desarrollo integral de las niñas y los niños, de forma que se pueda garantizar que la totalidad del personal esté consciente de ello y lo lleve a la práctica.
- En el sondeo realizado al personal ATPI sobre la selección de los cuentos, canciones y material de apoyo que no denigran ni minimizan a las niñas y mujeres, un 89% está de acuerdo o totalmente de acuerdo en cuanto a la realización de dicha práctica, mientras que, en cuanto a la relevancia de que en los cuentos, canciones o cualquier material de apoyo utilizado, se represente a niñas y niños

en roles no tradicionales según su sexo, solo un 86% está entre totalmente de acuerdo y de acuerdo con ello.

Además, en el proceso de entrevista se mencionó que hay un avance considerable en cuanto a la sustitución del material tradicionalmente utilizado por un material que toma en cuenta el enfoque inclusivo y de género, por ello se concluye que existe un avance en cuanto a la selección de recursos y materiales didácticos inclusivos, sin embargo, se debe seguir en el proceso de unificación de criterios del personal ATPI y generar esta práctica inclusiva como un lineamiento estandarizado del proyecto y apropiado adecuadamente por todo el personal. Lo mismo que, revisar en mayor detalle aquellos materiales puestos a disposición de la niñez en los espacios de lectura.

- En cuanto a la implementación de acciones para lograr una inclusión educativa:
  - Es importante trabajar en la socialización de la importancia de la utilización del lenguaje inclusivo en los procesos educativos, pues según los resultados obtenidos en la observación y la encuesta, solamente un 67% del personal ATPI considera estar de acuerdo o totalmente de acuerdo sobre utilizar un lenguaje inclusivo en la interacción con las niñas, los niños o las familias, mientras que en relación a considerar que el lenguaje no sexista contribuye en la erradicación de la histórica discriminación de las mujeres, solamente un 45% está entre de acuerdo y totalmente de acuerdo.
  - Tomando en cuenta que un 88% del personal ATPI está entre de acuerdo y totalmente de acuerdo en cuanto a que la planificación que desarrolla en los círculos de familia, toma en cuenta la integración por igual de niños y niñas, niñez con discapacidad, y que en los resultados de la entrevista se compartió que no todo el personal ATPI cuenta con los conocimientos necesarios para realizar una intervención educativa a niñez con condiciones o discapacidad, se comprende que, aunque hay una intencionalidad por brindar una

atención inclusiva, se vuelve necesario el fortalecimiento técnico del personal ATPI en cuanto a las orientaciones y herramientas didácticas a utilizar en el proceso educativo.

- Los Círculos de Familia son un espacio de interacción de personas de estratos sociales medios y bajos, por lo cual se indagó sobre la integración de las familias sin hacer distinción por condiciones socioeconómicas diferentes, encontrando que el personal ATPI en su mayoría se encuentra en constante comunicación con todas las familias e implementa actividades que no generen gastos económicos adicionales, y que aunque una parte del personal ATPI realizó prácticas contrarias a esto, las situaciones fueron solventadas para salvaguardar la naturaleza del proyecto, que es su carácter comunitario, para que la niñez tenga acceso a las actividades de estimulación temprana.
  - Tomando en cuenta la diversidad de personas que asiste a los círculos de familia y la diversidad de credos religiosos, el espacio educativo tiene el ideal de ser un espacio laico donde no se practique ningún tipo de religión, sin embargo, se encuentran prácticas religiosas como oraciones religiosas en el momento de la alimentación, o al inicio y final de la jornada educativa, así mismo, algunos círculos de familia han participado de las fiestas patronales de algún municipio. En ese sentido, cabe recordar dos aspectos, el primero es que al realizar estas prácticas pueden ser un punto de encuentro en común por las personas que participan. Sin embargo, en un segundo aspecto, se debe retomar que no todas las personas practican la misma fe religiosa y, además, queda la noción de preguntarse si existen transmisiones de conceptos religiosos en torno al papel que deben desarrollar los hombres y las mujeres, debido a que eso no se exploró en el proceso investigativo, y se constituye como un área que debería continuarse profundizando.
- En relación a la interacción desarrollada por el personal ATPI con la niñez:

- Si bien es cierto que en el proceso de observación se visualizó que el personal ATPI brinda un mismo trato a las niñas y a los niños, en los resultados de las encuestas se encontró que un 96% está totalmente de acuerdo en que la opinión de las niñas valen igual que la de los niños, así como también ese mismo porcentaje está entre de acuerdo y totalmente de acuerdo en que las niñas pueden desarrollar las mismas actividades que los niños, es decir, que hay una posibilidad que un porcentaje de personal ATPI -aunque mínimo- da un trato diferenciado a las niñas en relación a los niños, lo cual debe ser retomado en el proceso formativo para erradicar esta práctica.
- En cuanto a la interacción del personal ATPI y las personas responsables del cuidado de la niñez que asistía a los círculos de familia, tenemos:
  - En relación a la motivación para incentivar una crianza compartida se identificó que un 78% del personal ATPI considera que las mujeres no son las únicas responsables de la crianza de los niños y las niñas, lo que implica que casi una cuarta parte del personal no está convencida de esa premisa. Asimismo, se encontró que un 92%, entre de acuerdo y totalmente de acuerdo, considera que los hombres deben asumir iguales responsabilidades en las tareas del hogar. Aunado a ello, en el proceso de observación, el personal ATPI no integró a un referente masculino en la dinámica del círculo de familia, dejando que en el proceso solo ejerciera su rol la madre, con esto podemos deducir que aún hay personal ATPI que tiene la visión estereotipada de los roles de género sobre los cuidados y trabajo reproductivos del hogar.
  - Se encontró que un 96% del personal ATPI está de acuerdo y totalmente de acuerdo en que adecúa la metodología tomando en cuenta a las personas adultas mayores que participan del cuidado de la niñez en los círculos de familia, igualmente en la observación, se visualizó que las personas adultas mayores realizaron las actividades desde sus limitantes en cuanto a la movilidad u otras condiciones

provenientes de la edad, pero que no impidieron que disfrutaran con las niñas y los niños, es decir que, aunque el objetivo principal está enfocado en el desarrollo infantil, hay prácticas exitosas en cuanto a la integración familiar, las cuales deben continuar reforzándose.

Después de identificados los aportes obtenidos en la investigación, en relación a la interrogante planteada sobre ¿Cuál es la interpretación que se realiza de los fundamentos curriculares desde el feminismo interseccional?, de forma general, se concluye que se puede visualizar que todas las situaciones de aprendizaje (temas educativos) están orientados al avance de indicadores de desarrollo, el impacto positivo en el desarrollo cerebral, la adquisición de habilidades y capacidades en las áreas psicomotoras, socioemocionales, sensoriales, cognitivas y de autonomía e independencia de las niñas y de los niños, sin embargo, no se puede separar el enfoque del desarrollo integral, del enfoque de género, puesto que no habrá un desarrollo en condiciones igualitarias si se continúa con la vigencia de las desigualdades de género y de otros procesos de discriminación en el sistema educativo.

En cuanto a la interrogante sobre ¿Cuál es la percepción de género que tienen el personal ATPI del departamento de San Salvador? de forma general, se concluye que existe la noción de la mayoría del personal ATPI sobre la existencia de la desigualdad de género en el sistema educativo, de la existencia estereotipos de género, de procesos de discriminación ya sea por sexo, color de piel, por condición socioeconómica, por discapacidad, entre otras, así como también, que deben de brindar un trato igualitario a niñas y niños, y el involucramiento de los padres o figuras masculinas en la crianza compartida. También reconocen la importancia de transversalizar el enfoque de género en la primera infancia, y sobre todo la claridad que desde su rol como ATPI en el proceso de enseñanza aprendizaje, tienen incidencia en los asuntos de género.

Sin embargo, a pesar que existe la noción sobre las percepciones antes mencionadas, en relación a la interrogante sobre ¿De qué manera se identifican prácticas sexistas en el proyecto? se visualiza en los resultados, que hay un avance

significativo en la aplicación de una metodología integradora, en las conclusiones antes expuestas, se identifica que aún hay algunas prácticas que necesitan modificarse, para lograr trascender y eliminar las brechas y desigualdades de género.

De igual forma se reconoce como una práctica exitosa según lo evidenciado a lo largo que la investigación, que en el transcurso de la implementación del proyecto se logra el establecimiento de lazos de solidaridad y unidad de las familias participantes del proyecto, esta práctica puede ser potenciada para fortalecer los cambios en los patrones de crianza colectivamente establecidos en las familias asistentes.

Para finalizar, se concluye que, para avanzar en la erradicación de la desigualdad de género, es necesario que los procesos educativos tengan un carácter liberador y emancipador, en donde se promuevan prácticas inclusivas desde una mirada analítica interseccional de las identidades. Para el caso del proyecto lo que hace falta es una mejor orientación técnica, para aprovechar que hay cierta apertura del personal ATPI y las referentes territoriales en cuanto a que la mayoría reconocen la importancia de la transversalización de género en el proceso educativo con las familias, lo cual se requiere fortalecer en la formación y establecimiento de los lineamientos técnicos.

## RECOMENDACIONES

Dentro de las recomendaciones que se pueden implementar en el desarrollo del Proyecto Atención al Desarrollo Infantil Temprano tenemos las siguientes dirigidas tanto al MINEDUCYT, a la Gestión departamental de Primera Infancia de San Salvador, a las referentes territoriales y al personal ATPI:

### Dirigidas al MINEDUCYT:

- Se espera que la nueva propuesta curricular de Educación Inicial que aprobará el MINEDUCYT contemple la transversalización del enfoque de género, y que al mismo tiempo tome en cuenta eliminar la visión binaria hetero-normativa y cambiarla por una visión inclusiva en la que se acepte y se promueva la comprensión de las diversidades sexo-genéricas, es decir que la transversalización debe de ser orientada desde el nivel central de educación, para luego ser retomado en los diferentes departamentos del país, a través de procesos formativos con enfoque de género en la Primera Infancia.
- Se considera necesario que, dentro de los procesos de selección del personal a contratar para la ejecución del proyecto, se coloque como referencia el solicitar estudios o capacitaciones de género como requisitos de contratación.

### Dirigidas a la Gestión Departamental de Primera Infancia de San Salvador:

- Se considera importante realizar un proceso formativo dirigido al personal ATPI sobre la transversalización del enfoque de género en la implementación del proyecto, para lo cual se ha formulado una propuesta metodológica que puede servir de punto de partida (Ver Anexo 5).

### Dirigida a Referentes Territoriales

- De forma complementaria a los procesos de formación, se propone la utilización de una herramienta a manera de *check list* para que las Referentes Territoriales puedan evaluar la transversalización del enfoque de género en los procesos de planificación que utiliza el personal ATPI en el desarrollo de las actividades, la

cual debería socializarse y reflexionarse en conjunto y por supuesto, enriquecerla colectivamente. (Ver Anexo 6)

#### Dirigidas al personal ATPI

- En cuanto al uso del lenguaje inclusivo, se puede retomar la propuesta sugerida por ONU Mujeres, que brinda algunas sugerencias en su Guía para el uso de un lenguaje inclusivo al género<sup>193</sup>. De forma resumida, en el Anexo 7 se plantea algunas de ellas.
- En relación a la planificación que se elabora para el desarrollo de las jornadas educativas, se realiza una propuesta de aspectos a considerar al momento de elaborar las planificaciones (Ver Anexo 8). Esta propuesta puede ser socializada en el proceso formativo del personal ATPI, en el módulo de planificación de metodologías y técnicas educativas para una interacción más igualitaria y potenciar la eliminación de estereotipos.

---

<sup>193</sup> ONU MUJERES Guía para promover el uso de un lenguaje inclusivo al género, acceso el 10 de junio de 2023 <https://www.unwomen.org/sites/default/files/Headquarters/Attachments/Sections/Library/Gender-inclusive%20language/Guidelines-on-gender-inclusive-language-es.pdf>



## ANEXOS

ANEXO 1. Ejemplo de llenado de formato de planificación didáctica de círculos de familia




DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN DE PRIMERA INFANCIA






CENTRO ESCOLAR: \_\_\_\_\_ CÓDIGO: \_\_\_\_\_ MUNICIPIO: \_\_\_\_\_

ASISTENTE TÉCNICO DE PRIMERA INFANCIA: \_\_\_\_\_

### PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA SEMANAL DE EDUCACIÓN INICIAL / MODALIDAD PRESENCIAL VÍA FAMILIAR COMUNITARIA

<b>Grupo Etario:</b> LACTANTES, I1, I2, I3 Colocar niveles o secciones que se atenderán		<b>Tiempo:</b> 1 semana	
<b>Sección:</b> INTEGRADA			
<b>Fecha:</b> Colocar semana y mes, ejemplo: Semana del 6 al 10 de junio, 2022	<b>Espacio:</b> Colocar lugar de reunión donde se ofrece el servicio educativo	<b>Recursos:</b>	
<b>Eje Globalizador:</b>		<b>Situación de aprendizaje:</b>	
<b>OBJETIVOS</b>			
Tomar en cuenta los objetivos de LACTANTES de la pág. 110. Tomar en cuenta los objetivos de I1 de la pág. 155 a la 156 del programa. Tomar en cuenta los objetivos de I2 de la pág. 193 del programa. Tomar en cuenta los objetivos de I3 de la pág. 239 a la 240 del programa.			
<b>CONTENIDOS</b> Completar según niveles o secciones que atenderán			
 <b>DESARROLLO PERSONAL SOCIAL (PS)</b>	 <b>EXPRESIÓN, COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN (ECyR)</b>	 <b>RELACIÓN CON EL ENTORNO (RcE)</b>	
LAC 0-6	Tomar en cuenta los contenidos de la pág. 110 a la 113 del programa.	Tomar en cuenta los contenidos de la pág. 110 a la 113 del programa.	Tomar en cuenta los contenidos de la pág. 110 a la 113 del programa.
LAC 6-12			
I1	Tomar en cuenta los contenidos de la pág. 156 a la 159 del programa.	Tomar en cuenta los contenidos de la pág. 156 a la 159 del programa.	Tomar en cuenta los contenidos de la pág. 156 a la 159 del programa.

I2	Tomar en cuenta los contenidos de la pág. 194 a la 197 del programa.	Tomar en cuenta los contenidos de la pág. 194 a la 197 del programa.	Tomar en cuenta los contenidos de la pág. 194 a la 197 del programa.
I3	Tomar en cuenta los contenidos de la pág. 240 a la 244 del programa.	Tomar en cuenta los contenidos de la pág. 240 a la 244 del programa.	Tomar en cuenta los contenidos de la pág. 240 a la 244 del programa.
<b>INDICADORES DE LOGRO</b>			
<b>DESARROLLO PERSONAL SOCIAL (PS)</b> 		<b>EXPRESIÓN, COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN (ECyR)</b> 	<b>RELACIÓN CON EL ENTORNO (RcE)</b> 
LAC 0-3	Tomar en cuenta los contenidos de la pág. 113 a la 115 del programa.	Tomar en cuenta los contenidos de la pág. 113 a la 115 del programa.	Tomar en cuenta los contenidos de la pág. 113 a la 115 del programa.
LAC 3-6			
LAC 6-9			
LAC 9-12			
I1	Tomar en cuenta los contenidos de la pág. 159 a la 160 del programa.	Tomar en cuenta los contenidos de la pág. 159 a la 160 del programa.	Tomar en cuenta los contenidos de la pág. 159 a la 160 del programa.
I2	Tomar en cuenta los contenidos de la pág. 197 a la 198 del programa.	Tomar en cuenta los contenidos de la pág. 197 a la 198 del programa.	Tomar en cuenta los contenidos de la pág. 197 a la 198 del programa.
I3	Tomar en cuenta los contenidos de la pág. 244 a la 245 del programa.	Tomar en cuenta los contenidos de la pág. 244 a la 245 del programa.	Tomar en cuenta los contenidos de la pág. 244 a la 245 del programa.

### JORNADA DIARIA

MOMENTOS	METODOLOGÍA	RECURSOS	TIEMPO
Saludo			
Compartiendo experiencias			
Jugando en familia	Trabajo diferenciado por edades		
Lectura interactiva			
Acuerdos con la familia			
Evaluación			

Fuente: Proporcionado por Referentes Territoriales de Primera Infancia, Vía Familiar Comunitaria San Salvador, 2022

## ANEXO 2. Guion de entrevista semiestructurada



**UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR**  
**FACULTAD DE JURISPRUDENCIA Y CIENCIAS SOCIALES**  
**MAESTRÍA EN ESTUDIOS DE GÉNERO**



### ENTREVISTA

**Objetivo:** Conocer sobre los procesos de dirección y orientación que se transmiten al equipo técnico ATPI para su intervención en el desarrollo de las jornadas educativas en los círculos de familia.

**Dirigida a:** Gestora Departamental de Primera Infancia y Referentes Territoriales de Departamento de San Salvador año 2023.

**Indicaciones:**

Esta entrevista se enmarca en el proceso de elaboración de tesis de grado para optar a la Maestría en Estudios de Género. La entrevista se realizó a través de la plataforma Meet, se solicitó autorización para grabar la sesión para su posterior transcripción. Se le realizarán una serie de preguntas abiertas sus respuestas serán tratadas con confidencialidad y no serán cedidas a terceros. Su respuesta honesta aporta a la validación del proceso; ya que es un insumo importante para el proceso de investigación

### BLOQUE 1. PERSPECTIVA DE GÉNERO

1. ¿Cómo equipo de dirección ha recibido alguna capacitación sobre género?
2. ¿Considera que es necesario trabajar el enfoque de género en la primera infancia? ¿Por qué?
3. ¿Considera usted que es importante que el personal ATPI se forme en género? ¿Por qué?
4. ¿Cómo considera que debería ser el abordaje de las cuestiones de género en las jornadas educativas?
5. ¿Qué lineamientos se ha recibido desde el MINEDUCYT en relación a la transversalización de la perspectiva de género en los Círculos de Familia?
6. ¿Qué estrategias utiliza para garantizar la transversalización del enfoque de género en los procesos educativos que brindan el personal ATPI?
7. ¿Considera que es importante hablar de discriminación y violencia contra las niñas y mujeres en las jornadas de los círculos de familia?, sí, no, ¿Por qué?
8. En los procesos de planificación de las jornadas educativas, ¿se visualizan indicadores para garantizar la igualdad de género?

9. ¿Qué estrategias se utiliza para lograr el involucramiento de los padres en la crianza activa de los niños y las niñas?
10. ¿Se brindan alternativas metodológicas para generar espacios de inclusión a la niñez y personas con alguna condición de discapacidad?

## **BLOQUE 2. JORNADAS EDUCATIVAS**

11. A continuación, se detallarán diferentes afirmaciones que se considera deberían revisarse en las planificaciones, por lo que se les pide escuchar cada una y brindar su opinión sobre si considera importante retomarlo para diseñar una planificación didáctica que sistemáticamente genere estrategias para garantizarlo la transversalización del enfoque de género:
  - a. Los cuentos y canciones no poseen contenido sexista
  - b. Las imágenes utilizadas no denigran a las mujeres, personas con discapacidad, personas por su sexo, discapacidades, color de piel, orientación sexual, clase social, etc.
  - c. Las ideas transmitidas no refuerzan los estereotipos de género tradicionales
  - d. La utilización de lenguaje inclusivo sin genéricos masculinos para nombrar
  - e. Los juegos planteados son realizados de igual forma por los niños y por las niñas.
12. En el desarrollo de las jornadas educativas, ¿se toma en cuenta las condiciones económicas de las familias?
13. ¿Qué procesos se ha realizado cuando se identifican casos de discriminación o violencia a razón de género, clase, color de piel, etc.?

### ANEXO 3. Encuesta dirigida al personal ATPI

## UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR FACULTAD DE JURISPRUDENCIA Y CIENCIAS SOCIALES MAESTRÍA EN ESTUDIOS DE GÉNERO



### CUESTIONARIO

**Objetivo:** Identificar las creencias y prácticas realizadas por el personal de Asistentes Técnicos/as de Primera Infancia en las jornadas educativas de los círculos de familia.

**Dirigida a:** Asistentes Técnicos de Primera del Departamento de San Salvador años 2023.

#### Indicaciones:

Este cuestionario (adaptado a formato de Google Forms para ser llenado virtualmente) se enmarca en el proceso de elaboración de tesis de grado para optar a la Maestría en Estudios de Género, por lo cual se solicita de su colaboración en el llenado del siguiente formulario, el cual está dividido en cuatro partes, se le pide seleccionar la opción según su grado de afinidad desde estar totalmente de acuerdo, en desacuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo y totalmente de acuerdo.

Sus respuestas serán tratadas con confidencialidad y no serán cedidas a terceros. Su respuesta honesta aporta a la validación del proceso; ya que es un insumo importante para el proceso de investigación.

#### BLOQUE 1. PERSPECTIVA DE GÉNERO

Preguntas	Totalmente desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Creo que existe desigualdad de género en la educación					
2. Considero que es necesario dar un trato diferente a mujeres y a hombres					
3. Creo que las mujeres son heroínas porque desempeñan múltiples funciones en la cotidianidad					
4. Las mujeres son las responsables de la crianza de los niños y las niñas.					

5. Considero que es importante nombrar en femenino y masculino, siempre; evitando el uso generalizado del masculino.					
6. La discriminación y violencia contra la mujer se da solamente cuando hay golpes físicos					
7. La violencia contra las mujeres solo se da en la casa, ejercida por las parejas sentimentales					
8. El lenguaje no sexista colabora en la erradicación de la histórica discriminación de las mujeres					
9. Poseo formación suficiente en temas de igualdad de género					
10. De haber asistido a procesos de formación en género, considero que la información que se me ha brindado es relevante					
11. Las cuestiones de género no deben abordarse en las jornadas educativas.					
12. Tratar temas de género o de sexualidad, solo debe hacerse en el ámbito familiar.					
13. Considero que, en la actualidad, los hombres y las mujeres, tenemos los mismos derechos					

14. Pienso que en la actualidad, hombres y mujeres podemos gozar efectivamente de las mismas oportunidades de desarrollo.					
15. Considero que las cuestiones de género se deben abordar con las personas adultas y no en la etapa de la Primera Infancia.					
16. Como Asistente Técnica de Primera Infancia, no tengo incidencia en los asuntos de género.					

## BLOQUE 2. JORNADAS EDUCATIVAS

Preguntas	Totalmente desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
17. Pienso que niñas y niños son completamente capaces de realizar cualquier tipo de actividades					
18. La planificación que desarrollo en los círculos de familia, toma en cuenta la integración por igual de niños y niñas, niñez con discapacidad.					
19. Los cuentos, canciones y cualquier material de apoyo que selecciono para las sesiones, no denigran ni minimizan a las niñas y mujeres.					
20. Considero relevante que, en					

los cuentos, canciones o cualquier material de apoyo utilizado, se represente a niñas y niños en roles no tradicionales según su sexo.					
21. Las imágenes que utilizo toman en cuenta la diversidad humana.					
22. Tomo en cuenta que los contenidos de mi planificación no generen discriminación por el color de piel o clase social.					
23. Las opiniones de las niñas valen igual que las de los niños.					
24. Distribuyo los juguetes tomando en cuenta el sexo de los niños y las niñas.					
25. Me gusta utilizar los cuentos clásicos de princesas y príncipes azules para mantener viva la tradición cultural.					

### BLOQUE 3. ESTEREOTIPOS DE GÉNERO

Preguntas	Totalmente de acuerdo	En de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
26. Creo que una cocina y una muñeca es un juego de niñas y niños.					
27. Considero que niñas y niños deben ser libres de elegir sus juegos y					



actividades, independientemente de su sexo.					
28. Los niños y las niñas deben utilizar sus disfraces según su sexo en los juegos de roles, para que no se confundan.					
29. Los niños son más fuertes que las niñas.					
30. Considero que hay formas de comportamiento que naturalmente corresponden a niñas o niños.					
31. Las madres son súper heroínas porque pueden hacer muchas actividades a la vez y sin quejarse.					
32. Los hombres deben asumir iguales responsabilidades en las tareas del hogar.					

**BLOQUE 4. INTERACCIÓN DE PERSONAL ATPI CON NIÑOS, NIÑAS Y RESPONSABLES FAMILIARES**

<b>Preguntas</b>	<b>Totalmente desacuerdo</b>	<b>En desacuerdo</b>	<b>Ni de acuerdo ni en desacuerdo</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>Totalmente de acuerdo</b>
33. Considero que las niñas y los niños puedan desarrollar el mismo tipo de actividades.					
34. Motivo a las madres de familia que tienen varias responsabilidades, para que continúen asistiendo a los círculos de familia.					
35. Aplico ideas creativas para involucrar a los padres y madres en el cuidado de los					

niños y de las niñas.					
36. Adecuo la metodología para apoyar a las personas adultas mayores que asisten a los círculos de familia a cargo del cuidado de los niños y las niñas.					
37. Estoy pendiente de forma permanente de avisar y comunicar a las familias que no tienen saldo ni internet, sobre cualquier cambio en el horario de los círculos de familia.					
38. Implemento actividades que no generen gastos económicos a las familias, pues no todas las familias tienen condiciones económicas que les permitan comprar materiales para las sesiones.					
39. Considero que las personas con orientaciones sexuales distintas a la heterosexual -entendida ésta como relaciones entre un hombre y una mujer- no deben ser tutores/as legales de los niños y las niñas.					

ANEXO 4. Guía de observación no participante en las jornadas educativas



**UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR**  
**FACULTAD DE JURISPRUDENCIA Y CIENCIAS SOCIALES**  
**MAESTRÍA EN ESTUDIOS DE GÉNERO**



**GUÍA DE OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE**

**Objetivo:** Observar el desarrollo de una sesión educativa para Identificar las creencias y prácticas establecidas en la interacción del personal ATPI y las familias asistentes al círculo de familia.

**Dirigida a:** Círculos de familia del Departamento de San Salvador año 2023.

**Datos generales del Círculo de Familia:**

N° de Familias:	N° niños	N° niñas	N° mujeres	N° hombres

**Municipio:** \_\_\_\_\_ **Horario:** \_\_\_\_\_

**Lugar donde se reúne el Círculo:**

\_\_\_\_\_

<b>Momento uno: "Saludo"</b>			
<b>ASPECTO</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>OBSERVACIÓN</b>
Se dirige de a las familias de igual forma en el desarrollo del momento educativo			
La ambientación del lugar no es discriminativa			
<b>Momento dos: "Compartiendo experiencias"</b>			
<b>ASPECTO</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>OBSERVACIÓN</b>
Aplica estrategias para el involucramiento de los referentes masculinos en el cuidado y proceso de aprendizaje de las niñas y los niños.			
El personal ATPI se dirige a los niños o las niñas con la misma frecuencia y con preguntas igual de interesantes			

El personal ATPI se dirige a las personas responsables de ambos sexos con la misma frecuencia y con preguntas igual de interesantes			
El personal ATPI valora igualmente las contribuciones de las niñas y los niños.			
Referentes femeninos aparecen en el material (fotos, ejemplos, dibujos) en papeles no estereotipados.			
Referentes masculinos aparecen en el material (fotos, ejemplos, dibujos) en papeles no estereotipados.			
Las imágenes que utilizó toman en cuenta la diversidad humana.			
<b>Momento tres: “Jugando en familia”</b>			
<b>ASPECTO</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>OBSERVACIÓN</b>
Distribución diferenciada del material o recurso didáctico.			
Uso del espacio distribuido equitativamente.			
Desarrollo de habilidades diferenciadas en niños y niñas, por ejemplo, en el trabajo de corporalidad y temporalidad			
Selecciona canciones o juegos con estereotipos sexistas			
Utiliza una metodología flexible e inclusiva.			
<b>Momento cuatro: “Lectura Interactiva”</b>			
<b>ASPECTO</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>OBSERVACIÓN</b>
El contenido o mensaje de los cuentos reproducen y transmiten roles y estereotipos de género.			
Ilustraciones o imágenes que no discriminan a razón de género, clase, sexualidad, edad o racialización			
El lenguaje utilizado es inclusivo			
<b>Momento cinco: “Acuerdos con la familia”</b>			
<b>ASPECTO</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>OBSERVACIÓN</b>
Aplicó ideas creativas para involucrar a referentes masculinos y femeninas en el cuidado de los niños y las niñas.			
Adecua la metodología para apoyar a las personas adultas mayores que asisten a los círculos de familia a cargo del cuidado de los niños y las niñas.			
Realizó actividades que no generen gastos económicos a las familias, pues no todas las familias tienen condiciones económicas que les permitan comprar materiales para las sesiones.			

Aplica estrategias para el involucramiento de los referentes masculinos en el cuidado y proceso de aprendizaje de las niñas y los niños.			
Hay un involucramiento activo y guiado de las niñas y los niños en el proceso acuerdos, reconociéndoles como sujetos.			
<b>Momento seis: "Evaluación"</b>			
<b>ASPECTO</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>OBSERVACIÓN</b>
La igualdad de género se presenta explícitamente como un principio de la enseñanza.			
<b>OBSERVACIONES GENERALES</b>			
Se utilizan términos genéricos masculinos para referirse de manera general para hombres y mujeres.			
El pensamiento crítico es uno de los objetivos de aprendizaje y se integra en las actividades educativas con el fin de favorecer la detección y la reflexión sobre la desigualdad.			
El personal ATPI busca la manera de orientar las acciones de las personas responsables para que dejen de realizar comportamientos estereotipados.			

ANEXO 5. Propuesta metodológica para proceso formativo dirigido al personal técnico del proyecto atención al desarrollo infantil temprano

**Taller “Implementación del enfoque de género en jornadas educativas de los círculos de familia”**

**Modalidad:** Presencial

**Objetivo:** Reflexionar sobre la importancia de la transversalización del enfoque de género en la educación inicial a través de la implementación de un proceso formativo de género dirigido al personal ATPI y jefaturas del proyecto de Atención al Desarrollo Infantil Temprano.

**Duración:** 40 horas

**Lugar:** Departamental de Educación de San Salvador

**Participantes:** Personal ATPI (35), Referentes Territoriales (2), Gestora Departamental de Primera Infancia.

**Temario de las jornadas educativas:**

MÓDULO	TEMA	METODOLOGÍA	DESCRIPCIÓN	DURACIÓN
<b>Módulo 1: Conceptos básicos</b>	Conceptualización básica	Lectura de texto en trabajo de grupo Discusión plenaria	Socialización de conceptos básicos: sexo, género, sexualidad, patriarcado, machismo, roles y estereotipos de género, perspectiva de género.	4 horas
<b>Módulo 2: Género en Educación y en la primera infancia</b>	Estereotipos de género en la Educación	Charla dialogada Sociodramas	Reflexionar sobre qué son los estereotipos de género, y su implicación en el mantenimiento de la desigualdad de hombres y mujeres; y el rol de los procesos educativos para la transformación hacia sociedades más justas.	8 horas
	Aprendizaje de género en la primera infancia	Técnica Expositiva Recursos audiovisuales La galería Charla dialogada	Socialización de cómo la niñez aprende los estereotipos sexistas. Educación sexista versus educación emancipadora	

<b>Módulo 3: Currículo oculto de género</b>	¿Qué es el currículo oculto de género?	Expositiva y audiovisual	Explicar qué es el currículo explícito y el currículo oculto de género, y reflexión de cómo se manifiesta el COG en las jornadas educativas.	4 horas
<b>Módulo 4: planificación de metodologías y técnicas educativas para una interacción más igualitaria y potenciar la eliminación de estereotipos</b>	Identificación de las situaciones de discriminación y violencia desde la interseccionalidad	Expositiva Estudio de Casos	Definición de interseccionalidad, y la importancia de analizar los contenidos educativos desde esa perspectiva.	12 horas
	Características de los recursos educativos inclusivos	Charla dialogada Construcción de propuestas según los temas de la malla curricular actual.	Ejercicios prácticos para selección de imágenes, cuentos, canciones, materiales didácticos no sexistas para el desarrollo de las jornadas educativas.	
	Lenguaje inclusivo	Discusión reflexiva grupal La galería de medios de comunicación	Definición del lenguaje inclusivo, importancia de su uso e implicaciones para transformar procesos de discriminación. Posturas feministas en cuanto a posicionamiento de la RAE.	
<b>Módulo 5: Corresponsabilidad en las actividades de cuidado y reproducción</b>	Crianza compartida: Uso del tiempo y división del trabajo dentro de las familias	Expositiva y audiovisual  Juego de roles	Importancia de establecer patrones de crianza basados en la ternura y el amor, así como, la distribución equitativa de las actividades del hogar.  Énfasis en contenidos de aprendizaje relacionados a la autonomía e independencia de los niños y las niñas.	8 horas
	Involucramiento de la figura masculina en las actividades de estimulación temprana	Construcción colectiva de estrategias  Discusión plenaria	Papel del cuidador masculino en el desarrollo infantil temprano. Generación de propuestas de actividades para el involucramiento del padre o responsables masculinos de los niños y las niñas.	

ANEXO 6. Propuesta para la elaboración de lista de chequeo para evaluar la transversalización del enfoque de género en los procesos de planificación que utiliza el personal ATPI en el desarrollo de las actividades educativas

MOMENTO EDUCATIVO	INDICADOR A EVALUAR	DESCRIPCIÓN
<b>Aspectos generales</b>	Uso del lenguaje inclusivo	Se utiliza lenguaje es inclusivo durante el desarrollo de la jornada educativa y especialmente para dirigirse a la niñez y las personas responsables asistentes a los círculos de familia. (Niñas, niños, ellas, ellos, etc.)
<b>Momento uno: “Saludo”</b>	Se realiza una ambientación inclusiva	La ambientación del lugar permite la libre movilidad de las niñas, los niños y responsables familiares, no se visualizan imágenes, colores, carteles u otros elementos decorativos que generen discriminación por género, color de piel, discapacidad, condición socioeconómica, entre otras.
	Se seleccionan canciones no sexistas	La selección de canciones toma en cuenta que no se discrimine a nadie por su género, color de piel, discapacidad, condición socioeconómica, religión, entre otras.
<b>Momento dos: “Compartiendo experiencias”</b>	Se motiva a las familias a realizar prácticas de crianza compartida en el hogar.	En el momento de realización de preguntas relacionadas a la crianza de los niños y niñas y la realización de las actividades de estimulación en el hogar, se consulta sobre el involucramiento del padre en ellas. También se pueden dar sugerencias de como incluir a los cuidadores masculinos en las actividades de estimulación temprana, por ejemplo, comentándoles qué hicieron en la jornada, recreando los juegos realizados, realizando una actividad en conjunto como actividad para fortalecer un indicador específico.
	Utiliza una metodología flexible e inclusiva.	Al momento de dirigirse a las personas responsables de las niñas y los niños, realizar las preguntas de igual manera tanto a hombres como a mujeres.



<b>Momento tres: “Jugando en familia”</b>	Utilización de materiales reciclables o materiales que las familias tienen en casa.	Las actividades que se realizan no generan gastos económicos a las familias, pues no todas las familias tienen condiciones económicas que les permitan comprar materiales para las sesiones.
	Las niñas y los niños pueden hacer uso de todos los juguetes.	Al momento de distribuir los juguetes o los materiales a utilizar, se especifica que tanto niñas como niños pueden utilizar todos los juguetes sin ninguna distinción, reforzando positivamente la libertad de elección.
	Se selecciona juegos integrales e inclusivos según el tema asignado en el currículo educativo.	Se seleccionan juegos que buscan dejar mensajes claves en relación a actitudes de solidaridad, unidad, compartir, trabajo en equipo y que no generen ninguna discriminación o diferenciación entre las niñas, niños, o personas participantes en los círculos de familia.
	Uso de un espacio con distribución equitativa del material.	La organización del espacio del salón de clase permite que tanto niñas como niños tengan acceso por igual a todos los recursos, juguetes, libros o materiales existentes en el salón.
	Se logra la integración de todas las personas participantes en el círculo de familia.	Se utiliza una metodología flexible e inclusiva. Los juegos seleccionados se pueden adaptar para que todas las niñas, niños y responsables familiares puedan realizarlos adaptándolos según sus necesidades de aprendizaje.
<b>Momento cuatro: “Lectura Interactiva”</b>	Se utilizan cuentos inclusivos	Verificar que el contenido o mensaje de los cuentos refuercen libertades de niñas y niños, así como que promuevan una integración equitativa de todos en los ámbitos público y privado.
	Se utilizan imágenes inclusivas.	Utilizar ilustraciones o imágenes donde se logre una representación de la diversidad humana.
<b>Momento cinco: “Acuerdos con la familia”</b>	Se promueve el involucramiento activo y guiado de las niñas y los niños en el proceso acuerdos, reconociéndoles como sujetos.	Al momento de dirigirse a las niñas y los niños se les escucha activamente su opinión sin menoscabarla. Las orientaciones son mensajes específicos y concretos de acuerdo a su desarrollo evolutivo.

	<p>Se aplica ideas creativas para involucrar a hombres y mujeres en el cuidado de los niños y las niñas.</p>	<p>Se pueden dejar ejercicios para realizar en casa con los cuidadores masculinos. Se pueden generar actividades de convivencia familiar y enviar cartas para la solicitud de permiso en el trabajo para las y los cuidadores que lo necesiten para poder participar de la actividad.</p>
<p><b>Momento seis: “Evaluación”</b></p>	<p>Se promueve la reflexión sobre las actividades realizadas en el desarrollo de la jornada, brindando aportes para minimizar los comportamientos sexistas que expresen las familias.</p>	<p>Si en el desarrollo de la jornada se identificaron prácticas estereotipadas y sexistas, entonces se busca discutirlos y brindar alternativas de nuevas prácticas: Por ejemplo, si una madre le ha indicado al niño que no debe jugar con muñecas porque es niño, entonces se comparte al final de la sesión que los juguetes no tienen género y que si permitimos que los niños jueguen con muñecas vamos a estimular a que cuando sean adultos sean padres responsables y cuidadores activos de las niñas y los niños.</p>

ANEXO 7. Sugerencias para el uso del lenguaje inclusivo con base a “Guía para el uso de un lenguaje inclusivo al género” de ONU Mujeres.

<b>Estrategia</b>	<b>Aspectos a Considerar</b>	<b>Ejemplo de alternativa sensible al género</b>	<b>Ejemplo con uso de genérico masculino</b>
<b>Expresiones neutrales en términos de género</b>	Un sustantivo singular y colectivo para referirse a toda una categoría o grupo de personas	Es un gran logro para la humanidad	Es un gran logro para el hombre
	Nombres de funciones y administraciones	La dirección	Los directores
	Sustantivos epicenos	En la manifestación había policías y activistas	En la manifestación estaban los policías y los activistas
	Utilizar un pronombre neutro (epiceno)	Quienes se dedican a la agricultura	Los agricultores
	Evitar expresiones que conllevan estereotipos de género	El personal sanitario	Los médicos y las enfermeras
<b>Cambiar la estructura de una frase</b>	Siempre que sea posible, se debe buscar modificar una frase u oración para que sea sensible al género y evitar los adjetivos masculinos genéricos, así como la concordancia gramatical correspondiente	En las elecciones a la alcaldía celebradas ayer, la ciudadanía votó candidaturas con fuerte respaldo de sus partidos	Los ciudadanos votaron por candidatos en las elecciones a alcalde celebradas ayer
<b>Pares femeninos y masculinos</b>	Se puede optar por retener tanto la forma femenina como masculina, utilizando ambos sustantivos y artículos	Las trabajadoras y los trabajadores reivindican sus derechos	Los trabajadores reivindican sus derechos
<b>Tipografía para añadir género: el uso de barras oblicuas</b>	Se puede recurrir al uso de barras oblicuas [/] para señalar la existencia tanto del género femenino como del masculino.	Autor/a Señor/a Director/a	Autor Señor Director
<b>Intencionalidad del uso de la voz</b>	Recurrir al uso de la voz activa y los verbos activos	Voz activa: Las mujeres tomaron la palabra	Voz pasiva: Se dio la palabra a las mujeres
<b>Traducción del inglés al español</b>	Reformular la traducción literal para reflejar claramente la idea de fondo.	Invertir en el empoderamiento de las mujeres	Inglés: Investing in women Español: Invertir en las mujeres

<p><b>Uso de vocabulario que se refiere a la identidad de género y la orientación sexual</b></p>	<p>Hay que desarrollar conciencia de la orientación sexual y de género. Al escribir sobre una persona transgénero, utilice los sustantivos y pronombres consistentes con la identidad de género del individuo, independientemente de su sexo al nacer. Siempre que sea posible, utilice el pronombre preferido por dicho individuo.</p>	<p>La niñez en su diversidad, hombres y mujeres o personas en su diversidad.</p>	<p>Niños, niñas y personas adultas</p>
<p><b>Estereotipos de roles/atributos</b></p>	<p>Refiérase a las mujeres y los hombres sin suponer roles estereotípicos o atributos específicos relacionados con el género.</p>	<p>Los participantes de la conferencia y sus cónyuges/parejas/invitados asistieron al almuerzo.</p>	<p>Los participantes de la conferencia y sus esposas asistieron al almuerzo.</p>

ANEXO 8. Consideraciones a tomar en cuenta en la elaboración de la planificación del personal ATPI

Planificación didáctica	Contenido	Aspectos a tomar en cuenta
Material educativo	Libros de texto y Guías educativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Buscar igual número de autores y autoras de libros de texto que se utilizan.</li> <li>• Revisar que los contenidos de libros y guías educativas no transmitan ideas de superioridad de hombres y mujeres</li> <li>• Visión no occidentalizada de la civilización.</li> </ul>
	Carteles, murales y afiches.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisar la utilización del lenguaje inclusivo escrito, en donde no se invisibilice ni a mujeres ni a hombres.</li> <li>• Se utilizan imágenes que incluyen a la diversidad humana.</li> <li>• La temática de los murales no es atribuida a actividades que generen ningún tipo de discriminación o violencia.</li> </ul>
Recursos didácticos	Uso de imágenes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mujeres y hombres aparecen en la misma medida en el material (fotos, ejemplos, dibujos)</li> <li>• Se evita utilizar imágenes que sexualicen a las mujeres.</li> <li>• Igual protagonismo de mujeres y hombres en las acciones que se muestran.</li> <li>• Mujeres y hombres aparecen en la misma medida en el material (fotos, ejemplos, dibujos) en los mismos niveles jerárquicos y en papeles no estereotipados.</li> </ul>
	Uso de libros de cuentos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mujeres y hombres como protagonistas en los textos o cuentos.</li> <li>• Mostrar a hombres y mujeres realizando trabajos de cuidado y reproducción en el hogar.</li> <li>• Mostrar a mujeres y hombres ejerciendo oficios o profesiones no tradicionales históricamente.</li> <li>• Se muestra a los padres desde un rol cariñoso y sensible.</li> <li>• Se muestra a las mujeres ejerciendo roles de dirección y liderazgo, logrando metas personales.</li> <li>• Se muestran historias de solidaridad y compañerismo entre mujeres ayudándose mutuamente.</li> <li>• Evitar el uso de cuentos tradicionales como caperucita roja, la bella y la bestia, la cenicienta, blanca nieves, entre otros; debido a que se encuentran elementos como la representación de las mujeres compitiendo y lastimando a otras mujeres, se muestran ideales de belleza física estereotípicos, niñas y mujeres frágiles que necesitan ser salvadas por un hombre, el mitos del amor romántico como por ejemplo “el amor todo lo puede” “para amar hay que sufrir”, así como también</li> </ul>

		se muestra que las relaciones heterosexuales son las únicas formas de amor entre pareja, entre otros aspectos transmitidos en estos cuentos.
	Selección de canciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visualizar la música como una herramienta para la inclusión en donde las niñas y los niños puedan trabajar corporalidad, expresión de emociones, desarrollo del lenguaje de la misma manera.</li> <li>• Se pueden cambiar las letras de las canciones tradicionales y resaltar las habilidades y capacidades de las niñas y niños de la misma manera.</li> </ul>
	Juguetes Educativos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permitir que las niñas y los niños utilicen los juguetes que deseen, ya sean muñecas, carros, rompecabezas, etc.</li> <li>• Observar si las niñas y los niños tienden a utilizar más unos juguetes que otros e identificar la razón de ello, para promover cambios de actitudes.</li> <li>• El objetivo principal para seleccionar los juguetes es el desarrollo de habilidades y capacidades específicas según la situación de aprendizaje o tema propuesto.</li> </ul>
	Juegos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Todas y todos pueden disfrazarse de las profesiones u oficios que quieran.</li> <li>• Promover juegos cooperativos que eviten la competencia o discriminación de niñas y niños.</li> <li>• Promover juegos que impliquen el involucramiento por igual de niñas y niños en el ámbito privado (casa) y el ámbito público (todo lo realizado fuera de casa), por ejemplo “el supermercado”.</li> <li>• Promover juegos en donde no se generen barreras para la participación de niñez con discapacidad.</li> <li>• Evitar promover el desarrollo de habilidades diferenciadas, por ejemplo, en el trabajo de corporalidad y temporalidad</li> </ul>
Adecuación de espacios educativos	Ambientación del lugar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tomar en cuenta la diversidad humana como centro de toda la decoración del salón de clase.</li> <li>• Se evita asignar colores rosa o azul para diferenciar áreas de niños y niñas.</li> </ul>
	Distribución del espacio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prestar atención al monopolio de los «territorios» exclusivos de uno u otro sexo, para generar un ambiente en donde todas las niñas y todos los niños disfruten por igual el uso del espacio.</li> <li>• Observar quiénes se quejan de tener un espacio más reducido para jugar y buscar estrategias de solución.</li> </ul>

## BIBLIOGRAFÍA

1. Afrofeminas.com “Interseccionalidad: definición, historia y guía” acceso 20 de enero de 2023 <https://afrofeminas.com/2019/01/24/interseccionalidad-definicion-historia-y-guia/>
2. Araya Umaña, Sandra. “Hacia Una Educación No Sexista”, Universidad de Costa Rica Facultad de Educación Instituto de Investigación en Educación, 2004: 1-13. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9088/17486>
3. Árbol ABC, canciones infantiles, acceso el 12 de junio de 2023 <https://arbolabc.com/canciones-infantiles/arroz-con-leche>
4. Arguello Urbina Brenda Lisseth, Sequeira Guzmán María Esperanza, Estrategias metodológicas que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía e Historia en la Educación Secundaria Básica, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua, 2015 :7
5. Arguello Urbina, Brenda Lisseth. Estrategias Metodológicas Relacionadas a La Enseñanza-aprendizaje De La Disciplina: Historia De Nicaragua En Los Estudiantes Del Séptimo Grado De Educación Secundaria. 2016.
6. Artal Rodríguez, Montserrat. Construir el género: El cuestionamiento del sexismo y del androcentrismo en el sistema educativo, 2009: 5-21.
7. Asociación de Mujeres por la vida Las Dignas, “Yo sexista”, tercera edición, (El Salvador 2002): 234
8. Barffusón, René. Revilla Fajardo, Jorge. Carrillo Trujillo, Carlos David. “Aportes feministas a la educación enseñanza e Investigación en Psicología”, vol. 15, núm. 2, julio-diciembre, 2010: 357-376
9. Bayefsky, Anne. El Principio de Igualdad o No Discriminación en el Derecho Internacional, Human Rights Law Journal, Vol. 11, Nº 1-2, 1990: 1-34.
10. Betrián Villas, Ester; Galitó Gispert, Núria; García Merino, Núria; Jové Monclús, Glòria; Macarulla Garcia, Marta. “La triangulación múltiple como estrategia metodológica.”; “REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 11, no. 4, 2013 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55128238001>
11. Blazquez Graf, Norma. El retorno de las brujas: incorporación, aportaciones y críticas de las mujeres a la ciencia. UNAM Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, México, 2008.
12. Cancioncitas, letra de canción la familia dedo, acceso el 12 de junio de 2023 <https://cancioncitas.com/infantiles->

cuervo/%F0%9F%96%90%F0%9F%8F%BCla-familia-  
dedo%F0%9F%91%A8%E2%80%8D%F0%9F%91%A9%E2%80%8D%F0%9F%  
%91%A7%E2%80%8D%F0%9F%91%A6/

13. Cisterna Cabrera, Francisco, "Currículum Oculto y Género" (Tesina Universidad Pedagógica Nacional para optar al Diploma de especialización en estudios de género en educación, Chile 2004): 35 <http://rixplora.upn.mx/jspui/bitstream/RIUPN/63471/1/20028.pdf>
14. Comisión para la igualdad de oportunidades en el empleo, "Discriminación por raza/Color" acceso el 10 de junio de 2023 <https://www.eeoc.gov/es/discriminacion-por-razacolor>
15. Comisión para la igualdad de oportunidades en el empleo, "Discriminación por Religión" acceso el 10 de junio de 2023 <https://www.eeoc.gov/es/discriminacion-por-religion>
16. Constitución de la República de El Salvador (El Salvador: Asamblea Legislativa de EL Salvador, 1983).
17. Contreras, Claudia. Flores Aguilar, Paula. "El desafío de una nueva socialización de género en la educación infantil", Revista Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA). Vol.8, N.º 1, 2022, pp. 85 DOI: <https://doi.org/10.22370/ieya.2022.8.1.2598>
18. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Naciones Unidas, 2006
19. Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, conocida como Convención de Belem do Pará, Organización de Estados Americanos OEA, 1995
20. Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer, CEDAW, Naciones Unidas, 1981
21. Cornejo Pastora, Noé. García García, Axael Jedeón. García García, Exequiel Yonatan. Rivas Ramos, Dora Del Carmen y Vargas González, Milagro De Jesús. "La gestión curricular y su impacto en la calidad educativa en cinco Centros Escolares del Distrito 09-05 Del Municipio De Tejutepeque, Departamento De Cabañas", 2020, <https://ri.ues.edu.sv/id/eprint/23513/1/LA%20GESTI%C3%93N%20CURRICULAR%20Y%20SU%20IMPACTO%20EN%20LA%20CALIDAD%20EDUCATIVA%20EN%20CINCO%20CENTROS%20ESCOLARES%20DEL%20DISTRITO%2009%20DEL%20MUNICIPIO%20DE%20TEJUTEPEQUE%2C%20DEPARTAMENTO%20DE%20CABA%C3%91AS..pdf>
22. Declaración Mundial de Educación para Todos UNESCO, 1990



23. Declaración y Plataforma de Acción de Beijing, Naciones Unidas, 1995
24. Díaz Polegre, Leticia. Torrado Martín-Palomino, Esther. “El género y sus interseccionalidades desde una perspectiva sociológica e histórico-crítica en las narrativas autobiográficas de Angelou, Lorde y Davis”. *Investigación Feminista*. (Rev.) 9(2) 2018: 291-307 <file:///C:/Users/Alejandra/Downloads/adminucm,+291-307.pdf>
25. Domínguez Blanco, María Elvia. “Equidad de género y diversidad en la educación colombiana” *Revista Electrónica de Educación y psicología*, Numero 2, 2004: 1-19
26. El mostrador, Versión feminista de «Arroz con leche» se viraliza en redes sociales, acceso el 12 de junio de 2023 <https://www.elmostrador.cl/noticias/multimedia/2018/07/23/version-feminista-de-arroz-con-leche-se-viraliza-en-redes-sociales/>
27. El reino infantil fandon, letra de canción el tren de la alegría acceso el 11 de junio de 2023 [https://elreinoinfantil.fandom.com/wiki/S%C3%BAbete\\_al\\_Tren\\_de\\_la\\_Alegr%C3%AD](https://elreinoinfantil.fandom.com/wiki/S%C3%BAbete_al_Tren_de_la_Alegr%C3%AD)
28. El reino infantil, letra de canción el baile de los animales [https://elreinoinfantil.fandom.com/wiki/El\\_Baile\\_de\\_los\\_Ani](https://elreinoinfantil.fandom.com/wiki/El_Baile_de_los_Ani)
29. Encuesta de Hogares de propósitos múltiples EHPM, Dirección General de Estadística y censos DIGESTYC, 2021: 01 – 477.
30. Estrada, Juan Camilo. “Una mirada a la formación docente desde la perspectiva de la interseccionalidad: apuestas por una educación intercultural” Colombia, 2017 :1-18
31. Estrategia Nacional para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia, El Salvador 2018
32. Facio, Alda. “El derecho a la igualdad entre hombres y mujeres: interpretación de los principios de igualdad y no discriminación para los derechos humanos de las mujeres en los instrumentos del Sistema Interamericano” Corte Interamericana de los Derechos Humanos, San José, Costa Rica, IIDH, 2008: 65-78 <https://www.corteidh.or.cr/tablas/a22083.pdf>
33. Fundamentos Curriculares de Primera Infancia programa de educación y desarrollo, nivel de Educación Inicial 2013.
34. García Ramírez, Carmen Teresa. “Permanencia de estereotipos de género en la escuela inicial”. *Revista Venezolana de Educación Educere*, vol. 18, N° 61 (2014): 439-448. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35639776006.pdf>

35. Gobierno de Argentina, “Informe de Discriminación por identidad de género durante la cuarentena” 2020, acceso el 08 de junio de 2023. <https://www.argentina.gob.ar/noticias/discriminacion-por-identidad-de-genero-durante-la-cuarentena>
36. Gobierno de México, ¿Qué es el lenguaje sexista y por qué es importante visibilizarlo? acceso el 9 de mayo de 2023 <https://www.gob.mx/conavim/articulos/que-es-el-lenguaje-sexista-y-por-que-es-importante-visibilizarlo?idiom=es>
37. Gobierno de México, “La importancia de la capacitación para las y los trabajadores” acceso el 09 de mayo de 2023, <https://www.gob.mx/profedet/es/articulos/la-importancia-de-la-capacitacion-para-las-y-los-trabajadores?idiom=es>
38. Gómez López Luis Felipe. “Los determinantes de la práctica educativa”. Revista Universidades, (2008): 29-39, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37303804>
39. Grupo de trabajo en Infancia y Género, Infancia y género: un encuentro necesario, Instituto Interamericano del niño, la niña y adolescentes, Uruguay, 2019, 19-26
40. Guía Básica de Lenguaje Inclusivo Para la Facultad de la Ingeniería y Arquitectura de la Universidad de El Salvador, Red de Investigadoras en diferenciales de Género en la Educación Superior Iberoamericana de la Universidad de El Salvador, 2019
41. Guía Infantil, letra de canción sol solecito, acceso el 10 de junio de 2023 <https://www.guiainfantil.com/ocio/canciones-infantiles/sol-solecito-cancion-infantil-para-dar-los-buenos-dias/>
42. Guía Infantil, Los juguetes no definen la orientación sexual, acceso el 11 de mayo de 2023, <https://www.guiainfantil.com/blog/educacion/juguetes/los-juguetes-no-definen-la-orientacion-sexual-de-los-ninos/>
43. Guichard Bello, Claudia, “Manual de comunicación no sexista hacia un lenguaje incluyente”, INMUJERES, México 2015
44. Hernández Herrera Damaris Lisbeth, Moreno Flores Jacqueline Raquel, Ramírez Irma Yolanda, “El impacto que tiene la implementación de la política nacional de educación y desarrollo integral de la primera infancia, en el desarrollo de habilidades socio-cognitivas en niñas y niños que son atendidos en el modelo de educación inicial, en los municipios de San Vicente, Verapaz y San Esteban Catarina, del departamento de San Vicente” (tesis optar al grado de Licenciatura en Ciencias de la Educación para la profesionalización de la educación básica para los ciclos primero y segundo, Universidad de El Salvador, 2018)

45. Hurtado de Barrera, Jaqueline. "Metodología de la Investigación Holística", Instituto universitario de Tecnología Caripito, Venezuela, 2000
46. INCLUIDAPPS, Centro Del Profesorado Santa Cruz De Tenerife, Gobierno de Canarias, 2020  
<https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/edublog/cprofessantacruzdetenerife/2020/09/17/incluidapps/>
47. Informante 1, entrevista por Alejandra Guadalupe González Álvarez, 24 de abril de 2023, entrevista N° 1
48. Informante 2, entrevista por Alejandra Guadalupe González Álvarez, 26 de abril de 2023, entrevista N° 2
49. Informante 3, entrevista por Alejandra Guadalupe González Álvarez, 26 de abril de 2023, entrevista N° 3
50. Informe de rendición de cuentas institucional junio 2009-mayo 2014, Ministerio de Educación de El Salvador
51. Informe final presentado por Referentes Territoriales de Primera Infancia del departamento de San Salvador, diciembre 2022.
52. Iniciativa Spotlight y UNFPA. (2021). Paternidad activa: la participación de los hombres en la crianza y los cuidados. 2021,
53. Jot Down Cultural Magazine, Biología e igualdad de género, acceso el 12 de mayo de 2023, <https://www.jotdown.es/2017/10/biologia-e-igualdad-de-genero/>
54. La Barbera, María Caterina. "Interseccionalidad = Intersectionality". Revista en Cultura de la Legalidad EUNOMÍA, n 12 (2017):191-198, <https://e-revistas.uc3m.es/index.php/EUNOM/article/view/3651/2221>
55. La Ley de Igualdad, Equidad y Erradicación de la Discriminación contra las Mujeres, El Salvador, 2011
56. Lamas, Marta. "Género, diferencias de sexo y diferencia sexual". Debate Feminista, vol. 20, 1999: 84-106
57. LEPINA comentada de El Salvador Consejo Nacional de la Judicatura de El Salvador, 2011.
58. Ley especial integral para una vida libre de violencia para las mujeres, El Salvador, 2010
59. Ley General de Educación El Salvador, 1996
60. Lillo Muñoz, Daniela. "Política, cuerpo y escuela: expresiones feministas en el marco del Movimiento Estudiantil Secundario 2011-2016 en Chile" Debate Feminista Vol. 79, 2020: 72-93

61. Lineamientos y normas especiales de ejecución y liquidación de fondos del proyecto adicional: "Atención al desarrollo infantil temprano"- fondos GOES para implementar servicios educativos en los niveles inicial y parvularia en 256 instituciones educativas de 141 municipios del país, año 2022"
62. Lovering Dorr, Ann y Sierra, Gabriela. "El currículum oculto de género" Centro de Investigación y Estudios de Género, Guadalajara, Jalisco, México, 1998: 8-19
63. Maceira Ochoa, Luz María. "Investigación del Currículo Oculto En La Educación Superior: Alternativa Para Superar el Sexismo En La Escuela", La Ventana Revista de estudios de género, vol. 3, no 21, (2005): 187-227
64. Maceira Ochoa, Luz María. "Más allá de la coeducación: pedagogía feminista". Revista *Educación* vol. 36, (2006): 27-36.
65. Manual de Asistencia Técnica de Primera Infancia, Vía Familiar Comunitaria, El Salvador, 2013, :01-106
66. Martínez Martín, Irene. "Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica". Foro de Educación, 14(20), 2016: 129-151. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.008>
67. Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad, RE Nombrar: Guía para una comunicación con perspectiva de género, Argentina, 2021
68. Moretti Julia, "La RAE y el rechazo del lenguaje inclusivo" artículo presentado a revista aprender a escribir: 26, <https://perio.unlp.edu.ar/letras/arts/art5/mobile/index.html#p=3>
69. Musixmatch Letra de canción el sol redondito, acceso el 10 de junio de 2023 <https://www.musixmatch.com/es/letras/Cartoon-Studio/El-Sol-Redondito-Infantil>
70. Musixmatch letra de canción el baile del cuerpo, acceso el 11 de junio de 2023 <https://www.musixmatch.com/es/letras/Diverplay/El-Baile-del-Cuerpo>
71. Musixmatch, letra de canción Hola de Mariana Mallol, acceso el 10 de junio de 2023 <https://www.musixmatch.com/es/letras/Mariana-Mallol/Hola-Hola>
72. Myers, Robert. "Atención y desarrollo de la primera infancia en Latinoamérica y El Caribe: Una revisión de los diez últimos años y una mirada hacia el futuro", Revista IBERO AMERICANA de Educación, Janeiro - abril 1999. 17-39, <https://rieoei.org/historico/documentos/rie22a01.htm>
73. Naciones Unidas, Lenguaje inclusivo en cuanto al género, acceso el 9 de mayo de 2023, <https://www.un.org/es/gender-inclusive-language/#:~:text=Por%20%E2%80%9Clenguaje%20inclusivo%20en%20cuanto,sin%20perpetuar%20estereotipos%20de%20g%C3%A9nero.>

74. Naciones Unidas, Observación General N.º 20 La no discriminación y los derechos económicos, sociales y culturales (artículo 2, párrafo 2 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales)
75. Naciones Unidas, Oficina del alto comisionado de Derechos Humanos, “Normas internacionales Relator Especial sobre la libertad de religión o de creencias”, acceso el 10 de junio de 2023 <https://www.ohchr.org/es/special-procedures/sr-religion-or-belief/international-standards>
76. Navarro Barahona, Laura. “Acción Positiva y Principio De Igualdad”. Revista de Ciencias Jurídicas N.º 112, enero-abril 2007: 107-122 <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/juridicas/article/view/9740>
77. Oberlin Ana, “Géneros, Disidencias y Niñez”, Instituto Interamericano del niño, la niña y adolescentes, Uruguay, 2019, pág. 33-36
78. Objetivos de Desarrollo Sostenible, Objetivo 5 Igualdad de género, acceso el 02 de mayo de 2023 <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/gender-equality/>
79. “Objetivos de Desarrollo Sostenible, Objetivo 4: Educación de Calidad”, acceso el 02 de mayo de 2023 <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
80. “ONU MUJERES, Guía para promover el uso de un lenguaje inclusivo al género”, acceso el 10 de junio de 2023 <https://www.unwomen.org/sites/default/files/Headquarters/Attachments/Sections/Library/Gender-inclusive%20language/Guidelines-on-gender-inclusive-language-es.pdf>
81. “Organización Internacional del Trabajo OIT, ¿Qué son los roles de género?” Acceso el 10 de junio de 2023 <https://www.oitcinterfor.org/en/p%C3%A1gina-libro/%C2%BFqu%C3%A9-son-roles-g%C3%A9nero>
82. Pérez, Cruz y Gargallo López, Bernardo. “Sexismo y Estereotipos De Género en Los Textos Escolares” (Ponencia IV Lectura y Género: Leyendo La Invisibilidad) 2008: 1-8 [https://www.uv.es/genero/docs/public\\_edu/sexismo\\_txtos.pdf](https://www.uv.es/genero/docs/public_edu/sexismo_txtos.pdf)
83. Política de Equidad e Igualdad de Género de Ministerio de Educación de El Salvador (2020-2025)
84. Política Nacional de Apoyo al Desarrollo Infantil Temprano Crecer Juntos 2020-2030, El Salvador.
85. Política Nacional de Educación y Desarrollo Integral de la Primera Infancia, El Salvador 2010.
86. Programa Social Educativo 2009 - 2014 “Vamos a la Escuela”: El Salvador octubre 2009

87. Protocolo de actuación para el abordaje de la violencia sexual en las comunidades de El Salvador, El Salvador, 2020.
88. “PNUD El Salvador, Presentan avances y desafíos del Plan El Salvador Educado” acceso el 10 de abril de 2023 <https://www.undp.org/es/el-salvador/news/presentan-avances-y-desaf%C3%ADos-del-plan-el-salvador-educado>
89. Ramos Carmona, Mario. “¿Qué es la práctica educativa?” Revista Educarnos, acceso el 16 de mayo de 2023 <https://revistaeducarnos.com/que-es-la-practica-educativa/>
90. Rebelión Feminista: El sistema Sexo/Género, acceso el 25 de enero de 2023, <https://rebelionfeminista.org/2019/10/02/el-sistema-sexo-genero/>
91. Rios Everardo, Maribel. “Pedagogía Feminista para la equidad y el buen trato”, Revista internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCIOTAM, vol. XXV, núm. 2, México (2015): 123-143. <https://www.redalyc.org/pdf/654/65452536007.pdf>
92. Rodríguez Izquierdo, Rosa. “La imagen y el papel de la mujer en los libros de texto escolares en España”. Escuela abierta: revista de Investigación Educativa, N° 1 (1998): 257-266.
93. Sampieri, Roberto. “Metodología de la Investigación, sexta edición México, 2014.
94. Sautu Ruth, Boniolo Paula, Dalle Pablo y Elbert Rodolfo, “Manual de metodología, construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología”, Clacso Argentina: 2005.
95. Solidaridad Intergeneracional, Juguetes no sexistas para romper los roles de género, acceso el 11 de mayo de 2023, <https://solidaridadintergeneracional.es/wp/juguetes-no-sexistas-para-romper-los-roles-de-genero/>
96. Solís Sabanero, Angela. “La perspectiva de género en la educación”, Desarrollo profesional docente: reforma educativa, contenidos curriculares y procesos de evaluación, Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Prof. José E. Medrano R. 2016: 97-107
97. Szulik, Dalia. Mercer, Raúl. Ramírez, Carlota y Molina, Helia. El Enfoque De Género En La Niñez. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires, 2009. 1-7 <https://cdsa.aacademica.org/000-062/906.pdf>

98. Trujillo Vanegas, Catalina. Sierra Barón, Willian. Rincón Perdomo, Julieth Milena. "Educación y Atención a la Primera Infancia: Concepción y Síntesis Histórica", Revista boletín REDIPE 1, Colombia, (2021), 159-176. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1226/1133>
99. "UNESCO Biblioteca Digital", acceso el 6 de junio de 2023, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371127>
100. "Unicef El Salvador, Consejo Nacional de Educación entrega al presidente de la República el Plan El Salvador Educado" acceso el 30 de marzo de 2023 <https://www.unicef.org/elsalvador/comunicados-prensa/consejo-nacional-de-educaci%C3%B3n-entrega-al-presidente-de-la-rep%C3%BAblica-el-plan-el>
101. Vargas Barrantes, Élide. "Bases de la diferenciación sexual y aspectos éticos de los Estados intersexuales", Revista Reflexiones, vol. 92, núm. 1, Universidad de Costa Rica San José, Costa Rica, (2013), 141-157 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72927050008>
102. Vargas Melgarejo, Luz María. "Sobre el concepto de percepción" Revista Alteridades, vol. 4, N° 8, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa Distrito Federal, México (1994) :47-53
103. Williams Crenshaw, Kimberlé. "Interseccionalidad, políticas identitarias, y violencia contra las mujeres de color" Intersecciones: Cuerpos y sexualidades en la encrucijada. España, 2012: 87-122