



UNIVERSIDAD DE CHILE

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

ESCUELA DE POSTGRADO

**INCIDENCIA DEL ENFOQUE DE GÉNERO EN LA FORMACIÓN INICIAL DE
ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PARVULARIA Y DURANTE EL EJERCICIO
DOCENTE DE EDUCADORAS DE PÁRVULOS**

Tesis para optar al grado de Magíster en Estudios de Género y Cultura Mención Ciencias
Sociales

MACARENA ESTHER VARGAS TORRES

Profesora guía:

Ximena Azúa Ríos

Santiago de Chile, 2022

RESUMEN

El presente escrito tiene como objetivo analizar la incidencia de la presencia o ausencia del enfoque de género en la formación inicial de estudiantes de educación parvularia y durante el ejercicio docente de educadoras de párvulos. Se sitúa en cuatro temas: el género como categoría de análisis, la formación inicial docente, el ejercicio docente; y, por último, el enfoque de género para una pedagogía feminista. La presente investigación se enmarca en una epistemología feminista, de corte cualitativo, utilizando distintas técnicas de recolección de información y datos, para luego realizar una triangulación de estos, donde se da cuenta de los resultados. Los principales hallazgos develan la poca o nula incorporación del enfoque de género en la formación inicial de educadoras de párvulos y, además, cómo esto tiene una incidencia directa en el quehacer pedagógico y en su identidad profesional.

Palabras claves: enfoque de género, formación inicial, ejercicio docente.

DEDICATORIAS

A Víctor, Victoria y Daniela, mi familia, por ser parte fundamental de mi vida, por dejarme emprender este camino y no soltarme con su apoyo, aliento y cariño. Todos mis logros, se los debo a ustedes.

A cada niño, niña y niñe, que ha impulsado esta investigación, me inspira a ser mejor educadora y transformar la pedagogía para una sociedad más justa.

A todos, todas y todes quienes de cierta forma han formado parte de mi recorrido y me han brindado su apoyo genuino.

AGRADECIMIENTOS

A las diecinueve estudiantes y cuatro educadoras de párvulos que participaron de esta investigación sin ningún interés, excepto, el querer contribuir hacia una educación más democrática y equitativa.

A Ximena Azúa por su generosidad para guiarme en este proceso, por impulsar mi crecimiento personal y académico, y por las oportunidades de observar su sabiduría y valor como persona.

A Johanna Camacho, investigadora del Proyecto Fondecyt 1201229: “Prácticas pedagógicas del profesorado de ciencias en un nuevo escenario. Tensiones y desafíos para la justicia”, por permitirme ser tesista en dicha investigación, colaborar y sobre todo aprender.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN.....	1
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	3
PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	5
OBJETIVO GENERAL	5
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	5
MARCO REFERENCIAL	6
MARCO NORMATIVO	6
MARCO INTERNACIONAL	6
MARCO NACIONAL	7
MARCO TEÓRICO	8
GÉNERO.....	8
Sistema sexo/género	9
Disidencias sexo/genéricas	10
Socialización de género en la infancia	12
Enfoque de género	14
FORMACIÓN INICIAL DOCENTE	19
¿Por qué una formación inicial con enfoque de género?.....	22
Identidad docente.....	24
EJERCICIO DOCENTE ¿PRÁCTICAS SEXISTAS?.....	25
Currículum oculto.....	30
Estereotipos y sesgos de género	32
Poder, desigualdad y opresión.....	35
ENFOQUE DE GÉNERO PARA UNA PEDAGOGÍA FEMINISTA.....	38

Experiencias educativas.....	38
Pedagogías feministas	42
MARCO METODOLÓGICO	48
METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.....	49
TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN	49
MUESTRA	51
MÉTODO DE ANÁLISIS.....	53
ANÁLISIS E INTERPRETACIONES.....	55
REVISIÓN DOCUMENTAL.....	55
GRUPOS FOCALES	60
ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS.....	94
RESULTADOS	118
CONCLUSIONES.....	121
BIBLIOGRAFÍA	127

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Caracterización de los grupos focales	52
Tabla 2: Caracterización de las entrevistas	53
Tabla 3: Datos obtenidos de la revisión de mallas curriculares	56
Tabla 4: Categorías y subcategorías obtenidas a partir de los grupos focales.....	61
Tabla 5: Categorías y subcategorías obtenidas a partir de las entrevistas	94

INTRODUCCIÓN

En los últimos años se han intensificado los movimientos sociales a favor de la equidad de género, y se ha interpelado al sistema educativo y su construcción patriarcal, invitando a instancias de reflexión pedagógicas que avancen hacia un nuevo modo de concebir la educación.

Considerando que las instituciones educativas reproducen desigualdades de género y perpetúan el lugar subordinado de los grupos históricamente excluidos, el rol docente se vuelve clave al posicionarse como una posible actoría crítica y transformadora de dicha realidad. Sin embargo, los centros de formación universitaria carecen de un enfoque de género en sus planes de estudio, lo que trae consigo que el profesorado naturalice y/o reproduzca diferencias, desigualdades y discriminaciones de género que existen entre los diversos grupos humanos.

En específico, las influencias de las educadoras/es de párvulos provienen de distintas fuentes y tienen implicancias en su ejercicio docente, van desde las actitudes y posturas personales, saberes docentes de los planes de estudio y políticas públicas. Es decir, el quehacer pedagógico se ve nutrido con la formación inicial que se recibe en las instituciones, pero también con el campo de las representaciones socioculturales de cada persona. En este escenario, requieren contar con un cuerpo complejo de saberes diversos, con el objeto de responder de manera sensible y apropiadamente a las diversas necesidades de aprendizaje de cada niño, niña y niñe, su desarrollo integral entre los 0 a 6 años. Es por esto, que el género es uno de los saberes que en la formación inicial resulta decisivo, al ser un elemento que atraviesa durante toda la vida a las personas y que se ha configurado a su vez como un elemento segregador de la sociedad.

El enfoque de género en las políticas educativas relativas a la formación inicial docente es una condición necesaria para garantizar y promover una educación no sexista, con enfoque de género y feminista, basada en la justicia y democracia. Si bien se ha planteado en diversos sectores sociales, políticos y académicos la importancia de la perspectiva de género en el aula aún sigue siendo un tema escasamente considerado en la práctica y en la formación docente.

Tal como mencionan las autoras Azúa et al. (2019) la práctica docente es uno de los aspectos para reflexionar en torno a la educación no sexista y la eliminación de las desigualdades perpetuadas a través de los estereotipos y sesgos de género.

Respecto a lo anterior, es necesario señalar que los centros educativos son espacios de socialización de roles de género. La labor del/la docente a cargo de un grupo de niños, niñas y niños es crucial en esta función socializadora, de tal manera que incluso los estereotipos de género que se transforman en prejuicios y generan sesgos en el aula pueden afectar la manera en cómo las educadoras/es interactúan en el aula con niños, niñas y niños, afectando el desarrollo y la determinación de su futuro.

Desde las políticas públicas se habla de la importancia del enfoque de género en el aula, empero, es un tema insuficientemente considerado y de exiguu tratamiento en la práctica docente, y lo que se requiere es reflexión y formación en cuanto al tema. Por lo mencionado, es que resulta pertinente indagar el tema del género, con especial razón en cuanto a la formación de futuras educadoras/es de párvulos.

En términos generales, esta investigación se sustentó en el paradigma cualitativo, con la utilización de técnicas diversas fuentes como la entrevista semiestructurada, el grupo focal, y la revisión documental, con el fin de indagar sobre la incidencia del enfoque de género en la formación inicial de estudiantes de educación parvularia y durante el ejercicio docente de educadoras de párvulos.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En Chile la formación inicial docente con perspectiva de género es escasa. Ulloa (2017) realizó una revisión de la malla curricular de diez casas de estudios, y reveló respecto a los programas de formación que “ninguno posee ramos enfocados en formar a educadores y educadoras con respecto a educación en sexualidad, afectividad y/o género, al menos como parte estructural de sus planes de estudios” (p. 14-15). Esta situación es alarmante, debido a la importancia que tiene el enfoque de género en la educación parvularia, considerando que los niños, niñas y niños se encuentran en una etapa crucial, donde comienza la formación de su identidad y normalización de conductas.

La educación parvularia se ocupa de la formación integral de niños, niñas y niños desde los 0 a 6 años. “Diversos estudios han catalogado la educación parvularia como crucial, pues la primera infancia corresponde a un período de gran desarrollo humano, señalando que es durante esta etapa que el cerebro se desarrolla a un ritmo más rápido” (Arzola y Camhi, 2013, Shonkoff y Phillips, 2000, citado en Azúa, et al., 2019), así como también se sientan las bases del desarrollo social, emocional y mental (Sánchez, 2017) y en relación al género, el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2017) menciona que en esta etapa comienza la socialización de género.

Las autoras Azúa, et al. (2019) señalan que el ejercicio docente es un aspecto crucial para analizar en torno a la educación no sexista, dentro de esta se debería reflexionar “el material y diseño pedagógico seleccionado y utilizado por el profesorado, así como el lenguaje utilizado en aula y los modos de interactuar con los estudiantes” (p.51), ya que estos, afectan la producción y reproducción de relaciones de poder en la escuela y también en la socialización del género.

Por la importancia que tiene la socialización del género en la educación formal de niños, niñas y niños, es que “resulta urgente de pensar en la inclusión de la perspectiva de género en la formación de docentes de párvulos y en programas de educación continua, aspecto que ya han indicado expertos” (Falabella y Opazo, 2014, citado en Azúa, et al, 2019, p.57). El estudio citado concluye además que los sesgos de género en el aula incurridos por educadoras

de párvulos son conscientes, lo que significa que si no existe una formación inicial en torno al enfoque de género queda en las voluntades particulares de cada una de las/los profesionales. Por lo tanto, existe una necesidad urgente de incorporar con mayor énfasis prioridad la formación docente con enfoque de género en educación parvularia (Azúa et al., 2019).

Sánchez (2018) señala que “a la fecha, la ausencia de estándares mínimos de calidad que incorporen el enfoque de género en la formación inicial docente ha contribuido a mantener la reproducción del currículum oculto en la educación como un tema pendiente” (p. 2). El currículum oculto representa en gran medida las construcciones sociales, en este caso específico, respecto al género (Azúa, et al, 2019), este currículum oculto además “opera en base a estereotipos y sesgos que influyen e incluso determinan identidades, aspiraciones y estilos de vida diferenciados que, como se ha visto, conducen a una relación de poder desigual entre hombres y mujeres” (Sánchez, 2018, p.1).

El enfoque de género por su parte permite analizar las desigualdades que se generan en el currículum explícito y en el oculto, y, por lo tanto, con la implementación de políticas públicas que impulsen la incorporación del enfoque de género, futuros/as educadores/as en su rol de formadores/as, podrían erradicar las prácticas sexistas, la reproducción de estereotipos y sesgos de género, avanzando hacia la construcción de una sociedad más justa.

De este modo la realidad es compleja, en tanto que quienes comienzan a educar desde la primera infancia hasta el ciclo de educación media, no cuentan con una formación de género ni con temáticas de sexualidad de manera estructural en los currículos de sus carreras (Azúa, et al., 2019).

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

La pregunta central es ¿cuál es la incidencia de la presencia o ausencia del enfoque de género en la formación inicial de estudiantes de educación parvularia y durante el ejercicio docente de educadoras de párvulos?

OBJETIVO GENERAL

Analizar la incidencia de la presencia o ausencia del enfoque de género en la formación inicial de estudiantes de educación parvularia y durante el ejercicio docente de educadoras de párvulos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analizar los planes de estudio de formación inicial en relación con el enfoque de género en instituciones pertenecientes al CRUNCH¹.
- Identificar a través del discurso de estudiantes del último año de educación parvularia la relevancia que le atribuyen al enfoque de género en su formación inicial.
- Revelar la importancia que le atribuyen al enfoque de género en el ejercicio docente las educadoras de párvulos.

¹ El CRUNCH (Consejo de Rectores) reúne a los rectores de 30 universidades tradicionales chilenas de carácter público y privado.

MARCO REFERENCIAL

MARCO NORMATIVO

Para proporcionar lineamientos sobre los actuales marcos normativos que rigen el enfoque de género en Chile, se analizó el marco internacional y nacional. Para esto, se utilizaron los datos actualizados de la Subsecretaría de Educación Parvularia (2018) en sus Orientaciones para Promover la Igualdad de Género en Educación Parvularia.

MARCO INTERNACIONAL

A nivel internacional existe un acuerdo entre los Estados Parte de la Organización de Naciones Unidas (ONU) de la desigualdad existente entre hombres y mujeres. Esto ha llevado a diferentes organizaciones a promover y proponer acciones para superar esta brecha, pero sobre todo para superar la violencia y discriminación contra la mujer. Chile, por su parte, va en línea con los compromisos internacionales que ha suscrito, entre ellos I) La Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW), II) la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Belém do Pará), III) los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y por último IV) La Convención Contra las discriminaciones en la esfera de la Enseñanza (UNESCO, 1960).

I) Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW): La CEDAW es un instrumento jurídico, aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas en 1979 y compromete a los Estados parte a una serie de obligaciones con las mujeres para la eliminación de toda forma de discriminación. En lo que concierne a la educación, en su artículo 10 se definen distintas medidas para asegurar la igualdad de derechos de hombres y mujeres, como también la igualdad en el acceso a todos los niveles educativos, buscando una enseñanza sin estereotipos de género.

II) Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Belém do Pará, 1994), adoptada por la Organización de estados americanos (OEA), donde se establece que la violencia contra las mujeres trasciende todos los sectores de la sociedad y se traspasa independientemente de su clase, raza, etnia, nivel económico, cultural, educativo, edad y/o religión. Respecto a la educación, en el artículo 3 se establece que la

mujer tiene el derecho a “ser valorada y educada libre de patrones estereotipados de comportamiento y, prácticas sociales y culturales basadas en conceptos de inferioridad o subordinación”.

III) Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). En el año 2015 se aprobó la Agenda 2030 y los ODS, donde se dispone que para impulsar las economías sostenibles es necesario facilitar la igualdad entre mujeres y hombres. El objetivo quinto señala que hay facilitar la igualdad a mujeres y niñas en el acceso a la educación, como también garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad (artículo 4).

IV) Convención Contra las discriminaciones en la esfera de la Enseñanza (UNESCO, 1960). Es el primer instrumento internacional que abarca el derecho a la educación, donde se considera que la igualdad de género es una prioridad mundial para promocionar el derecho a la educación. Para esto, la UNESCO desarrolló un Plan de Acción para la Prioridad “igualdad de género” (2014-2021), donde se entregan orientaciones técnicas y políticas en cinco áreas y específicamente plantean que si no se aplica un análisis de género en educación incluso las políticas serian ineficaces y no aportarían a las correcciones de desigualdad.

MARCO NACIONAL

I) La Ley General de Educación N°20.370 (2009) consagra explícitamente la no discriminación hacia las personas obligando al Estado a “velar por la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa, promoviendo especialmente que se reduzcan las desigualdades derivadas de circunstancias económicas, sociales, étnicas, de género o territoriales, entre otras” (Ley N°20.370, 2009). Esto permite limitar la facultad que tenían los establecimientos educativos de discriminar y excluir a estudiantes y docentes por razones no académicas, por lo tanto, presume un avance en la equidad de género y diversidad sexual, como por ejemplo en la publicación de la Circular 0768 de la Superintendencia de Educación sobre el resguardo de los derechos de niñas y niños y jóvenes trans en el ámbito de la educación (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018).

II) Ley N°20.529 que crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (2011) que asegura la calidad en los niveles de educación parvularia, básica y

media. El sistema a través del Plan de Aseguramiento de la Calidad busca mejorar la calidad y equidad de oportunidades educativas, vale decir, que niños y niñas tengan las mismas oportunidades de recibir educación de calidad (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018).

III) Ley N°20.845 de Inclusión Escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado (2015). Esta ley no incluye una perspectiva de género de manera explícita, pero expone que se debe avanzar hacia la eliminación de cualquier tipo de discriminación arbitraria (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018), al señalar que “los establecimientos educativos sean un lugar de encuentro entre los y las estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión” (Ley N° 20.845, 2015).

MARCO TEÓRICO

GÉNERO

El género es entendido como una construcción social que se construye en base a atributos y roles que la sociedad espera y asigna a las personas en función de su sexo biológico y se marca en base a esto una percepción social, política e histórica-contextual (Lagarde, 1996; Lamas, 1996; Lomas, 2004; MINEDUC, s.f; Montecino, 1992 y Scott, 1996).

Desde los feminismos se hace énfasis en que la concepción de sexo “opuesto” que se impone a través de roles y estereotipos, perpetúa la dualidad entre sexo y género, así como también, es considerado constitutivo de las relaciones sociales y primario en las relaciones de poder, y con esto “el género produce un imaginario social con una eficacia simbólica contundente al dar lugar a concepciones sociales y culturales sobre la masculinidad y feminidad” (Lamas, 2000, p.4).

Hay quienes lo entienden como una categoría de análisis (Lagarde, 1996 y Scott, 1996) y frente a esto, es reivindicado como un proceso para comprender la normatividad del contenido de género y la reproducción del orden de género. Esta categoría traspasa distintos aspectos, como normas, religión, ciencia, jurídicos, académicos, y permite pensar al género como una imposición hacia las personas.

Para Lagarde (1996) el género debe ser entendido como un enfoque o perspectiva en acción que busca posicionarse políticamente frente a la opresión de género y accionar con alternativas para erradicarla y avanzar hacia una sociedad con justicia y dejar de lado las inequidades.

En todos los escenarios, el género requiere comprenderse como algo que no es universal, inalterable, ni atemporal, depende de lo que cada sociedad haya construido sobre lo femenino y masculino, por lo tanto, al ser alterables están abiertas al cambio utópico y por tanto a la equidad. (Lomas, 2004 y Montecino, 1992).

Sistema sexo/género

El sistema sexo/género surge a partir de la intención de desvincular la dualidad del sexo biológico con el género, entregándole a este último una dimensión social y cultural. Gayle Rubin (1986) utiliza la categoría sistema de sexo-género para delimitar aquellas situaciones que han reproducido y sostenido la opresión de mujeres, indica que es el “el conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas” (1986, p. 97). Lamas suma a esta conceptualización, la importancia de situar este sistema como algo propio de cada sociedad, y lo entiende como un “conjunto de normas por las cuales la materia cruda del sexo humano y de la procreación es moldeada por la intervención social y satisfecha de una manera convencional” (1986, p.191).

A pesar de la aportación del sistema sexo-género, algunos movimientos feministas lo pusieron en jaque y han debatido sobre esta terminología que buscaba desvincular las condiciones culturales de un aspecto biológico y otorgarle una dimensión sociocultural. Es así como en los años 90 Butler (2001) critica el uso del concepto género y lo entiende como un constructo social que sigue reflejando al sexo en su sentido corporal, donde el género siempre se verá determinado por lo natural (sexo).

Butler (2002) se opone a este sistema sexo-género por su dualidad intrínseca, sus argumentos recaen en: I) El sexo no debe pensarse como anterior al género ya que lo antepone para su construcción, es decir, el sexo no es natural, sino que está naturalizado, el sexo es una

“construcción ideal que se materializa a través del tiempo” (p.18) y II) mantiene la idea de que el sexo no puede ser pensado sin el género, el sexo siempre es sexo “generizado” y la relación es de “codeterminación”. Según Butler, el sistema sexo/género tuvo un alcance más bien discursivo, pero que fuera de este, no adquirieron valor oposicional, y es así como a su vez, se abre paso a las disidencias sexuales y genéricas que se alejan del sistema binario que perpetua la relación entre el sexo y el género.

Disidencias sexo/genéricas

El término disidencia sexual es una distinción reivindicativa y política que busca un posicionamiento de resistencia a todo intento de normalización de una sociedad heteropatriarcal (La Tinta, 2018). Con esta propuesta se tensiona la heteronormatividad que según Galaz et al. (2016) es una regla social que apunta a la única y verdadera forma de desear y amar sexualmente, donde la heterosexualidad se ha construido como lo normal y legítimo.

En el año 2016 se dieron a conocer varios casos de niños, niñas y niños trans en distintos colegios de nuestro país², esta coyuntura abrió un debate público sobre múltiples aristas, el rol de la escuela, las familias, etc. Estas situaciones se han vuelto más cotidianas, abriendo un debate en torno al rol de la escuela y la sociedad antes estos casos de niños, niñas y niños que no son parte del sistema binario.

En palabras de de Toro (2015) nuestra actual sociedad se rige bajo un estricto sistema binario de género, que delimita la sexualidad, preferencias y experiencias en categorías femeninas o masculinas. El género se aprende por sobre todo a partir de la socialización desde temprana edad alejarse del sistema binario permite entender el género desde otro ámbito, como “rasgos físicos y nuestro sentido interno como hombre, mujer, ambos o ninguno, así como a las conductas asociadas a ese sentido interno” (de Toro, 2015, p.111).

²En abril de ese año el programa “Reportaje a fondo” del canal nacional Chilevisión, realizó un reportaje sobre la realidad de varios niños/as transgénero en nuestro país, donde incluso las familias formaron una fundación llamada Selenna. Este reportaje reabrió el debate sobre los/as niños/as transgénero y la cruda actitud de las Instituciones ante estos casos. La fundación tuvo un alcance tan grande, que hoy, buscan acoger, proteger y acompañar a la infancia Transgénero e incluso, abrieron la primera escuela de niños/as/es trans.

En la no correspondencia entre el género y el sexo biológico es que la identidad de género adquiere un papel sustancial. Se habla de identidad de género como la expresión y construcción individual del género. Money y Ehrhardt (2001 citados en Pérez, 2005) señalan que es la experiencia privada e individual, del rol de género, en este sentido la construcción identitaria es aún más compleja que el género, puesto que no solo conlleva la construcción cultural que ya existe del sistema binario de género y roles, sino también implica muchas veces la pugna con el desarrollo individual de cada persona a partir de sus experiencias, historia de vida, contexto económico, crianza, etc. Esta perspectiva de la identidad de género como una construcción en la que se entrecruzan factores sociales, culturales e individuales, es la que ha reivindicado el feminismo como derecho a la propia construcción identitaria del género como femenino, masculino, no binario, ninguno u otros sin importar la dimensión biológica.

No obstante, la construcción de modelos binarios como categorías de ordenamiento ha definido históricamente al sistema patriarcal. En este sentido el género se ha construido en categorías rígidas, que además de dicotomizar la experiencia corporal y de establecer roles de los y las sujeto/as en la estructura social, ha asignado valores éticos y sociales a lo masculino como los positivo y deseable, y a lo femenino como la contraparte que personifica todo lo negativo e indeseable de nuestro sistema ético cultural, incluyendo en este ámbito, a las disidencias o géneros no binarios (Balza, 2011).

Durante la primera infancia las personas construyen su identidad de género a diferencia de lo que la mayoría piensa, los niños, niñas y niños son sujetos/as sexuales desde sus primeros años de vida, capaces de experimentar el placer y de interactuar activamente con su desarrollo sexual y genérico (Pérez, 2015).

En el caso particular la socialización de género y la identidad de género ha generado que en la educación reproduzca el modelo hegemónico de patrones culturales, no permitiendo el desarrollo igualitario hacia la disidencia sexual (Ros, 2012), en ese sentido la escolaridad socializa estereotipos y roles de género a través de mecanismo de instrucción que muchas veces son simbólico y por ende se naturalizan con facilidad.

Existen múltiples mecanismos a través de los cuales la violencia simbólica de la construcción binaria de género es traspasada desde la escuela a las personas y el conflicto radica en que estos mecanismos suelen ser implícitos y cotidianos, siendo más complejo identificarlos y erradicarlos. Distintas educadoras feministas han analizado cómo el espacio educativo reproduce el patriarcado desde sus lógicas más cotidianas y han identificado tres conflictos principales en lo que han denominado “la Escuela machista” (Pañuelos en Rebeldía, 2007): I) La socialización del género de manera estereotipada, II) la identidad docente en base a un rol maternal (se sitúa a las docentes como una sujeta acrítica y despolitizada, que en su rol de cuidado y protección, debe relegarse al espacio privado de trabajo) y, III) el currículo sexista que es un obstáculo en el diseño de una sociedad libre de machismo.

En el caso particular de las disidencias sexo-genéricas, la escuela se comporta como un agente socializador del género que ha reproducido lógicas de desigualdad e incluso discriminación. El problema radica en la incapacidad del sistema de responder a estas diferencias, puesto que es una amenaza al equilibrio cultural y social y las distinciones de género son la primera imposición que el sistema patriarcal ejerce sobre nuestros cuerpos.

Socialización de género en la infancia

La socialización es un proceso en el que las personas se integran a una sociedad mediante la lengua, creencias, hábitos, costumbres, o bien, la manera en que adquieren su carácter social y cultural, el cual se ve influenciado por los diferentes agentes de socialización y contenidos contextualizados en un momento histórico y sociocultural (Guerrero, 2002).

Respecto a la socialización de género, esta se ha dado en torno a un sistema binario (femenino y masculino) que limita la diversidad de identidades y cuerpos. Este sistema se consolidó en las sociedades modernas, lugar en que se construyó el binarismo de sexo y género, donde además existe una correspondencia basada en la corporalidad y genitalidad (Zambrini, 2014).

Graciela Morgade (2001) señala que la socialización y construcción del género comienza incluso antes de nacer, aquí se generan expectativas de género relacionadas al sexo. Esto tiene relación con la ropa y los colores, los juguetes diferenciados, las interacciones y las expectativas, donde por ejemplo las niñas reciben un tratamiento más afectivo que los

varones, pero en cambio, en estos últimos las expectativas que dicen relación con el aprendizaje intelectual son más exigentes. En relación con los juegos, en las mujeres estos se vislumbran desde los cuidados y la maternidad, y en los varones, están relacionados con la violencia y la fuerza. De Beauvoir (1990) menciona que, en el caso de los juguetes, las muñecas no solo actúan como un doble y espejo de las niñas, sino que además son sus “hijas”, realizando la experiencia de afirmación subjetiva y de alineación, donde surge el “instinto maternal” y por ende el proceso de cuidado, inmediatamente vinculado con la responsabilidad de “ser mujer”.

La socialización de género en la infancia es concebida como un proceso mediante el cual los niños, niñas y niños aprenden acerca de las expectativas sociales, actitudes y comportamientos asociados al género (Barker, 2006 y Castañeda, 2002). Castañeda (2002) al igual que Lagarde, alude a que desde la cuna las niñas, niños y niños reciben mensajes en torno a su género, que forman su autoimagen y expectativas de la vida. Barker (2006), indica que cuando los niños, niñas y niños logran conformar su identidad, le prestan más atención al género, antes de esto, ellos/as son expuestos/as a distintas socializaciones del género a través de las principales agentes de socialización como la familia y la escuela, por lo tanto, conforman su género, sin saber realmente de qué se trata.

Martínez y Colarte (2013) explican sobre la relación de la interiorización de los esquemas de género y las habilidades asignadas a cada uno, por un lado, la racionalidad, el liderazgo, la seguridad y la violencia responden a lo masculino y tienen baja relación con lo emocional o los cuidados. A su vez, las niñas se visualizan en las áreas domésticas, de acciones con menos fuerza, etc. Esta situación termina afectando su desarrollo integral, ya que dejan de vivir experiencias y su crecimiento se ve claramente marcado por el sexo. Lo más complejo, es que es un proceso muy normalizado, donde se naturaliza que las niñas sólo hagan ciertas cosas o que no puedan hacer otras (y viceversa con los niños como se comentó). La violencia simbólica se expande en aspectos e intensidades, y los papeles que se les son asignados a los niños, niñas y niños tendrán un efecto en su futuro (Martínez y Colarte, 2013).

Es menester mencionar que la socialización del género en la infancia opera en torno a parámetros binarios y heteronormados, de los cuales hay que hacerse cargo, o, por el contrario, estos elementos seguirán siendo impuestos, manteniéndose y reforzándose lo largo de la vida, conllevando una especial conformación de la subjetividad de acuerdo a las significaciones dominantes del momento histórico social (Belgich, 2001).

Enfoque de género

El enfoque de género es una opción teórica y metodológica que ayuda a analizar la relación entre hombres, mujeres y disidencias desde la historia, pudiendo establecer sexismos y transformar identidades. Esta perspectiva permite tensionar las relaciones sociales y los roles de género, abandonando la idea de que estas son naturales y obvias para cada género (Guerrero et al., 2011; Lamas, 1996; Lagarde, 1996; MINEDUC; 2018 y 2020; ONU, 1979 y Ortega et al., 2001).

Lamas (1996) plantea que el enfoque de género permite reconocer la prosecución subordinada que hoy ocupan las mujeres y disidencias, respecto del hombre heterosexual. Reconocer y revelar esta posición es también entender que la sociedad está fundada por estructuras de géneros y que a pesar de que la calidad de “mujer y/o disidencia” transite por la cultura, la etnia, la clase, la raza, la condición de su género hace que se mantengan históricamente subordinada/os al hombre.

Por otra parte, Lagarde (1996) expresa que el enfoque de género, también llamada perspectiva de género busca contribuir a la construcción subjetiva y social de la resignificación de la historia, la sociedad, la cultura y la política, desde y con las mujeres. Es una herramienta científica, política, ideológica y cultural que promueve la tolerancia hacia la diversidad de las personas y una superación a todas sus expresiones, tales como; sexismo, dominio, opresión, explotación con el fin de alcanzar la justicia y equidad social. En palabras de Lagarde (1996) “la Perspectiva de Género es la respuesta más fina y democrática que hoy se perfecciona para llevar la opresión patriarcal a su final histórico” (p. 83).

En el caso de la experiencia educativa con perspectiva de género, para los niños, niñas y niños tendría un efecto positivo, como menciona Martínez y Colarte (2013) podrán valorar

sus propias capacidades, especificidades, necesidades y talentos y aprenderán a reconocer estereotipos que torno a los géneros, y así cuestionarlos y replantearlos, desarrollando mayor autonomía y libertad en sus acciones y decisiones.

Para avanzar desde la teoría a la práctica, la transversalización del enfoque de género resulta crucial, es así como en el año 1997 el Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas (ECOSOC, 1997 citado en Guerrero, et al., 2011) definió el concepto de la transversalización del enfoque de género, el que es utilizado en varios ámbitos hoy en día y se explica como un proceso que permite integrar el enfoque de género en cualquier acción que se planifique, elabore, se ponga en marcha, se controle y evalúe, ya sea en una legislación, política, o programa de esferas como lo económico o social, y que decaiga en conseguir la igualdad de los géneros.

Es así como se hace necesario hacer un recorrido de los últimos cambios que la política chilena ha experimentado. Para la transversalización del enfoque de género en el Estado, se creó el Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género, que en junio de 2016 inició sus funciones, y en la actualidad las instituciones a cargo de la transversalización del enfoque de género en el Estado son el Servicio Nacional de la Mujer y Equidad de Género (SERNAMEG) y el Ministerio de la Mujer y Equidad de Género (siendo esta última de mayor jerarquía).

Hoy en día se trabaja en un Plan Nacional de Igualdad entre Mujeres y Hombres 2018-2030 elaborado por el Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género, el que tiene como propósito "abordar las principales brechas de género mediante el fortalecimiento de las políticas públicas para garantizar la autonomía y el ejercicio pleno de los derechos humanos de todas las mujeres y niñas, superando discriminaciones, prejuicios y resistencias" (Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género, 2018, p.23). Los objetivos relacionados al área educacional de este plan señalan que "todos los planes y programas públicos de educación incorporan enfoque de género y formación para la igualdad en todos los niveles educativos para el 2025" (Cuarto Plan Nacional de Igualdad entre Mujeres y Hombres 2018-2030, 2018, p. 65-66).

En el 2018, el presidente de la República Sebastián Piñera lanza una Agenda Presidencial de Equidad de Género con una batería de propuestas y acciones, siendo uno de los más relevantes, la creación de la “Comisión por una educación con equidad de género”, la cual tiene vínculos entre el Ministerio de Educación y la Subsecretaría de Educación Parvularia. Esta comisión tiene tres ejes dentro de sus propuestas de acción, definidas como: I) Calidad sin sesgo: fortalecer la Formación inicial docente con enfoque de género, II) Más oportunidades: enfocado en “incentivar” el ingreso de las jóvenes a carreras STEM, junto con otorgar becas a madres y padres en proceso de embarazos y por último III) No violencia: junto con el Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género se propone trabajar desde la orientación de los establecimientos en términos de violencia y discriminación de género (MINEDUC, 2018).

Estas acciones demuestran la fuerza de la demanda social, pero queda mucho por delante, pues los cambios de paradigmas actúan de manera paulatina y por tanto, hay que incentivar a la reflexión crítica de la problemática, dado que los cambios en las políticas educativas por sí solos no asegurarán un cambio de lo que se transmite en la escuela en términos de género, ya que independientemente del contenido del programa de estudios, la manera en que lo interpretan los/as docentes ejerce una influencia en el aprendizaje (Oficina Internacional de Educación, 2004).

Por otra parte, el MINEDUC consta de distintos documentos para trabajar el enfoque de género: el Material De Apoyo Con Perspectiva De Género Para Formadores y Formadoras (2011), Enfoque De Género En El Espacio Educativo (2012), Formación En Sexualidad, Afectividad Y Género (2013) y Educación Para La Igualdad De Género Plan 2015-2018 y Plan de Comisión por una educación con equidad de género. Propuestas de acción (2018). Específicamente el último documento que se está trabajando el enfoque de género en educación parvularia son las Orientaciones para educación con igualdad de género (2018).

Bajo estos proyectos, materiales y acciones, el MINEDUC (2020) ha establecido que el enfoque de género “se encuentra orientado a equiparar las oportunidades de desarrollo sin enmarcar a las personas en función de su sexo” (p.10), a su vez recalcan la idea de reconocer

las diferencias, pero no traducirlas en inequidades o injusticias. Por otro lado, se pone de manifiesto que el objetivo del enfoque de género es alcanzar la equidad de género entre hombres y mujeres sin una determinación sexo/genérica. Pese a lo positivo de la propuesta, en palabras explícitas el enfoque de género propuesto por el MINEDUC deja de lado a las disidencias, abogando por un sistema de género binario.

La Comisión por una Educación con Equidad de Género señal que es necesario asegurar la incorporación del enfoque de género de manera transversal: “hoy el desafío está en la entrega de contenidos, la estimulación de habilidades, el desempeño, y en la amplitud de campos de desarrollo que se ponen a disposición de hombres y mujeres” (Comunidad Mujer, 2016, citado en MINEDUC, 2018, p.6).

Con relación a lo anterior, en un estudio realizado por Guerrero, et al. (2011) se menciona que es posible observar que durante la formación inicial y la continua existen cursos de género, ya sea de forma obligatoria u optativa, lo cual ha permitido que exista de cierta forma un análisis y reflexión en torno al género. Pese a esto, al no existir una transversalización del enfoque de género, surge la inquietud de que no se logre comprender la vinculación de éste con otros ámbitos de la formación, vale decir, que se vea de forma aislada “y que incluso en otras materias /cursos / programas se contradiga esta conceptualización, al reafirmar por ejemplo las características socialmente construidas de hombres y mujeres como inalienables e inamovibles” (p. 28). Además, apuntan a que es importante la transversalización del enfoque de género en todas las disciplinas, en los materiales y en las prácticas docentes, y acompañado de un abajo reflexivo, crítico y efectivo en todas las disciplinas, áreas o temática, como también, además sin que haya un seguimiento a la posible transversalización:

Ambas estrategias no son excluyentes y en el contexto actual parece necesario utilizar las dos conjuntamente. Se requiere de cursos específicos para trabajar y comprender en profundidad esta perspectiva, así como ir incorporándola en todo el proceso educativo, lo que sin duda tomará un cierto tiempo (p.29).

Como se mencionó, existe una preocupación incipiente por integrar el enfoque de género en la educación, y respecto a la educación parvularia, las Bases Curriculares de Educación

Parvularia (BCEP) son un referente nacional que actúa como el currículum vigente/nacional de este nivel, donde están suscritos aprendizajes que los niños, niñas y niños deberían adquirir desde sala cuna hasta el segundo nivel de transición, además de los principios fundamentales del nivel de educación parvularia. Estos actúan como referentes del quehacer educativo, pero sin duda permean el ejercicio profesional de las/os educadoras/es de párvulos.

Se especifica que en las BCEP responde a las nuevas necesidades y requerimientos para la formación de la primera infancia, asumiendo un rol activo en la “educación inclusiva, la diversidad, la interculturalidad, el enfoque de género, la formación ciudadana, el desarrollo sostenible, entre otros” (p.3). En este mismo documento se releva la educación inclusiva, poniéndole énfasis a los grupos que necesitan mayor protección, así como: “los pueblos indígenas, migrantes, poblaciones rurales, diversidad sexual y de género, privados de libertad, con discapacidad, con alguna enfermedad y con dificultades de aprendizaje, para brindar oportunidades de aprendizaje a todos los párvulos, jóvenes y adultos” (p.22).

En los primeros apartados de las BCEP se aprecia en los fines y propósitos de la Educación Parvularia, específicamente la temática de “identidad de género”, donde se declara que este nivel debe promover valoraciones positivas de niños, niñas y niños para favorecer su autoimagen y desarrollo de su identidad y la valoración de la de otros niños, niñas y niños. Además de propiciar aprendizajes acordes a sus necesidades educativas, ya sean: “especiales, las diversidades culturales, lingüísticas, de género, religiosas y sociales, junto a otros aspectos culturales significativos de ellos, sus familias y comunidades” (p.34).

Respecto al desarrollo de los ámbitos de aprendizaje, el trabajo pedagógico con enfoque de género se extiende con mayor fuerza en el ámbito de “Desarrollo personal y social”, y específicamente en el núcleo de identidad y autonomía”, donde se desprende que las interacciones que se establecen entre niños, niñas y niños con adultos/as significativos/as, los primeros adquieren una conciencia gradual de su identidad, entre ellos el sexo y el género.

Las BCEP hacen referencia al enfoque de género desde una perspectiva de derechos humanos, sin embargo, no dan una orientación concreta en cuanto al trabajo de este y sigue estableciendo de manera muy ambigua y general el enfoque de género.

FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

La formación inicial docente es un tema que ha sido debatido durante años, Ávalos (2002) menciona que la eficacia de esta formación ha sido cuestionada y se presenta como un desafío, ya que los y las profesores/as son quienes llevarán a cabo las funciones previstas para el proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiantado. En las últimas décadas la preocupación por la formación inicial ha sido eje en las políticas públicas educativas (Ávalos, 2011 y Murillo, 2006).

Rodríguez et al. (2019) apuntan a que la formación inicial es un proceso formal que estimula el aprendizaje donde los/as futuros/as docentes logren aprehender y empoderarse de contenidos, pero también de actitudes, habilidades y competencias para resolver conflictos educativos (Biesta, 2015 citado en Rodríguez, et al., 2019). De la mano con esto, los autores señalan que esta formación es fundamental para resultados esperados en los distintos niveles a atender, empero, en el caso de Chile, hay distintas debilidades en los procesos formativos que tienen que ver con: competencias para atender la diversidad en el aula; manejar de la disciplina; y trabajar con padres y familias (Gaete et al., 2016 citado en Rodríguez, et al., 2019).

En Chile han existido diversas reformas a nivel de políticas educativas que buscan modificar los modelos pedagógicos, sin embargo, estos aún recaen en lo mecánico y memorísticos, dejando de lado, lo reflexivo, crítico y analítico (Flórez, 2011). Asimismo, el proceso de aprendizaje y enseñanza se enmarca desde una educación tradicional androcéntrica, hegemónica, y bancaria³, donde se perpetúan las relaciones de poder y se visualiza una verticalidad en estas (hooks, 1994). Es por estas razones que el cambio de paradigma educativo es urgente, pues quienes son parte de la comunidad educativa, serán los/as encargados/as de impulsar transformaciones en la sociedad.

En línea con lo anterior, la formación inicial docente concibe el conocimiento y la práctica profesional desde una perspectiva universalista y hegemónica, la cual no contempla, en su

³ Esta concepción dice relación con un proceso en el que la/el educadora/or deposita contenidos en la mente de los/as estudiantes, contemplándolos/as, como sujetos/as pasivos/as.

mayoría, espacios para reflexionar críticamente en torno al proceso de formación pedagógica, a los contenidos trabajados y a sus consecuencias en la vida de otras personas, y no abordan la perspectiva de género en su currículo, aun cuando esto es fundamental para visibilizar y hacer conciencia en estudiantes de las situaciones explícitas e implícitas donde ellos/as pueden reproducir modelos estereotipados. Valdés (2013) indica que “son los temas de género, sexualidad y diversidad los que más dificultades han encontrado a la hora de ser incorporados en la formación inicial” (p.54).

Hoy en día, dentro de la normativa educativa de nuestro país, no existen estándares obligatorios que devalen las exigencias a los procesos de formación inicial de las pedagogías, ni tampoco los desempeños que debe ser capaz de demostrar una educadora/or novel. Los actuales Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para la Formación Inicial Docente toman en consideración las políticas vigentes, los instrumentos que apoyan al Sistema de Desarrollo Profesional Docente, entre ellos el Marco de la Buena Enseñanza (MPB) y el currículo nacional. Son conocimientos disciplinarios y pedagógicos que se espera cuenten los/as profesionales de la educación al momento de finalizar su formación inicial. Actualmente los Estándares Orientadores para la Educación Parvularia están en proceso de construcción, y serán utilizados como referentes para los procesos de acreditación de la carrera y por primera vez su implementación será obligatoria en las universidades formadoras (CPEIP, 2020).

En el caso específico de la Educación Parvularia los estándares actuales, desde una lectura con enfoque de género dicen relación con la diversidad e inclusión, pero no específicamente con el enfoque de género. Por ejemplo, se espera de la educadora/or de párvulos una vez que finalice su formación inicial esté preparada/o para promover el desarrollo personal y social de los estudiantes, enseñando y promoviendo el respeto hacia los demás, sobre la base de la igualdad de derechos de todas las personas, valorando su diversidad, manteniendo un ambiente que valore la diversidad y la inclusión (MINEDUC, 2012).

Los estudios al respecto han sido reveladores en cuanto a la formación docente y el enfoque de género, y a modo de ejemplificar lo anterior, Ulloa (2017) realizó una revisión de la malla curricular de diez casas de estudios, y reveló que “ninguno posee ramos enfocados en formar

a educadores y educadoras con respecto a Educación en sexualidad, afectividad y/o género, al menos como parte estructural de sus planes de estudios” (p. 14-15). De modo que estamos frente a una realidad compleja, en tanto quienes comienzan a educar desde la primera infancia no cuentan con una formación de género y ni con temáticas de sexualidad de manera estructural en los currículos de sus carreras (Azúa et al., 2019 y Valdés, 2016), aun cuando es sabido, que en la primera infancia se comienzan a forjar y desarrollar las identidades genéricas de los niños, niñas y niños. En relación con esto, Ortega (2018) plantea que la mayoría de los programas están al servicio del sistema imperante y que por tanto la categoría de género no esté presente, y que se visualiza por ejemplo en las bibliografías de los cursos de pedagogía.

Desde hace años se viene mencionando el cómo los modelos estereotipados se reproducen en el sistema educativo y afecta el desarrollo de niños, niñas y niños, Morgade (2002) menciona que la importancia de posicionar el género como una categoría de análisis en el sistema educativo, específicamente respecto a la formación inicial, conlleva a que los/as futuros/as docentes adquieran conocimientos, procedimientos y actitudes para una educación no sexista, ya que históricamente el ejercicio docente ha reproducido los contenidos del género desde una visión tradicional y binaria, y se ha consagrado como un sector poco proclive a desarrollar una conciencia de género y apropiarlo como categoría teórica y de análisis.

El gran error en la formación inicial es que los currículums no vinculan las relaciones de género con los procesos culturales y lo reducen a la dimensión biológica de sexo binario (Camacho, 2018, citada en Azúa et al., 2019), y así se van reproduciendo una serie de sesgos, estereotipos y desigualdades. Asimismo, desde esta mirada tradicional lo educativo es mirado como aquello que ocurre al interior de las instituciones educacionales, excluyendo los saberes circunscritos a otros espacios de conocimiento, como los estudios de género.

En línea con esto, Abett de la Torre (2016) señala que es fundamental desarrollar una formación docente que permita: I) reflexionar desde una perspectiva de género la situación que actualmente viven hombres y mujeres, en los espacios públicos como en los privados;

II) sensibilizar sobre la necesidad de la participación de las mujeres y hombres en los diferentes ámbitos sociales, políticos y laborales; III) analizar los mecanismos discriminatorios, tanto explícitos como ocultos, que subyacen en las prácticas, contenidos y materiales educativos y finalmente, debe IV) promover acciones de intervención práctica para una educación igualitaria y equitativa (Abett de la Torre, 2010, citado en Abett de la Torre, 2016).

¿Por qué una formación inicial con enfoque de género?

Una formación inicial con enfoque de género busca sensibilizar al profesorado respecto al género y producir cambios en el ámbito educativo, donde la reflexión y la revisión de las prácticas docentes sea un eje central y transversal del quehacer educativo. Esto permitirá ofrecer nuevas experiencias de socialización a los/as estudiantes, generando espacios de diálogo y debate que permitan construir nuevas prácticas y conocimientos a partir de la igualdad entre las personas (García-Pérez et al., 2011).

La formación inicial con enfoque de género es primordial, pues entrega los cimientos básicos para analizar el género. Santos Guerra (2016) señala que esto implica que “las Facultades de Educación consideren en sus dinámicas internas y en sus planes de estudios el análisis de las prácticas sexistas... incorporar en los planes de estudios materias sobre la mujer, sobre la coeducación, sobre el feminismo” (p.15). Por ende, el currículum formal y la asimilación de conocimientos de por sí no aseguran un cambio en temas de género en el aula, pero sí saberes que pueden llegar a transformar la sociedad y como se mencionó anteriormente, es el cimiento. Vale decir, no sólo hay que elaborar una formación profesional en base a saberes y contenidos, sino también analizar las prácticas educativas de los/as formadores/as, "los Estudios sobre la Mujer, después de todo, no se refieren simplemente a una asignatura, sino que incorporan una perspectiva política según la cual las mujeres están oprimidas" (Wolfe, 1993, citado en Santos Guerra, 1996, p.15).

El MINEDUC (2018) formula poner énfasis en la formación profesional inicial y continua de educadores/as, e indica que se deben incorporar nuevas estrategias de aprendizaje que apunten a erradicar los sesgos de género, “en este escenario es relevante impulsar la

transversalización de la perspectiva de género en el Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente a partir de la retroalimentación, la reflexión docente y el trabajo colaborativo” (p.13). Respecto a esto, proponen ciertas acciones, tales como: I) formación inicial docente con enfoque de género a las distintas pedagogías (por ejemplo a través de cursos de formación general, optativos); II) mostrar documentos de estudio, difusión y comunicaciones sobre lenguaje inclusivo en las facultades, escuelas y departamentos formadoras/es; III) incorporar el enfoque de género en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, generando instancias de formación y capacitación; IV) incluir contenidos e indicadores de equidad de género en las evaluaciones diagnósticas de los/as futuros/as docentes y por último V) la incorporación del enfoque de género en la acreditación de las carreras de pedagogía.

El enfoque de género busca modificar los métodos y contenidos de la educación, y profundizar en la crítica a las relaciones de poder, dominación y jerarquía que se dan al interior de los espacios educativos, en tanto, estas lógicas son reflejo del sistema imperante. En este sentido, Sánchez (2018) señala que, al no haber estándares obligatorios en la formación inicial, se abre paso a la reproducción del currículum oculto y una apertura a una educación sexista.

Desde los feminismos, ha surgido la necesidad de lograr una socialización no sexista, con foco en la igualdad y equidad (Valdivieso et al., 2016). En el caso específico de la educación, la socialización de los géneros a través de currículum vigente, el oculto y el omitido, ha invisibilizado a las mujeres, “una primera afirmación, por tanto, es que la escuela hace propia la cultura masculina y la presenta como la cultura legítima y universal” (p.126).

De esta forma se busca instaurar educativos y la formación inicial del profesorado sería una herramienta esencial para una educación transformadora. Martínez (2016) en su estudio evidenció que durante la formación de profesores y profesoras los temas de género son casi inexistentes y eso implica que en el ejercicio docente reproducen prácticas que ponen en riesgo la equidad social, además de instaurar una educación poco comprensiva, con poca participación de la comunidad en su totalidad, y poco democrática.

En suma, en los distintos estudios analizados, se evidencia que, en la formación inicial del profesorado, hay una necesidad respecto del enfoque de género (en la praxis y teoría), donde se resalte al aporte teórico de los feminismos, comprender las estructuras y representaciones sociales, pero también una necesidad inminente de reflexionar y analizar las propias prácticas pedagógicas, en conjunto de un constante diálogo colectivo y horizontal. El enfoque de género provee de herramientas a la educación no sólo en cuanto a los conflictos de género, sino que este enfoque de análisis permite cuestionar las lógicas actuales de dominación y discriminación.

Identidad docente

La identidad docente es diversa y depende de varios factores tales como; vivencias y experiencias personales, el lugar de formación, el género de las personas, la especialidad, el contexto histórico y cultural, etc. También de distintos contextos, trayectorias de vidas y pueden entenderse como las representaciones profesionales y el cómo los/as docentes se identifican o no con los distintos grupos profesionales, cabe destacar que, además, esta no es permanente y puede cambiar (Huberman et al., 1989).

En ausencia de una formación con temáticas de género, la identidad docente se ve permeada de estereotipos. Un ejemplo de esto es un estudio realizado por Robinson et al. (2018) en el cual se sostiene que las representaciones que las educadoras tienen respecto a la profesión docente están vinculadas a la reproducción de prácticas que responden al afecto, la crianza y a cuidados asistenciales y que esto conlleva a una desvalorización social que la aleja de una identidad profesional en base a lo pedagógico y se releva solo al cuidado (Vergara, 2014 citada en Robinson, et al., 2018).

Desde el análisis del enfoque de género, la identidad docente constituye una de las bases de la reproducción del patriarcado al interior de la escuela, donde la/el educadora/or no sólo educa desde esta base, sino que personifica valores tradicionales de este sistema. Al ser una profesión altamente feminizada, se reproducen estereotipos en torno a la identidad docente que recae en un ideario en torno a la crianza, maternidad y reproducción, teniendo un efecto en las prácticas pedagógicas.

EJERCICIO DOCENTE ¿PRÁCTICAS SEXISTAS?

La escuela es uno de los principales espacios de socialización de las personas, donde se adquieren y desarrollan diversos aprendizajes, pero “también, es un espacio investido de poder, carente de neutralidad y, por tanto, creador y legitimador de identidades sociales jerarquizadas” (Araya, 2004, p.2).

La educación como tal se ha investido de diversas aristas como filosóficas, culturales y sociales y se ha moldeado en torno a una sociedad androcéntrica. Los inicios del espacio educativo fueron pensados para los hombres, como un espacio que contribuiría al uso de la de la razón y la lógica, y cuando las mujeres, de manera tardía entran a este espacio, se les delegan aprendizajes y conocimientos ligados a lo doméstico (quehaceres del hogar, maternidad, cuidados, fe, entre otros). El androcentrismo es una de las características fundamentales de la injusticia de género, Azúa (2016), lo define como conjunto de normas y patrones socioculturales que privilegian la masculinidad. Este concepto se vincula con el sexismo cultural que tiene relación con las prácticas, dichos y conductas que desprecian o desvalorizan todo aquello que ha sido definido como femenino y ha habido una alteridad principalmente hacia las mujeres partiendo de las premisas como el “universal masculino”.

En esta razón, surgen prácticas sexistas, que es una forma de discriminación que utiliza al sexo como criterio de atribución de capacidades, valoraciones y significados creados en la vida social y cultural, donde se encajonan lo que es femenino y masculino, convirtiéndolos en parámetros impuestos para las personas. El concepto de sexismo surgió para mostrar que el sexo es para las mujeres un factor de discriminación, subordinación y desvalorización. (Araya, 2004; Morgade, 2001 y Michel, 1987).

Bell hooks (1994) al hablar de sexismo señala que es una estructura patriarcal dentro de la sociedad, señalando que la escuela como dispositivo de poder está atravesada por el sexismo, al igual que el racismo, o el clasismo. Para el MINEDUC (s.f) el sexismo se expresa a través de la dominación masculina heterosexual.

En Chile existen estudios significativos en torno a la educación sexista en educación parvularia (Azúa, et al., 2019; Cortázar et al., 2016; Morales et al., 2008 y Herrera et al., 2006).

El estudio más reciente, elaborado por Azúa et al. (2019), entregó hallazgos donde se presenta la profesionalización de la educadora de párvulos con prácticas que recaen en sesgos de género, orientadas a una naturalización de las prácticas sexistas de manera. Estas categorías dicen relación con no tener conocimiento sobre la existencia de discriminación por género en su quehacer docente y reconocer la diferencia, pero rechazándola y violentándola. Las autoras concluyen en lo fundamental que resulta incorporar en la formación docente el enfoque de género en educación parvularia.

El estudio realizado por Cortázar et al. (2016) reveló que las educadoras en las interacciones pedagógicas ayudaban más a las niñas en sus trabajos, sin que ellas se lo pidieran “en general, las educadoras ayudaban a las niñas cuando estaban trabajando por sí mismas, ayudándoles a terminar su trabajo” (p.3). Realizaron más preguntas cognitivas a los niños, lo que se traduciría en una diferencia de género, “las educadoras dirigieron este tipo de preguntas un 30% más a los niños que a las niñas” (p.4). En este sentido, las autoras concluyen que es necesario considerar que la asistencia hacia las niñas podría contribuir en la inseguridad y falta de autonomía, poniendo en duda sus propias habilidades, aun cuando la asistencia pudiera resultar beneficiosa para el proceso de aprendizaje.

Herrera et al. (2006) realizaron un trabajo y analizaron los comportamientos en relación con el género de adultas a cargo de 18 salas cunas, donde concluyeron que las adultas tienen comportamientos diferentes hacia niños, niñas y niños, los cuales en su mayoría van en desmedro de las niñas. Por ejemplo “de un total de 13 adultos a cargo, (92,31%) les hablan más a los niños; el 7,69% le habla más a las niñas” (p.13).

Herrera et al. (2006), resaltan un aspecto relevante en torno al promedio de discriminación por género según el sexo que predominaba en el aula, donde señalan que en la muestra analizada se vio que en las salas donde predominaban niños, el promedio de sesgo de género era superior a aquellos donde predominaban niñas, esto permitió aseverar que “la desventaja

a la que están expuestas las niñas al estar en ambientes predominado por niños, desventaja que de una u otra manera debe evitarse” (p.18). Culminan haciendo hincapié en la necesidad de investigar desde y en la propia práctica educativa, como un método para avanzar hacia la justicia social en torno a la constante reflexión personal y colectiva de las agentes educativas. Conjuntamente, ven una necesidad de desarrollar programas, proyectos y/o capacitaciones con perspectiva de género y su relación con la calidad en la educación, la vida de las personas, las expectativas, la autoestima, las experiencias y conocimientos.

Morales et al. (2008) afirman que hoy en Chile no existen diferencias marcadas en el acceso a los diferentes niveles educativos en Chile, no obstante, existe una estructura social que hace diferencias por género. En su investigación lograron evidenciar diferencias en el desarrollo de niños, niñas y niños que asisten al Jardín Infantil

Al inicio del período escolar las niñas obtienen mejores resultados que los niños en las pruebas de desarrollo. Luego de seis u ocho meses de asistencia al Jardín Infantil la situación se invierte, siendo los niños quienes superan significativamente a las niñas (p.88).

El estudio en cuestión pone énfasis en que además de esta injusticia social relacionada al género, los porcentajes en sector empobrecidos son más altos, las diferencias por género se acentúan, siendo las niñas quienes disminuyen sus resultados, versus los niños que los mejoran. (Herrera et al., 2000 y Fundación Integra, 2005, citado en Morales et al., 2008).

Por otra parte, en el contexto internacional también existen evidencias de educación sexistas en el nivel infantil, inicial o pre-escolar (Chávez, 2006; Finco, 2015; Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018 y Villanueva y Hernández, 2016).

Así por ejemplo el estudio de Kuklinski y Weinstein (2001 citado en la Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018) señala que los niños, niñas y niños ya desde pequeños logran distinguir cuando hay tratamientos diferenciados por los/as docentes y por lo tanto inferir las expectativas que tienen de ellos y ellas, y se refleja en su autoconcepto y motivaciones personales. Así también, Erden y Wolfgang (2004, citados en la Subsecretaría de Educación

Parvularia, 2018), menciona que al igual que en Chile, los niños recibieron más atención y mejor retroalimentación de educadoras, respecto de las niñas.

Chávez (2006) constató que los estereotipos de género están presentes en todo el proceso educativo, como el lenguaje, el currículum, los recursos didácticos, y se expresan en una educación sexista y que los/as docentes son aquellos/as que reproducen estas desigualdades. De la mano con esto, un estudio realizado Villanueva y Hernández (2016) develó que en los cuentos infantiles permanece una concepción androcéntrica y subordinación de lo femenino a lo masculino. Aseguran que los cuentos guardan relación con el mundo de las creencias, estereotipos y roles de género, traspasando así una construcción social respecto de los géneros, hacia una narrativa infantil.

Finco (2015) en un estudio de guarderías y jardines infantiles brasileños mostró que, en la educación infantil, específicamente las interacciones de profesionales de la educación contribuyen en la construcción de identidad de género, pero esta es desigualdad entre niños, niñas y niños, debido a las expectativas y oportunidades brindadas.

Entendiendo todo el imaginario colectivo que existe sobre esta etapa inicial, desde la perspectiva educativa, los niños, niñas y niños están cada vez más escolarizados/as y disciplinados/as a recibir contenidos y conocimientos de manera pasiva, sobre todo en cuanto a la problemática de género, existe una visión acrítica con respecto a esto, donde los sujetos/as reciben desde temprana edad información, categorías y distinciones relacionadas al género. Uno de los niveles más cruciales en esta reproducción es la educación inicial, debido a que, si bien niños, niñas y niños traen consigo una socialización de género desde la esfera familiar, se encuentran en una etapa formativa inicial donde se comienza a forjar la normalización de ciertas ideas y conductas.

Subirats (1994) sostiene que hay algunas formas de sexismo que están tan arraigadas y también interiorizadas en las sociedades que no llegan a percibirse como tales. Desde la educación una vía adecuada para visualizar estos sexismos es la investigación-acción, dicho de otra forma, observar de manera crítica las propias prácticas, así como también los comportamientos e interacciones en el aula entre docentes y estudiantes, para detectar y

corregir las formas de actuación no igualitarias. La misma autora propone acciones que se han realizado en distintos países para avanzar hacia una educación no sexista: I) Crear y difundir material pedagógico que contemple las aportaciones de mujeres, II) revisión de textos escolares que tengan una visión androcéntrica y III) dar lugar en el currículum escolar a aquellos conocimientos y experiencias de distintas culturas relativos a la salud, sexualidad, crianza, tareas de la vida cotidiana, relaciones afectivas, etc. Estos elementos por sí solos no agotan el sexismo en la educación, pero “pretenden situarlo como tema abierto para que entre de nuevo en la escena de los debates pedagógicos, tanto en la formación del profesorado como en la práctica escolar” (Subirats, 1994, p. 21).

Por otro lado, Martínez (2016) refiere a distintos recursos y estrategias que debería tener el profesorado para trabajar desde una mirada crítica, con enfoque de género y dicen relación con I) sistematizar de manera crítica aquellas prácticas y experiencias positivas de lucha contra la desigualdad, II) reconstruir con enfoque de género los procesos de enseñanza y aprendizaje, tales como la evaluación, el material, los proyectos, III) ampliar las redes comunitarias para una educación contextualizada y comunitaria, IV) desarrollar la investigación-acción, V) evaluación y seguimiento de los cambios propuestos, y VI) transversalización del enfoque de género en todas las materias y/o asignaturas, como en toda la comunidad, agentes educativos/as, relaciones de poder, etc. La autora menciona que todos los puntos no deben considerarse como una pauta, sino como un abanico de posibilidades que puedan ser alternados y de manera conjunta o no, y lo importante es que surjan desde las necesidades y posibilidades del espacio educativo.

Desde un sistema socioeducativo, la escuela reproduce los espacios de desigualdad y de privilegios que están presentes en la sociedad, de esta forma cabe hacerse responsables de las distintas desigualdades que sufren las personas en diversos aspectos, una pedagogía crítica permite analizar y proponer acciones que hagan frente a estas realidades. En razón a lo expuesto, cabe destacar que la escuela actúa como una “micro-sociedad” y refleja lo que acontece en el contexto social, pero bajo ningún pretexto, debería reproducir de manera unívoca las desigualdades observadas en este.

Currículum oculto

Dos estudios muestran como en el espacio educativo no sólo se identifica el currículum formal o explícito, sino también el oculto (Azúa, 2016 y Bolaño, 2015).

El currículum explícito, vigente o formal es una selección cultural (Azúa, 2016 y Cox, 2001). Tiene propósitos formativos que se organizan bajo una determinada secuencia e incluye contenidos, habilidades y valores (Cox, 2001). Organiza y estructura los planes de estudios, como las unidades, contenidos, autores/as, textos escolares, etc. (Azúa, 2016). Este currículum normalmente invisibiliza a la mujer como protagonista, y ha perpetuado el androcentrismo y el patriarcado, “el saber escolar sigue transmitiendo, básicamente, una cultura androcéntrica, que no se ha transformado suficientemente para dar cabida a las aportaciones, los valores y las prácticas culturales tradicionalmente femeninas” (Subirats, 2010, p.156).

Esta situación abre paso al denominado currículum oculto, entendido como un conjunto de normas y valores que se transmiten normalmente de forma inconsciente (Altable, 1993; Azúa, 2016; Bolaño, 2015 y Santos Guerra, 1996). Santos Guerra (1996) señala que el currículum oculto es el “conjunto de normas, actitudes, expectativas, creencias y prácticas que se instala de forma inconsciente en las estructuras y el funcionamiento de las instituciones y en el establecimiento y desarrollo de la cultura hegemónica de las mismas” (p.3). La escuela reproduce pautas sociales, económicas y culturales y muchas veces éstas responden a una cultura hegemónicamente androcéntrica y patriarcal.

Azúa (2016) indica que en el currículum oculto “se enseñan, los estereotipos hegemónicos de género principalmente a través de esos pequeños gestos y prácticas de disciplinamiento que conforman el denominado currículum oculto” (p.8). Por lo tanto, este opera a través de conocimientos, normas y valores que son inconscientes y muchas veces no explicitados, y que se aprenden en la primera infancia, donde subsisten comportamientos y expectativas diferenciadas por sexo, definiendo muchas veces las trayectorias y preferencias entre niños, niñas y niños. Altable (1993) plantea que estas desigualdades se perpetúan a través de contenidos y comportamientos, actitudes, gestos y expectativas, que son distintas respecto a

los alumnos, alumnas y alumnes. A su vez, Bolaño (2015) destaca la necesidad de que en el proceso educativo haya un análisis crítico de las propias prácticas docentes donde muchas veces recaen en los sesgos y estereotipos de género. Con esto, se podría eliminar del currículum oculto las desigualdades de género.

Por lo tanto, las desigualdades de género se viven en el cotidiano y en distintas áreas, pero existe claridad que son cultivadas en los espacios educativos, a través de lo que Rossetti denomina como la “pedagogía oculta de género” (1993), esto hace relación al currículum oculto y todo aquello que se enseña de manera implícita y que trae de consecuencias en la configuración del mundo adulto.

Las relaciones de género con construcciones sociales que dependen de un contexto histórico y por lo tanto son modificables (Morgade, 2013), esto quiere decir que sí hay posibilidades de transformar la injusticia que muchas veces se aprecia en los espacios pedagógicos, donde se naturalizan imposiciones sociales y puede llegar a ser violento con el sentir de niños, niñas y niños, sus intereses y descubrimientos.

En esta línea, Peggy McIntosh (1984 citada en Andersen, 2006) hizo una propuesta para la reestructuración curricular para articular distintas dimensiones excluidas en el currículum, y tiene que ver por ejemplo con el género, la etnia, la clase social, etc.

La primera fase de McIntosh consiste en reconocer la ausencia de las mujeres en la historia. La segunda consiste en incluirlas y visibilizarlas, donde se incluyan en textos y se relevan aspectos destacados de su historia. Una tercera fase tiene que ver con el reconocimiento de la subordinación/dominación de las mujeres, donde se cuestiona los términos, paradigmas, métodos, conocimientos dominantes, y se avanza hacia la inclusión de categorías como género, clase, raza y sexualidades para la construcción del conocimiento, aquí por ejemplo se entrega material para el cuestionamiento, pero en relación con los materiales principales son secundarios. La última fase se relaciona con la revisión epistemológica y metodológica para integrar de manera real los nuevos materiales, perspectivas y voces de los grupos excluidos. McIntosh indica que “los límites entre profesoras y alumnas cambian; se desdibuja la división entre la experta y la aprendiz, se crea una relación no jerárquica, contigua a lo

estudiado y se buscan conjuntamente nuevas y plurales fuentes de conocimiento” (citado por Andersen, p. 236), vale decir, se genera un espacio educativo desde la horizontalidad. Cabe mencionar que las fases mencionadas no son lineales, sino más bien, se alimentan unas de otras y pueden incluso darse de forma simultánea.

Estereotipos y sesgos de género

Distintas investigaciones exponen que los estereotipos de género son una construcción simbólica, que se traspa a través de distintos dispositivos subjetivos y culturales (Belgich, 2001; Belmonte y Guillamón, 2008; Colás y Villaciervos, 2007; Del Valle, 2002; Jiménez, 2005; Lagarde, 1998; Laird y Thompson, 1992; MINEDUC, 2018 y Subirats, 2001).

Para el MINEDUC (s.f) los estereotipos de géneros son creencias y atributos generalizados que se hacen en función del género de una persona, sus emociones, capacidades físicas e intelectual, su sexualidad, intereses, etc. y emergen prácticas de discriminación hacia ciertos grupos. Para Laird y Thompson, (1992), los estereotipos para las mujeres y hombres están en función de su sexo biológico. En concordancia con esto, Subirats (2001) dice que las distintas sociedades han creado sistemas de roles de comportamiento distintos para los hombres y para las mujeres, acerca de lo que deben hacer y cómo deben actuar las personas en función de su sexo. Del Valle (2002) añade que las representaciones culturales de género se expresan y manifiestan a través de estos estereotipos.

Belmonte y Guillamón (2008) mencionan que el “estereotipo se define como un conjunto de ideas acerca de los géneros que favorecen el establecimiento de roles fuertemente arraigados en la sociedad” (p.116). Igualmente, en este estudio se señala cómo estos roles terminan por legitimar la desigualdad y la polarización de los géneros, donde por una parte lo “femenino” se relaciona con el trabajo doméstico y el cuidado de personas, con características que se engloban en la ternura, dulzura, debilidad emocional, sentimentalismo y el instinto maternal. En cambio, lo “masculino” está marcado por el ámbito público, con características como competitividad, acción, iniciativa.

Otros estudios además indican que los estereotipos de género tienen un rol básico en las acciones, pensamientos, comportamientos e interpretaciones de las personas (Colás y Villaciervos, 2007 y Jiménez, 2005).

Los comportamientos que se esperan de los sujetos, así como las valoraciones que se hacen de ellos, vienen determinados en gran medida por las concepciones estereotipadas de género. Sirva como ejemplo la expectativa de que las niñas jueguen a las muñecas, considerándose “raro” que lo hagan los niños. En esta percepción se aprecia tanto una expectativa determinada de comportamiento en función del sexo, como una valoración de dicha conducta, adecuada o inadecuada según la realice no u otro sexo. (Colás y Villaciervos, 2007, p.39).

Lagarde (1998) por su parte plantea que bajo los estereotipos de género las personas construyen su existencia, mediante códigos y categorías de identidad asignados por la cultura. Al mismo tiempo, al expresar que estos estereotipos se perpetúan desde la más pura infancia, son dimensiones arcaicas, subjetivas y fundantes, estando en la base de la construcción de la identidad de género de los niños, niñas y niños. En ese sentido, la escuela y la educación inicial, como agente socializador reproduce estereotipos y roles de género a través de mecanismos de instrucción que muchas veces son simbólicos y por ende se naturalizan con facilidad. El punto es que de manera implícita los centros educativos están constantemente bombardeando a los niños, niñas y niños de patrones culturales que los y las encasillan en uno u otro género, en uno u otro rol, muchas veces imponiendo lógicas que los/as sujetos aún no han sido capaces de construir desde su experiencia personal.

En suma, cabe señalar que los estereotipos de género no son elementos naturales ni mucho menos biológicos, sino modos impuestos que se mantienen y refuerzan a lo largo de la vida y de la historia de la sociedad, para mantener un orden social, al tener una conformación de la subjetividad de acuerdo con las significaciones dominantes del momento histórico social (Belgich, 2001).

Por otra parte, los sesgos de género son prejuicios contruidos tradicionalmente en las sociedades androcéntricas que empapan todos sus ámbitos de conocimiento, de modo explícito o no, llegando a configurar estereotipos de género que determinan las pautas de conductas (Blanco, 2001). En educación específicamente, los sesgos de género se transmiten con mayor fuerza en el currículum oculto, llegando a construir prejuicios de manera muy habitual en las interacciones. Sánchez (2016) menciona que “el sesgo de género es una preferencia o prejuicio hacia un género sobre el otro, este puede ser consciente o inconsciente, y puede manifestarse de diversas maneras, tanto sutiles como obvias” (p.3).

Elwood (2016) refiere a que en las interacciones pedagógicas no sólo subyace lo curricular, sino también la socialización del género, tanto para estudiantes, como para docentes, donde se interactúa por tanto con aquellas herencias culturales y mediando en el proceso de aprendizaje. En este proceso, se vislumbra a su vez, lo que debe ser logrado por hombres y mujeres. En la misma línea, Subirats y Brullet (1988) hacen un análisis de las interacciones en el aula y concluyen que las niñas reciben menos atención que los niños y, además, se devalúan las actitudes consideradas como femeninas.

Estos llamados sesgos de género se han demostrado en diversos estudios, basados principalmente en observaciones en el aula. En el caso de educación parvularia, Azúa, et al. (2019), se evidenció que es en el nivel donde más se presenta un perfil docente que opera de forma reiterativa con prácticas sesgadas por género. Otro ejemplo es el estudio de Mizala, et al. (2015) donde se reveló que los y las estudiantes poseen expectativas más bajas sobre el rendimiento académico futuro en matemáticas de las niñas, que, de los niños, y que esto tiene configuraciones negativas en el rendimiento académico. Guerrero et al. (2006) elaboraron un estudio en educación básica y media en Chile, constatando la presencia de estereotipos de género en el aula, donde específicamente se pudo evidenciar un uso permanente del lenguaje masculinizado, pero también más interacciones con alumnos que con alumnas.

De esta manera, y tal como señala un estudio de SERNAM en sus conclusiones “los y las docentes replican en las aulas prácticas que históricamente han sido cultural y socialmente

aceptadas, manteniendo los estereotipos de género tanto a nivel de las interacciones como del discurso de los y las docentes” (SERNAM, 2009, p.70).

Poder, desigualdad y opresión

La escuela se vincula estrechamente con el poder, como señala Foucault (1988), es una institución que produce y adquiere una disposición de poder en tanto regula y norma a las personas, donde el poder finalmente se concentra y adquiere sentido en esas relaciones, por medio de acciones como la aprobación, vigilancia, castigo, recompensas, jerarquías, entre otras. Foucault (2003) dice que la escuela a su vez es una institución y un espacio social de disciplinamiento, de control y vigilancia, que contribuye a hacer del cuerpo de las personas un cuerpo dócil para la organización social jerárquica y obedecer hacia la superioridad de otro/a. La teoría del poder de Foucault lleva a comprender cómo el poder se transforma en autoridad, vale decir, en esto, está quien entrega su libertad y otro que se convierte en sujeto con poder, convirtiéndose así en una relación de sujeción y obediencia.

En una lectura con enfoque de género de la teoría de Foucault, la categoría género se configura como un dispositivo de poder, en el que se produce la dicotomía del sexo y la producción y regulación de las relaciones de poder entre hombres y mujeres. En base a esto, es necesario señalar que, aunque Foucault (2003) dice que el poder está en todas partes, el dispositivo del género no opera de igual forma en las mujeres y en los hombres. En esta línea, la triangulación entre género, escuela y poder es fundamental para entender la desigualdad de género, debido a que el género está normado, regulado y tensionado constantemente en la escuela desde una visión falogocéntrica y heterosexual (Braidotti, 2005 y Butler, 2005). Desde un sistema binario y heteronormado como el actual, la reiteración e identificación de esas normas, configura las categorías de cuerpos que importan en pro de validar el régimen heterosexual y falogocéntrico (Butler, 2005). Por ende, la materialización de esas normas se devela en las prácticas pedagógicas, en las interacciones y en el currículum oculto, las cuales actúan directamente sobre el cuerpo, la sexualidad y el género.

Azúa (2016) explica que uno de los fundamentos de la injusticia de género ha sido el androcentrismo o falogocentrismo, es decir, un conjunto de saberes, normas y patrones

socioculturales que privilegian aspectos asociados a la masculinidad. La normatividad y el disciplinamiento actúa sobre los cuerpos, que se va regularizando y normalizando en esquemas que responden al sistema hegemónico y binario, produciendo así las desigualdades de género.

En relación con la educación, la autoridad es un pilar fundamental en los métodos tradicionales de educación, donde quien enseña (educador/a) organiza la clase, Gilbert (1997) menciona que, en la enseñanza de la escuela, uno de los pilares fundamentales es la obediencia, los, las y les estudiantes se convierten en copias de las/os maestras/os y actúan según sus instrucciones. En educación, se ha aprehendido que quien guía una clase siempre es el/la docente, y quien aprende los/as estudiantes. Este estilo vertical, autoritario e instruccional no permite el diálogo reflexivo entre la interacción docente-estudiantes, no permite recoger las ideas previas, sus pensamientos, cuestionamientos, etc. Es por esto, que la interacción en el aula se establece en el entendido que las relaciones de poder son legítimas, puesto que descansan en la jerarquía. Además, este tipo de interacción establece diferencias jerárquicas entre los propios estudiantes, mejor o peor alumno/a, por ejemplo. No se abre espacio a la participación efectiva del estudiante (más allá de cuando el/la docente lo permite), convirtiéndose así en un espacio de relaciones asimétricas.

Relativo a esto, Piedra (2005) haciendo una lectura de la teoría de Foucault menciona que las relaciones de poder en la educación se muestran en la autoridad que ejercen los/as docentes, y la educación es totalmente vertical, un traspaso de conocimientos que se vislumbra a través de la memoria, el castigo, la obediencia y el sometimiento. Para hooks (1994) es necesario cuestionar el ejercicio de poder y autoridad que detonan las/os docentes, problematizar estos reinos pequeños donde muchas veces los/as estudiantes se ven humillados/as y/o ridiculizados/as.

De esta estructura androcéntrica y heteronormativa, deriva una de las principales premisas que promueve el movimiento estudiantil y feminismo: una educación no sexista. Una crítica al paradigma biologicista actual, que promueve la relación dual y estática del sistema sexo-género. No obstante, el sexismo además de promover comportamientos distintos para cada

sexo también desprecia y desvaloriza lo femenino, y también a aquellas identidades genéricas no hegemónicas.

Araya (2004) sugiere que la educación debe contribuir a la erradicación del sexismo, pero para partir es necesario reconocer que hay discriminación, desigualdad y segregación y que son problemas sociales, culturales, pero también educativos, ya que nadie cambia aquello que no se reconoce como un problema. En este sentido, existen múltiples mecanismos a través de los cuales la violencia simbólica de la construcción binaria de género es traspasada desde la escuela a los y las sujetos y el conflicto radica justamente en que estos mecanismos suelen ser implícitos y cotidianos por lo que es más complejo aún identificarlos y erradicarlos.

En este marco, distintas educadoras feministas han analizado cómo el espacio educativo reproduce el patriarcado desde sus lógicas más cotidianas y han identificado tres conflictos principales en lo que han denominado “la Escuela Machista” (Pañuelos en Rebeldía, 2007).

En primer lugar, la socialización del género de manera estereotipada, en segundo lugar, la identidad docente, y en tercer lugar el currículum sexista, los cuales convierten en un obstáculo en el diseño de una sociedad libre de machismo (Pañuelos en Rebeldía, 2007).

La estructura actual de la escuela ejerce dos mecanismos de opresión sobre lo femenino: lo niega e invisibiliza, o bien es visibilizado desde un estereotipo que sigue reproduciendo el sistema de dominación de lo masculino por sobre otras construcciones de género. Esta situación es sumamente compleja en el desarrollo de la identidad de género de los/as niños/as en la primera infancia, ya que entre los tres y cuatro años se encuentran en una etapa en la cual los esquemas de conocimiento responden justamente a los modelos sociales, donde la relación con el medio se da desde las concepciones y normativas sociales que se aprenden desde la experiencia activa y cotidiana al interior de la escuela (Ros, 2012), por lo que los niños, niñas y niños interiorizan y naturalizan con bastante normalidad el sistema binario de género, y por otro lado, aquellas niños, niñas y niños que no calzan con esta construcción, presentan un problema para la escuela ya que está intrínsecamente heteronormada. En particular, la educación delimita normativamente lo que se espera de uno y otro género, va a

potenciar habilidades y comportamientos distintos en función de este, así como va a definir qué ámbitos son más apropiados para uno y otro (Braidotti, 2005; Butler, 2005; Pañuelos en Rebeldía, 2007 y Ros, 2012).

ENFOQUE DE GÉNERO PARA UNA PEDAGOGÍA FEMINISTA

Experiencias educativas

Maceira (2007) expuso una propuesta de pedagogía feminista y puso de manifiesto el poder como eje central en escuelas sexistas, donde “el conflicto es un elemento constitutivo de las relaciones de género y de todas las relaciones humanas, por tanto, la pedagogía feminista supone, la pedagogización del poder y del conflicto y el trabajo a partir de y con las diferencias” (p.13). Señala la importancia de realizar un análisis crítico y cuidadoso, haciendo un trabajo extensivo para cuidar los principios de horizontalidad, igualdad, respeto, diálogo, afirmación personal y colectiva, al momento de trabajar e identificar el poder y los conflictos por diferencias.

Asimismo, es importante trabajar el conflicto y el poder para modificar las visiones y formas de ejercicio del poder, transitando hacia nociones y ejercicios positivos del poder, hacia el empoderamiento de las mujeres, hacia formas de negociación y resolución no violenta de los conflictos, hacia prácticas de confianza y reconocimiento entre las mujeres, entre los hombres, y entre las mujeres y los hombres (Maceira, 2007, p. 14)

La autora además hace referencia a la importancia del proceso reflexivo y analítico que deben realizar los/as docentes en sus prácticas pedagógicas. Habla sobre la deconstrucción para la construcción, expresa que esto es el centro todos los procesos educativos de todas las personas que conforman una escuela (estudiantes y docentes), y que esto a su vez “favorece la politización de las y los sujetos en cuanto permiten nombrar situaciones y experiencias, revisarlas críticamente, conceptualizarlas, ensayarlas, soñar nuevas y proponer conjuntamente caminos para ponerlos en práctica” (p.14). Refiere al proceso de deconstruir tanto a las identidades de hombres y mujeres, a las relaciones entre sujetos/as, de derribar y

eliminar los estereotipos y las relaciones de dominación y subordinaciones, de construir nuevas identidades, poderes y relaciones.

Lo que se apunta con toda la teorización y posterior materialización del enfoque de género es justamente eliminar la educación sexista. Pañuelos en *Rebeldía* (2007) hizo una síntesis de diversos trabajos de Latinoamérica en relación con la educación no sexista y con enfoque de género, las cuales han trabajado bajo cinco ejes para construir una pedagogía feminista.

I) En primer lugar la Educación sexual constituye una de las bases fundamentales para cambiar las actuales lógicas de dominación, Pérez (2015) plantea que este tipo de educación puede ser una alternativa a la discriminación por género, en tanto propone una educación sexual no solo para los/as educandos/as, sino para la comunidad educativa en su conjunto. Esta propuesta conlleva una educación sexual no sólo desde la prevención y protección, sino que involucra las múltiples dimensiones de la sexualidad humana, se propone un trabajo con el placer, con los cuerpos y el tacto, con la afectividad, los gustos y los deseos, donde no sólo se reivindica la sexualidad como natural y cotidiana, sino que también se busca visibilizar a los seres humanos desde su nacimiento como sujetos/os sexuados/as.

Otras experiencias educativas han trabajado en torno a dos ejes: II) El currículo no sexista y III) la escuela libre de distinción de género. Experiencias en Argentina y España, han desarrollado metodologías y contenidos, que visibilizan y reivindican la historia y los conocimientos que por décadas han estado ocultos, puesto que han sido construidos o bien han trabajado a partir de la opresión. A su vez han generado espacios cotidianos de relación libre de las distinciones de género, baños, uniforme, lenguaje, juegos, canciones, tratos no sexistas ni discriminatorios, que han generado un espacio acogedor para niños, niñas y niños.

Finalmente, una pedagogía con enfoque de género ha modificado los métodos y contenidos de la educación, también ha profundizado en la crítica a las relaciones de violencia, poder, dominación y jerarquía que se dan al interior de los espacios educativos. IV) La educación afectiva y V) la educación del diálogo, son otros dos ejes que han tomado fuerza como propuestas alternativas a las relaciones que actualmente se forjan en la escuela. Las relaciones afectivas han sido desvalorizadas y obviadas por los agentes educativos en tanto han estado

asociadas a lo femenino, sin embargo, la educación en estos aspectos es fundamental en el desarrollo integral de cualquier ser humano, de la misma manera que romper con las relaciones de jerarquía y violencia por parte de los/as docentes hacia los educandos.

Todas estas propuestas surgen como respuesta a una escuela que desde su fundación ha promovido y reproducido el patriarcado, y si bien son una alternativa a los conflictos del machismo en general, han simbolizado una alternativa para el desarrollo y el bienestar de estos niños, niñas y niños, dejando en evidencia que el conflicto radica en la escuela y sus lógicas de funcionamiento, y no en los/as niños/as que han decidido construir otra forma de relación con su sexo y género (Pañuelos en Rebeldía, 2007 y Pérez, 2015).

En el caso de Chile, Hormazábal y Hormazábal (2016), realizaron una síntesis de experiencias en jardines infantiles en Temuco, donde se efectuó una intervención etnográfica, de investigación-acción con la comunidad educativa, para avanzar hacia una educación con enfoque de género. Ellas tenían como objetivo generar estrategias de educación no sexista con educadoras de párvulos y transformar las interacciones y contenidos impartidos en el ámbito pre-escolar. Para esto, tomaron tres aspectos para el trabajo de una educación no sexista: la revisión del espacio lúdico; la semántica y el discurso; y en tercer lugar el rol que se asume como educadores/as en los espacios de enseñanza.

En primer lugar, el espacio lúdico como fuente de aprendizaje, “se reconoce como el principal agente socializador e impulsor de aprendizaje. Y junto con ello, por medio de los juegos los niños, niñas y niños incorporan aprendizajes y experiencias en torno a la construcción de género” (Hormazábal y Hormazábal, 2016, p. 85). Aquí apuntaron a romper con la estructura binaria de los juegos y/o juguetes, a través de por ejemplo supervisar e intervenir activamente el juego de estaciones de la cocina (asociado a las niñas) y a la estación de construcción (asociado a los niños). La idea de intervenir era básicamente vigilar que todos y todas pasaran por las estaciones, “supervisar el juego constantemente, interviniendo cuando se estén reforzando estereotipos sexistas y motivando y alentando cuando los juegos rompan con estereotipos de género” (p. 86). Además, se propuso que las educadoras pudieran

observar y anotar comportamientos sexistas, para discutir, analizar y proponer cambios o soluciones.

Las autoras proponen que además los recursos destinados a los espacios lúdicos sean asexuados o neutros en género, una estrategia denominada “neutralidad de género”, la cual tuvo lugar en jardines infantiles de Suecia, y sus resultados fueron observados y analizados por académicas de Estudios de Género.

Por otro lado, respecto a la semántica y el discurso, las investigadoras son tajantes al mencionar que uno de los temas decisivos para generar equidad de género es el buen uso del lenguaje. De esta forma, ellas relacionan y analizan todas las expresiones verbales que se utilizan en el jardín infantil (cuentos, canciones, mensajes, personajes de películas, etc.), “analizar por ejemplo el discurso de los cuentos de hadas que se popularizan por medio de la compañía cinematográfica estadounidense Walt Disney, donde el rol de la mujer casi siempre es pasivo mientras que el del hombre suele ser activo” (Hormazábal y Hormazábal, 2016, p.87), teniendo un significado en los roles de género que se traspasan hacia niños/as. Para tratar los cuentos y personajes con perspectiva de género, en esta experiencia, las autoras sugirieron una colección española de cuentos no sexistas, los cuales fueron analizados junto con las educadoras, para así presentarlos a los niños, niñas y niños.

El último eje analizado y trabajado dice relación en el cómo se educa, donde se asume el rol activo de las educadoras en el momento de la interacción educativa. En esta parte apuntan al constante cuestionamiento personal y colectivo, por lo mismo, ellas apuntan a que la intervención en el proceso de aprendizaje de los niños, niñas y niños es importante, pues “la no intervención o el dejar hacer, influyen en la reproducción de los dualismos de género” (Hormazábal y Hormazábal, 2016, p. 88), ya que ellos/as están sometidos/as a comportamientos según el sexo y esto los/as limita a la hora de socializar

Nos damos cuenta de que la tarea pendiente está en generar estrategias pedagógicas, y entregar herramientas a las educadoras para que puedan fomentar y atraer a niñas y niños tanto a juegos socialmente catalogados de niñas, como a juegos socialmente catalogados de niños (“cruce de roles”) y

además incentivar la creación de nuevos juegos que sean de género neutro (p. 89).

Bajo esta línea, resulta crucial el rol de las educadoras y técnicos para impulsar cambios culturales y para esto, ellas deben tener herramientas prácticas y teóricas para hacerlo que no tienen, “las pedagogas reconocen la falta de desarrollo y conocimientos en este tema, y que esto ni siquiera es considerado en las mallas curriculares de estudios para formación parvularia o técnico en parvularia” (p. 91).

Pedagogías feministas

La pedagogía y los procesos educativos pertenecen a toda la comunidad educativa. Pese a esto, el proceso de aprendizaje y enseñanza se enmarca desde una educación tradicional androcéntrica, hegemónica, y bancaria, donde se perpetúan las relaciones de poder y se visualiza una verticalidad. Es por esto la importancia de alinear una pedagogía feminista, crítica y liberadora, para re-construir un nuevo paradigma educativo y por lo tanto incidir en personas transformadoras de la realidad.

Para Freire (1972) la pedagogía es y debe ser crítica y liberadora, esto consiste en un proceso, que recoge las experiencias mediante el diálogo y la negociación, en un plano de horizontalidad de la relación, se enfrentan juntos/as a los problemas reales de su existencia y progresivamente van advirtiéndolo, reflexionando y tomando conciencia de las situaciones del contexto que los oprimen y los alienan y se comprometen en una acción liberadora.

hooks (1994) también dice que la pedagogía crítica no sólo debe convertir a sus estudiantes en activos-participativos/as, sino que además debe criticar la sociedad y visibilizar a los/as excluidos/as, como las mujeres, personas no blancas, las disidencias sexuales. Afirma que solo con educación comprometida podremos visualizar cómo las relaciones de poder interfieren con la educación y desarticulan la escuela como un lugar de opresión.

Esta nomenclatura entre la pedagogía feminista y crítica, según hooks (1994) da como resultado un aula feminista, espacio donde las prácticas pedagógicas son cuestionadas, y donde los/as estudiantes pueden plantear preguntas sobre el proceso pedagógico que reciben,

aquí la pedagogía toma valor como práctica de libertad, que simboliza un compromiso hacia un pensamiento crítico.

Eliminar todas las prácticas androcéntricas y delimitar la reproducción de desigualdad y relaciones de poder, dependerá del ejercicio docente y las interacciones en el aula. La pedagogía feminista desde su experiencia y teoría se presenta como una alternativa para construir una sociedad basada en la diversidad y equidad. Se considera la formación de los/as futuros/as docentes con enfoque de género una herramienta esencial de esta pedagogía.

Por otro lado, a lo largo de la historia, desde que el feminismo se ha movido en el ámbito de la pedagogía y la educación, se han desarrollado distintas líneas educativas que han apuntado a erradicar las desigualdades en torno al género. Es así como en esta investigación se describirán los aportes de tres enfoques que interesan relevar para el objetivo de esta tesis: I) coeducación; II) la pedagogía de la diferencia sexual y III) la pedagogía popular feminista.

En primer lugar, las propuestas de coeducación han sido planteadas en las últimas décadas por Marina Subirats (1997). Ella enfatiza en que debe haber acceso igualitario de niños, niñas y niños al sistema educativo, resguardando la igualdad de trato y oportunidades para hombres y mujeres. Esto conlleva desde la coeducación visibilizar a las mujeres en su dimensión histórica (aportes al conocimiento), como docentes y alumnas. Durante el recorrido académico de Subirats ha dicho que esas condiciones de igualdad serán posibles sólo si el enfoque de género es transversalizado en la academia, en la formación inicial, en la investigación, y en la agenda política y pública. No obstante, el término coeducación a nivel al menos en Chile, ha sido utilizado de manera inadecuada, considerándolo como escuela mixta, y quedándose solo en el primer paso, que es la inserción de las niñas y mujeres al ámbito educativo y no se han modificado la cultura escolar patriarcal y sexista.

En segundo lugar, la pedagogía de la diferencia sexual, siendo Braidotti (2004) una de las feministas que más ha aportado acerca de la conceptualización de la diversidad sexual desde el feminismo, la cual consiste en establecer condiciones materiales e intelectuales que permitan a las mujeres producir otras formas de conocimiento en clave de raza o etnia, clase, estilos de vida, preferencia sexual, etc.

La diferencia sexual afirma a la mujer no como “el otro” polo de una oposición binaria convenientemente dispuesta para sostener un sistema de poder, sino como el proceso activo de potenciar la diferencia que la mujer establece en la cultura y en la sociedad. La mujer no es ya diferente sino diferente para poner en práctica nuevos valores (Braidotti, 2004, p.17).

Por último, una pedagogía popular feminista que busca tensionar el feminismo y los movimientos populares desde una acción política. Korol (2007) señala que esta pedagogía actúa como una apertura. “Es una manera de nombrar una posición en la batalla cultural, que cuestiona al conjunto de las relaciones de poder” (Korol, 2007, p. 17). Dentro de sus principales postulados, plantea las siguientes perspectivas políticas: 1) la crítica a la dominación capitalista y patriarcal; 2) el cuestionamiento a la cultura androcéntrica; 3) la deconstrucción de las categorías binarias; 4) la búsqueda de horizontalidad y autonomía; 5) la valoración del diálogo en la práctica política; 6) la radicalidad en la denuncia de los ordenamientos que pretenden disciplinar el campo de quienes resisten la dominación (Korol, 2007, p. 17).

Estas formas de educar no sólo han modificado los métodos y contenidos de la educación, sino que ha profundizado en la crítica a las relaciones de violencia, dominación y jerarquía que se dan al interior de los espacios educativos, en tanto estas lógicas son reflejo del sistema de dominación capitalista y patriarcal. La educación afectiva y la educación del diálogo son otros dos ejes que han tomado fuerza como propuestas alternativas a las relaciones que actualmente se forjan en la escuela. Las relaciones afectivas han sido por décadas desvalorizadas y obviadas por los agentes educativos en tanto han estado asociadas a lo femenino, sin embargo, la educación en estos aspectos es fundamental en el desarrollo integral de cualquier ser humano, de la misma manera que romper con las relaciones de jerarquía y violencia por parte de los/as docente hacia los/as educandos/as, genera una pedagogía capaz de hacerle sentido a quienes la vivencian.

La pedagogía feminista se constituye como una manera de educar y hacer política, que busca denunciar prácticas androcentristas, con jerarquías de poder, sexistas, machistas, patriarcales,

de dominación-subordinación, etc., desde una visión crítica y emancipadora de la educación y de las personas, con el fin de promover la libertad y el fortalecimiento de los grupos que han sido excluidos bajo estas dinámicas, y avanzar hacia una sociedad más libre y democrática (Maceira, 2007; Manicom, 1992; Martínez, 2016; Morgade, 2001; Pañuelos en Rebeldía, 2007; Ortega, 2018 y Troncoso et al., 2019). En palabras de Luz Maceira, La pedagogía “descansa en el sentido de la eliminación cultural y política de la opresión de género, de la transformación de la sociedad, y de la libertad y autonomía individuales y colectivas.” (2007, p.17).

Por otra parte, Ortega (2018) en cuanto a la pedagogía feminista apunta hacia la horizontalidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y de manera integral, incluye los conocimientos y materias establecidos por el currículum, más procesos reflexivos y críticos, una lucha por superar el sexismo, el clasismo, racismo, colonialismo, homofobia, y otras formas de discriminación, trabajando en comunidad, para promover una convivencia humana más justa. Además la autora acentúa la idea de que se debe entender a la pedagogía feminista como un conjunto de saberes y conocimientos hacia una nueva mirada y postura crítica de la pedagogía homogeneizada que existe hoy, y posicionarla desde un enfoque interseccional, entendido por David, 2008 (citada en Ortega, 2018, p.8) como una interacción que se da entre género, raza, y otras categorías de la diferencia presentes en una persona, en las prácticas sociales, en arreglos institucionales, en las ideologías culturales, y los resultados de dichas interacciones en relación al poder.

Manicom (1992) expresa que la pedagogía feminista no tiene un manual de instrucciones ni técnicas pedagógicas a seguir, más bien es un posicionamiento político donde se abre la posibilidad al diálogo horizontal, abierto y constructivo, además de abordajes y conocimientos de teorías feministas. Esta autora realiza una distinción entre dos principios que se abordan desde la pedagogía feminista y/o con enfoque de género y que tiene relación con iniciativas de educación no sexista y las relacionadas a la igualdad de oportunidades. En primer lugar, una educación no sexista expresa Manicom, busca una transformación en las relaciones de dominación y desigualdad como se dan en un sistema hegemónico patriarcal, en tanto, en las propuestas educativas que buscan la igualdad de oportunidades, no se abordan

estructuralmente las relaciones de poder que se producen por la subordinación de grupos excluidos como las mujeres, y se enfocan en la desigualdad como una problemática que se acaba cuando estos grupos asumen posiciones de poder similares a los grupos privilegiados (como los hombres), no obstante, con esta solución, señala el autor, siguen intactas las estructuras de poder.

Respecto a la docencia y el avance hacia una educación feminista, Morgade (2001) propone ciertas modificaciones y transformaciones desde una pedagogía crítica: I) criticar y modificar el lenguaje sexista; II) avanzar hacia un lenguaje inclusivo; III) educación centrada en emociones y sentimientos; IV) considerar la pedagogía como una ciencia social y abordarla de tal forma; V) visibilizar a los grupos subordinados, tales como las disidencia sexuales y las mujeres; VI) analizar críticamente las relaciones de poder; VII) modificar la selección del currículum; VIII) revisar y modificar las expectativas de los grupos, y por último IX) estimular y propiciar la participación igualitaria.

La pedagogía feminista entiende a la educación como una práctica de libertad, esto quiere decir que la educación logra revelar desigualdades, visibilizarlas y tomar conciencia para transformarlas, crear y construir nuevas acciones para la equidad. Una educación feminista transforma y apoya relaciones sociales, humanas, en igualdad y con justicia social (Martínez, 2016). Explica la autora que el feminismo, asociado con la pedagogía, implica la superación de una educación entendida como transmisión y reproducción de desigualdades, como también el reconocer otras formas de conocimiento y “la existencia de una diversidad de saberes que incluyan lo subalterno implica tener en cuenta la existencia de múltiples sujetos experienciales, sean mujeres u hombres, blancos o negros... sin jerarquizar ni dicotomizar sus conocimientos” (p.141).

Por otro lado, es menester indicar que el feminismo busca reivindicar el posicionamiento de los grupos excluidos como las disidencias sexuales y las mujeres, pero, también busca cuestionar las masculinidades, y en este caso, una pedagogía feminista aportaría de forma transversal, de hecho, Blanco (2010 citada en Martínez, 2016) dice que

¿Para qué le puede servir a los niños, a los hombres, esta apuesta por visibilizar los saberes de las mujeres? y que responde: para tener una visión más adecuada y realista del mundo, del conocimiento y de otras formas de relacionarse con él; aprender de ellas y dar un referente diferente (p.15)

En base a lo teórico que se expuso, es importante la bajada a las prácticas pedagógicas que envuelven el aula día a día y que involucra a toda la comunidad educativa, pero haciendo mención en este caso a los/as docentes, durante la formación inicial, ellos/as deben en este proceso aprender para desaprender. Si durante toda nuestra escolaridad o formación fuimos educados/as de una forma tradicional lo más común que suceda es repetir estos patrones, por lo que es sumamente importante la formación con enfoque de género que reciban los/as futuros/as docentes, en el mismo plano que hooks (1994) menciona “aprender es una revolución... {Un acto contrahegemónico}” (p. 21). Poder aprender para desaprender, permitirá crear e instaurar un nuevo paradigma educativo, para ser efectivamente agentes transformadores/as.

Todas estas propuestas surgen como respuesta a una escuela que desde su fundación ha promovido y reproducido el sistema actual, y si bien éstas son una vía, han simbolizado una alternativa para el desarrollo y el bienestar de estudiantes, dejando en evidencia que el conflicto radica en la escuela y sus lógicas de funcionamiento. Una pedagogía crítica y feminista permitirá la liberación de las personas, en pro de una ciudadanía transformadora, capaz de poder analizar, criticar, proponer, reflexionar, crear, orientada sin duda al compromiso con la sociedad, relevando las desigualdades y/o diferencias para hacerse cargo de ellas y transformarlas, vale decir, una pedagogía emancipadora.

MARCO METODOLÓGICO

El marco metodológico de esta investigación se funda en una epistemología feminista. Ésta ha sido un aporte a la forma de entender y construir conocimiento y se mueve constantemente para identificar estructuras y prácticas que reproducen desigualdades. En este sentido, este tipo de epistemología cuestiona lo que la ciencia ha producido históricamente, desde una perspectiva colonial, androcéntrica, capitalista y patriarcal (Blázquez et al., 2010; Delgado, 2010; Haraway, 2010; Harding, 1988 y Ríos, 2010).

Bell hooks (citada en Delgado, 2010) “considera que la metodología feminista y la categoría de género son puntos centrales para erradicar la opresión en todas sus formas porque se centra en “la necesidad de transformación del sí mismo” (p.202). De esta forma, hay que considerar a la mujer como parte fundamental del análisis y protagonista es esencial, y en palabras de Harding (1988) conocer las experiencias de las mujeres evita la universalización y estereotipos femeninos, convocando a la interseccionalidad de sus experiencias.

Ríos (2010) señala que las investigaciones desde una epistemología feminista se sitúan en una lógica de relación dialógica sujeto-sujeto, abandonando el esquema tradicional del conocimiento unidireccional sujeto (quien conoce) y objeto (lo que es conocido), donde ambas partes conviven, aprenden, enseñan y se transforman. De la mano con esto, la epistemología feminista se envuelve en un saber, aprender, entender, conocer y significar algo/alguien, abordándolo de tal forma que el género confluya en todas estas áreas vislumbrando cómo esta categoría ha influido en el conocimiento de la persona y /o en las prácticas investigadas (Blázquez et al., 2010).

En este estudio se busca generar un conocimiento reflexivo, activo, crítico y propositivo de a las posiciones teóricas y políticas que la presente investigadora tiene. También, un conocimiento horizontal y consciente del proceso respecto de las sujetas a indagar. Es importante el carácter participativo, las relaciones democráticas y horizontalidad, que permitan la introspección de las participantes, la concientización y reflexión acerca del por qué y las causas del problema y generando un proceso de reflexión acerca de la realidad individual y colectiva (Delgado, 2010).

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Luego de haber expuesto la posición epistemológica cabe señalar que esta investigación será desarrollada a partir de una metodología cualitativa, tal y como menciona Ríos (2010) desde una epistemología feminista resulta pertinente trabajar la metodología cualitativa, ya que permite una mayor y mejor profundidad con el estudio.

Flick (2007) plantea que la investigación cualitativa se caracteriza por “la elección correcta de métodos y teorías apropiados, el reconocimiento y el análisis de perspectivas diferentes, las reflexiones de los investigadores sobre su investigación como parte del proceso de producción del conocimiento y la variedad de enfoques y métodos” (p.18). Taylor y Bogdan (1986), consideran la investigación cualitativa como “aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable” (p.20). El motivo de esto es que se pueden identificar procesos sociales como punto central y conocer de manera más profunda la realidad estudiada y dar explicación a fenómenos sociales que son entendibles únicamente bajo ciertas condiciones contextuales que no necesariamente se replican en otras realidades sociales y culturales. La base del enfoque cualitativo es la comprensión profunda de procesos tal y como suceden en su ambiente natural, y buscando los significados que tienen para los actores que intervienen en los mismos (Creswell, 1994), de la mano con esto, al utilizar métodos cualitativos se abre la posibilidad de interpretar pluralmente el comportamiento de las personas, buscar explicaciones y aclarar significados que tiene la persona que investiga (Delgado, 2010).

TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

Revisión documental

Castro (2010) entiende la revisión documental como la recopilación de datos mediante el análisis de documentos, es el hecho de trabajar con materiales ya elaborados en un campo de investigación. Hurtado (2008) a su vez plantea que esta técnica permite recolectar información escrita sobre alguna temática que permite establecer relaciones directas o indirectas con el problema a investigar.

Esta técnica se utilizó para constatar los énfasis y las ausencias en la formación de futuras/os educadoras/es de párvulos durante su formación inicial, siendo necesario realizar una indagación sobre distintos currículums de instituciones formadoras de Educadoras/es de Párvulos. Para esto, se llevó a cabo un estudio sobre doce mallas curriculares y/o plan de formación y perfil de egreso. Con esta técnica como punto de partida, se hizo un análisis, crítica y la comparación con las otras técnicas de investigación, vale decir, verificar lo que dicen las estudiantes y las educadoras, y analizarlo respecto a sus programas de formación.

Grupos focales

Los grupos focales buscan conocer un conjunto de percepciones, conocimiento, saberes, representaciones, que movilizan a un grupo particular e identificar la tipicidad colectiva de un determinado contexto, sus condiciones y acciones posibles (Canales, 2006). De esta forma, los grupos focales se consideran entrevistas en grupos, con pautas de preguntas abiertas al diálogo.

En esta línea, se realizaron grupos focales que serán guiados por una pauta con preguntas abiertas (Colás y Jiménez, 2004). De acuerdo con los autores (Canales, 2006 y Colás y Jiménez, 2004) entre las ventajas de los grupos focales se encuentra la oportunidad de explorar en el significado y la experiencia de distintas personas que comparten intereses o vivencias, desarrollando y potenciando el cruce de opiniones.

Entrevista semiestructurada

La entrevista es una técnica que proporciona una apertura personal y permite profundizar en aspectos profesionales e institucionales, donde se recibe la información de manera directa de las personas, y así de este modo no se ven modificadas las experiencias o respuestas.

La entrevista se entiende como una conversación que recoge información en relación con una determinada finalidad (Grawitz, 1984). Dentro de las características primordiales por las que se escogió la entrevista como instrumento de producción de datos e información se encuentran: conversaciones o discusiones, es un proceso libre, abierto, democrático, bidireccional e informal, los individuos pueden manifestarse tal como son (Woods, 1998). El

tipo de entrevista que se utilizó es la semiestructurada, donde se utilizó un guion y se definieron áreas globales a abordar, guiadas por preguntas ya establecidas con anterioridad y flexibles, teniendo presente que, “es más probable que los sujetos expresen sus puntos de vista en una situación de entrevista diseñada de manera relativamente abierta” (Flick, 2004, p. 89). Este tipo de técnica permite la flexibilidad, pero también mantener el control por parte de la persona que hace la entrevista con el fin de no perder el foco central de la investigación, tanto a los/las sujetos/as de estudio como a las entrevistadoras.

MUESTRA

Estudiantes de educación parvularia

Se seleccionó un perfil de sujetas de investigación en razón a los objetivos propuestos. Por un lado, para conocer la opinión y develar el discurso de las estudiantes de la carrera de educación parvularia, se utilizó el criterio de avance curricular, es decir, que estén en su último año de la carrera.

Para la definición las participantes, se hizo un llamado abierto a participar de los grupos focales, y fueron convocadas 19 estudiantes (del género femenino) de todo el país, quienes, para corroborar sus datos, enviaron un certificado de alumna regular y firmaron una autorización para el uso de sus opiniones.

A continuación, se presentan una tabla con la caracterización de los grupos focales

GRUPO FOCAL 1	UNIVERSIDAD	DEPENDENCIA
P1	Universidad de Chile	Universidad pública
P2	Pontificia Universidad Católica de Chile	Universidad pública no estatal
P3	Universidad de Viña del Mar	Universidad privada
P4	Universidad de Valparaíso	Universidad pública
P5	Universidad de Antofagasta	Universidad pública
GRUPO FOCAL 2	UNIVERSIDAD	DEPENDENCIA
P1	Universidad Finis Terrae	Universidad privada

P2	Universidad Católica de Temuco	Universidad pública no estatal
P3	Universidad de Chile	Universidad pública
P4	Pontificia Universidad Católica de Chile	Universidad pública no estatal
GRUPO FOCAL 3	UNIVERSIDAD	DEPENDENCIA
P1	Universidad de Chile	Universidad pública
P2	Universidad de Viña del Mar	Universidad privada
P3	Universidad de Viña del Mar	Universidad privada
P4	Universidad de Viña del Mar	Universidad privada
P5	Universidad Finis Terrae	Universidad privada
GRUPO FOCAL 4	UNIVERSIDAD	DEPENDENCIA
P1	Universidad de Chile	Universidad pública
P2	Universidad de Chile	Universidad pública
P3	Universidad de Chile	Universidad pública
P4	Universidad de Chile	Universidad pública
P5	Universidad de Chile	Universidad pública

Tabla 1: Caracterización de los grupos focales

Para el análisis se tomaron los discursos en anonimato y se caracterizaron de la siguiente forma G= grupo focal y P=persona, por ejemplo, G1.P3= grupo focal 1, persona 3.

Educadoras de párvulos

Para conocer la relación entre la formación inicial y el ejercicio docente, fueron seleccionadas dos universidades, en base a dos criterios: las primeras universidades dentro del ranking internacional QS World University Rankings, y II) pertenecientes al CRUNCH. En cuanto al criterio de las educadoras, se solicitó que llevaran mínimo un año y máximo cinco años de ejercicio docente, con el fin de develar una coherencia en su plan de formación durante el pregrado y su proyección en el ejercicio docente.

A continuación, se presentan una tabla con la caracterización de las entrevistadas

ENTREVISTADA	UNIVERSIDAD	AÑO DE EGRESO	NIVELES EDUCATIVOS DONDE HA TRABAJADO
E.1	Pontificia Universidad Católica de Chile	2018	-Colegios (transición mayor y menor) -Jardines infantiles (sala cuna)
E.2	Universidad de Chile	2019	-Área administrativa en un servicio de salud -Jardín infantil (sala cuna)
E.3	Pontificia Universidad Católica de Chile	2018	-Colegios (transición menor) -Jardín infantil (medio mayor) -Ludoteca -Clases particulares (jardín en casa)
E.4	Universidad de Chile	2020	-Jardín infantil (medio mayor y sala cuna) -Circoteca de Santa Julia -Clases particulares (jardín en casa)

Tabla 2: Caracterización de las entrevistas

Para el análisis se tomaron los discursos en anonimato y se caracterizaron de la siguiente forma E=entrevistada y por numeración según la caracterización mostrada.

MÉTODO DE ANÁLISIS

Hernández et al. (1991) señalan que dentro de una investigación cualitativa la credibilidad dice relación a la rigurosidad de los datos que se obtengan, los cuales deben ser creíbles y aceptables. Para ello, la técnica a emplear será la triangulación, que según Woods (1987), cobra fuerza en las investigaciones de las Ciencias Sociales ya que la utilización de tres métodos diferentes o más aumenta las probabilidades de exactitud y un mejor análisis. “Lo

fundamental de esta estrategia es atribuir significados a la situación estudiada y descubrir el significado que los acontecimientos tienen para quienes los experimentan” (Cornejo, 2012, p.24). Para este efecto se realizará la triangulación de datos con el objetivo de utilizar todos los datos obtenidos a través de distintas técnicas y se contrastaran (grupos focales, entrevistas semiestructurales y revisión documental).

ANÁLISIS E INTERPRETACIONES

REVISIÓN DOCUMENTAL

El análisis que se presenta a continuación radica en la interpretación de las mallas curriculares y/o plan de formación y perfil de egreso. Se irá asociando lo enunciado con subcategorías acordes a tópicos inscriptos a la perspectiva de género, esto con el fin de abordar uno de los objetivos propuestos en esta investigación.

Existen en la actualidad 30 casas de estudios de nivel superior pertenecientes al CRUNCH, de las cuales 25 imparten la carrera de educación parvularia. Entre ellas, 5 fueron analizadas en los grupos focales, entrevistas y respecto de su malla curricular/plan de formación y perfil de egreso. Estas son: I) Universidad de Chile, II) Pontificia Universidad Católica de Chile, III) Universidad de Valparaíso IV) Universidad de Antofagasta y V) Universidad Católica de Temuco. En cuanto a las otra 5, fueron elegidas por estar también dentro del CRUNCH, pero a su vez, posicionadas dentro del ranking internacional QS World University Rankings y son: I) Universidad de Concepción II) Pontificia Universidad Católica de Valparaíso III), Universidad Diego Portales IV) Universidad de Los Andes y V) Universidad Austral de Chile. Por otra parte, se analizó la malla curricular y perfil de egreso de dos universidades que no son parte del CRUNCH pero que fueron seleccionadas para los grupos focales y son I) Universidad de Viña del Mar y II) Universidad Finis Terrae.

A continuación, se presenta una tabla comparativa respecto a los elementos que se visualizaron tanto en la malla curricular como en el perfil de egreso de cada casa de estudios.

UNIVERSIDADES	ENFOQUE DE GÉNERO	DIVERSIDAD Y/O INCLUSIÓN	ENFOQUE DE DERECHOS
Universidad de Chile		x	x
Pontificia Universidad Católica de Chile		x	
Universidad de Valparaíso		x	x
Universidad de Antofagasta		x	x
Universidad Católica de Temuco		x	x

Universidad de Concepción		x	
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	x	x	x
Universidad Diego Portales		x	x
Universidad de Los Andes		x	
Universidad Austral de Chile	x	x	x
Universidad de Viña del Mar		x	
Universidad Finis Terrae		x	

Tabla 3: Datos obtenidos de la revisión de mallas curriculares

Enfoque de género

El enfoque de género permite comprender las desigualdades que existen entre los géneros las cuales están al alero de las relaciones de poder y se impregnan en las sociedades y culturas. En las 12 mallas curriculares y perfiles de egresos sólo dos casas de estudios evidencian explícitamente una incorporación en la formación inicial de la perspectiva de género (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y Universidad Austral de Chile) las cuales expresan en su perfil de egreso que el enfoque de género es parte de la identidad profesional y es un elemento para atender dentro de la educación parvularia.

En general, en las instituciones se evidencia una resistencia a la incorporación del enfoque de género en la formación inicial, y un compromiso débil a las políticas públicas que legitiman la transversalización de este enfoque, al menos, en la malla curricular. Esto permite visibilizar que no se ha tomado el peso al rol que cumplen las instituciones formadoras en la relación al rol social y no han enfrentado a las necesidades y demandas sociales en sus currículums, considerando que los procesos de formación con enfoque de género son necesarios no solo para contar con herramientas teóricas, sino también para deconstruir y construir conocimientos en base a la equidad y generar espacios de reflexión y sensibilización para toda la comunidad universitaria, y alentando a construir conciencia frente a las desigualdades de géneros y repensar sociedades más juntas y democráticas.

Por lo mismo, dejar de lado esta incorporación y sólo enfocarse en la diversidad a grandes rasgos, nos alejan del análisis específico sobre las cuestiones de género y por lo demás, si no

se sienta en la base de la formación, como en la malla curricular, planes de formación y perfiles de egreso, muy difícilmente se podrá impulsar en el cotidiano universitario, ya sea el currículum explícito, en el oculto, y específicamente en todas las dinámicas que se generan dentro de las universidades.

Atención a la diversidad e inclusión

Según el MINEDUC (2016) la diversidad es una condición transversal a todas las personas y la inclusión es una forma de convivir, acoger, legitimar y valor a todos y todas, vale decir, requiere construir una comunidad educativa como un espacio de aprendizaje, encuentro, participación y reconocimiento de la diversidad a partir de sus diferencias y particularidades. La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura mencionan que estas diferencias pueden ser en torno al origen, edad, cultura, valores, sexo, género, religiones, creencias, tradiciones, naciones, etnia, situación socioeconómica, orientación sexual, entre todas características que nos hacen singulares. La inclusión por su parte toma la diversidad y transforma los sistemas para lograr una equidad (Echeita y Fernández-Blázquez, 2021).

Todas las universidades presentan en su malla curricular y/o perfil de egreso una atención a la diversidad e inclusión, donde no se especifica a qué se refieren con diversidad y se abre un panorama muy amplio, donde cuestiones como el género, el sexo, las identidades genéricas y las orientaciones sexuales son consideradas como algo más dentro de la diversidad de las personas, aun cuando es sabido que el género y enfoque de género es una categoría propia de análisis.

El género es una categoría crítica y en esta tesis se ha abordado el cómo la educación responde a un sistema tradicional donde la diversidad tiene cabida bajo ciertos lineamientos, por ejemplo, en las barreras del aprendizaje, pero no así, desde una mirada crítica como el género, la clase o la etnia, por lo tanto, establecer una formación desde un enfoque inclusivo y en torno a la diversidad (considerando la tradicionalidad del sistema) no permite ahondar en temáticas que por sí mismas requieren un análisis. Incluso, ver el género solamente como una singularidad de las personas, nos aleja de la reflexión sobre qué pasa con las

desigualdades y relaciones entre los géneros que se ha construido en torno a jerarquías, y solo se relaciona con un atributo de la personalidad.

Enfoque de derechos humanos

En la Declaración de los Derechos del Niño se establece que el enfoque de derechos puede ser abordado desde: I) perspectiva socioeconómica, II) perspectiva de género y III) perspectiva generacional. Tal como menciona el Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas (ECOSOC) la perspectiva de género persigue las desigualdades entre hombres y mujeres, y que estas “sean un elemento integrante de la elaboración, la aplicación, la supervisión y la evaluación de las políticas y los programas en todas las esferas políticas, económicas y sociales... El objetivo final es lograr la igualdad entre los géneros” (Super Intendencia de Educación, 2018, p.4).

Respecto a la Declaración de los Derechos del Niño que es la base del enfoque de derechos en la educación parvularia, se habla de la no discriminación tanto en “la raza, color, género, idioma, religión, nacionalidad, origen social o étnico, o por ninguna opinión política o de otro tipo; ni tampoco debido a su casta o por alguna discapacidad” (Super Intendencia de Educación, 2018, p.7).

El enfoque de derechos se aborda solo en 7 casos de estudios explícitamente ya sea en su plan de formación a través de la malla curricular, o bien dentro del perfil de egreso. Si bien, esta tiene directa relación con el enfoque de género, al igual que el enfoque inclusivo y de atención a la diversidad, resulta ambigua la aplicación, y no se termina por explicitar tampoco lo relacionado al género. Además, como plantea Seager (2018) hablar solamente de derechos humanos es deshonesto, pues niega e invisibiliza que ciertos grupos han sido más oprimidos que otros en temas de género.

Límites y barreras

Una primera barrera/límite dice relación con los principios y valores cristianos presentes en los planes de formación de algunas universidades (Pontificia Universidad Católica de Chile, Universidad Católica de Temuco, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y

Universidad de Los Andes) los cuales se declaran en la descripción de la carrera de educación parvularia, como en el perfil de egreso, incluso en la malla curricular y no especifican a qué se refiere esto.

Históricamente los espacios ligados a las creencias religiosas han deslegitimado a los estudios de género, impidiendo avances importantes a nivel de políticas públicas. Tal es el caso del grupo nacional e internacional (Perú, Argentina, Chile) “Con mis hijos no te metas” que ha intervenido para prohibir ciertos proyectos de ley que beneficiarían a las infancias y adolescencias de nuestro país en relación con cuestiones de género y sexualidad. Por ejemplo, en el 2017, se opusieron a la Ley de Identidad de Género y en el 2020 a la Ley de Educación Sexual Integral, abogando por el derecho de los padres y madres de educar a sus hijos e hijas. Inclusive, el mismo Vaticano en el año 2019 emitió un documento publicado por la Congregación para la Educación Católica donde rechaza las nuevas identidades de género.

Bajo el alero de grupos no sólo conversadores y religiosos, es que las medidas políticas que han querido ir en beneficio de las personas en relación con sus géneros y orientaciones sexuales se han visto delimitada. Llevando esto al escenario pedagógico y de formación inicial de futuras/os educadoras/es resulta incongruente el pensar una implementación y transversalización del enfoque de género, en casas de estudios que explicitan preponderar principios y valores cristianos. Es más, podría verse entorpecida por el concepto que ha surgido en estos grupos respecto a una “ideología de género”, que dice relación con quitarse validez científica a los estudios de género, e intersecada por la voluntad docente en torno a la libertad de cátedra.

Un segundo límite/barrera lo encontramos en relación con el lenguaje sexista presente en algunos planes de formación. El lenguaje sexista es entendido como una discriminación basada en el lenguaje, donde un género o sexo se beneficia sobre otro. Esto en dos aspectos:

- I) En la descripción de la carrera o en el perfil de egreso se habla exclusivamente de “educadoras de párvulos” (o términos femeninos al referirse a “la profesional, la titulada, la egresada”).

- II) En la descripción de la carrera o en el perfil de egreso se habla exclusivamente de “educadores de párvulos” (o términos masculinos al referirse a “el profesional, el titulado, el egresado”).

Respecto a la noción de educadoras de párvulos, esto refleja una realidad educativa que muestra una carrera y profesión feminizada, donde más del 90% de quienes ejercen la profesión son mujeres, pero también una invisibilización a los hombres. Por otra parte, perpetua la idea de que sólo las mujeres pueden ejercer la profesión de educadoras de párvulos, y en relación con la identidad docente que devela un rol maternal de educación parvularia=maternidad. Por lo tanto, este lenguaje sexista tendría un efecto simbólico en la identidad profesional de educadores y educadoras de párvulos, como también una límite o barrera a quienes quisieran entrar a estudiar la carrera al no verse representadas/os en la descripción.

GRUPOS FOCALES

El siguiente apartado es un análisis de los grupos focales realizados a estudiantes del último año de la carrera de Educación Parvularia, como también a algunas egresadas (con menos de 3 meses de egreso). Se analizó en base a categorías y subcategorías, con el fin de abordar el objetivo “identificar a través del discurso de estudiantes del último año de Educación Parvularia la relevancia que le atribuyen al enfoque de género en su formación inicial”.

A continuación, se presenta una tabla de las categorías y subcategorías que se levantaron y analizaron

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
Género	conceptualizaciones
	estereotipos y roles de género
	enfoque de género
Formación inicial	ausencia o presencia del enfoque de género
	currículo oculto
	formación de la identidad profesional

	autoformación
	proyecciones
Ejercicio docente	observación durante las prácticas pedagógicas
	posibilidades y barreras

Tabla 4: Categorías y subcategorías obtenidas a partir de los grupos focales

Género

En esta primera categoría se agrupa todo lo que concierne al género y cómo construyen la conceptualización las estudiantes. Se declara que ninguna posee una conceptualización que devenga de una teoría o de los estudios de géneros, pero se alinean con lo que se muestra en el marco teórico de esta investigación.

Las conceptualizaciones que las estudiantes tienen posicionan al género como una construcción personal y social que, como tal, se ve permeada por distintos elementos como la sociedad, las familias, los medios de comunicación, el mercado, y que actúan como medio para transmitir y establecer estereotipos y roles de género. Esta definición se alinea con lo planteado en el marco teórico de esta investigación.

la construcción del género es de carácter social y cultural, y es como una esponja de todo lo que se nos indica socialmente y como nos sentimos representadas por así decirlo, independiente del sexo biológico... Influyen muchos las religiones, los medios de comunicación, todo el entorno en general (G3.P3).

Entienden el género como una imposición que radica en el plano simbólico. En esta vuelta, se mencionan aquellos contextos, personas, instituciones que se imbrican en esta construcción social y que se encargan no solo de transmitir, sino también de perpetuar el lugar que socialmente ocupan las mujeres y los hombres.

yo creo que igual tiene que ver con la sociedad, cómo la sociedad construyó los términos femeninos y masculinos (G1.P.3).

diría que el género es cómo me definieron, la definición que me entregaron cuando era niña de lo que yo era, de mi identidad (G4.P2).

En un primer aspecto, el género como una construcción social refiere a la adjudicación simbólica de los roles y estereotipos de género, los cuales son encasillados únicamente en femenino y masculino. Se superponen dos conceptos: estereotipos y roles de género. Las estudiantes entienden estas ideas como conceptos separados

a mí siempre me criaron como una niña muy niña, la niña de los vestidos y todo ese tipo de cosas, pero siento que de parte de mis padres nunca hubo un impedimento a que yo me expresara como quisiera... pero si todo eso como la vestimenta, los colores, etc., si lo tuve, pero en cuanto, así como a los roles por decirlo así, en ese sentido tuve como esa libertad (G1.P1).

desde mi propia construcción de género, yo siempre desde chica he sido bastante brutita, como juegos brutos, y eso es algo que se diferencia mucho de los niños, por ejemplo “oh son muy rápidos, o muy fuertes, felicitaciones” y en niñas es como “oh eres muy bruta, tienes que ser más delicada” (G2.P1).

Algo sumamente relevante para esta investigación, es que cuando hablan de una imposición social de inmediato rememoran sus infancias, y cómo esto permeó su desarrollo. Para las estudiantes existen sistemas dominantes y opresores como el patriarcado, el binarismo de género, el androcentrismo, la heteronormatividad los cuales inciden en la reproducción de los estereotipos y roles de género en el proceso de la construcción de las identidades

todo repercute finalmente en la sociedad que es tan machista y patriarcal, y por lo mismo es esta lucha, de la educación, de eso se trata la educación, de poder romper esos paradigmas y esquemas rutinarios que han estado impuestos (G1.P.4).

Esto, permite visualizar el alcance que tiene la socialización de género en la primera infancia, y el cómo los estereotipos y roles de género limitan las posibilidades de desarrollo de las habilidades, capacidades, gustos e intereses de las personas, en todos los niveles y en todo momento durante su desarrollo

sí una desde chica siempre está enmarcada de que los juegos tienen género, por ejemplo, y tiene que ser hombre y mujer, igual de repente cuesta quizás hacer este cambio (G1.P1).

yo me crie con las princesas, una niña total, por ejemplo, siempre usando color rosado, jugando y viendo barbies y princesas, y eso fue muy marcado en mi infancia, y siempre todo lo femenino, me identificaba con niñas, criando “bebes” (G2.P4).

En este sentido, el rol del sistema educativo y de las futuras educadoras/os de párvulos es crucial. Pues, si esta acción pedagógica no está resguardada por una formación en género, lo que queda es entrar al ámbito de lo valórico y/o autoformación que puede tener una visión sesgada y pueden reproducirse de forma inconsciente, o bien, la transformación hacia una educación con perspectiva de género queda en las voluntades particulares sobre la autoformación y repertorio experiencial de las futuras/os educadoras/es de párvulos.

Esto no dice relación con las malas prácticas que futuras educadoras pudiesen realizar, ni tampoco con la visión sesgada, esto tiene que ver con la poca o nula formación que han tenido para sensibilizarse sobre estos temas, y adquirir herramientas teóricas y prácticas para la incorporación del enfoque de género.

Lo que si recuerdo es que siempre me ha gustado juntarme más con hombres que con mujeres, desde chica hasta la adolescencia, y una tía una vez me dijo la juana tres cocos, solo porque me gustaban los juegos y juguetes de niños, como coleccionar bolitas o ensuciarme en el barro, claro y mis papás me dejaban, pero algunas tías o mis abuelas me decían esos comentarios. Ahora de grande le tomo el peso, de cómo eso podría haberme afectado en otra situación (G3.P3).

En cuanto a la socialización del género las estudiantes refieren que en gran medida se presenta como una posibilidad de construcción, pero limitada por el mundo que se les decide mostrar a los niños, niñas y niños.

creo que el género es una construcción sociocultural donde influye mucho desde el núcleo más pequeño como la familia, y sobre todo los sistemas educativos, el rol de la educadora en esta construcción es super importante (G3.P1).

Tal es el caso de las familias, al ser la institución primaria de socialización de los niños, niñas y niños, cobra un sentido esencial en esta reproducción del género binario en la construcción de la identidad de las personas, como también en las posibilidades y expectativas

yo creo que la construcción de género nace con la familia, y con los estereotipos que se van implementando y estos repercuten en el sistema educativo... estos estereotipos van moldeando nuestro género y nosotras vamos interiorizando que esto tiene que hacer la niña y esto tiene que hacer el niño, y así construimos nuestro género. (G2.P2).

Por su parte, la televisión y medios de comunicación al mostrar personajes femeninos y masculinos, donde las primeras se muestran tiernas, delicadas, sensibles, y deben ser rescatadas por un hombre, y los segundos son fuertes, aguerridos, valientes, y rescatan a las mujeres. Las estudiantes mencionan el cómo esto marca fuertemente la socialización del género en los niños, niñas y niños, y el cómo se ejerce una representación estereotipada

los dibujos animados que están más orientados hacia el público masculino siempre son como personajes super fuertes, super valientes, con colores super estandarizados y estereotipados, de lo que es la masculinidad, como el azul, el verde. Por otro lado, están como las Little pony que son como todas tiernas, se ponen tristes por todo, como que siempre necesitan de alguien (G3.P5).

Se mencionan también las creencias religiosas y su alcance en la vida cotidiana, cómo repercute hoy en día en la educación, al tener valores y principios tradicionalmente marcados y que, a su vez, excluyen a otros grupos

También, por ejemplo, lo que pasa con colegios que son religiosos, yo me pregunto qué pasa con los niños que no se sienten representados entre su sexo y su género, piensan que deben seguir con lo que dice la iglesia (G2.P2).

El mercado a través de los medios de producción de las industrias infantiles contribuye también a la reproducción de los estereotipos de género que imponen cánones binarios. Aquí se propagan estereotipos de género a través de los juguetes y vestimentas, por ejemplo, que se ofrecen a niñas, niños y niños, recalando a su vez, los roles de género para cada uno.

yo creo que el mercado es un gran aliado para que la construcción de género sea así como tan estricta, que los niños usen esto, y las niñas esto, muy diferenciado (G2.P3).

siento que la ropa, los juguetes, una va al supermercado y está la división de juguetes para niñas y para niños, como por género. Yo eso lo veo con mi hijo, y mi hijo se da cuenta, y me dice o pregunta por qué están separados (G3.P2).

Lo anterior dice relación con una perpetuidad del orden hegemónico que existe en la sociedad, que se rige por los elementos dominantes y opresores, teniendo una repercusión directa en la identidad de género. Las estudiantes muestran una postura clara y crítica en este punto, el cómo no sólo afecta al desarrollo personal de niños, niñas y niños, sino también en el cómo ellos/as/es también proyectan sus valoraciones en actitudes y comportamientos con otros/as pares.

Por otro lado, y a pesar de que en el entendido de las entrevistadas el género se construye en base a una imposición, cabe destacar un elemento no menor que refiere a la construcción del género como algo personal, y que pese a ser una imposición cultural, se define como algo propio de las personas, vale decir, una decisión.

tiene que ver con la personalidad de una, como algo muy elemental (G1.P2).

el género lo sigo viendo como imposiciones sociales a formas de ser y de vivirnos, pero también como de la resistencia también de este mundo que nos impone todo y nos estructura, también el género lo puedo ver cómo salirse del concepto (G4.P2)

la manera en que cada persona se siente cómoda y que se siente representada (G1.P.4).

Este último elemento abre la posibilidad a poder salirse del encasillamiento cultural que existe hoy, entre las dicotomías sexo/género y femenino/masculino. El poder de decisión personal dice relación con la identidad de género, cuestión que desde los feminismos se ha reivindicado al exponer el derecho a la propia construcción identitaria del género, tal como se estipula en la Ley de Identidad de Género N°21120 en nuestro país. Como se mencionó en la teoría, la identidad de género es una construcción individual, donde existe una apertura a factores sociales, culturales, pero sin dejar lo individual. Ante esto, las estudiantes señalan

siento que al ser una construcción social va mutando en la sociedad, ya no son solo dos, por ejemplo (G1.P5).

yo creo que tiene que ver con la identidad, pienso en las telas, en las telas de género, que pueden ser de mi colores, texturas, portes y formas, y no existen solamente dos tipos en las que tengamos que encasillarnos o elegir o categorizar a todos (G1.P1).

Otro elemento que subyace en esta primera categoría es el enfoque de género, y lo plantean como la forma en que se aborda las temáticas de género. Declaran que tampoco hubo una formación durante el desarrollo de su carrera, y que tienen ideas personales respecto a lo que esto implica. Acá se visualizan dos elementos que convergen en el discurso I) conceptualización del enfoque de género en base a sus experiencias, y II) una interpretación de las conceptualizaciones teóricas que hay sobre este enfoque.

Las estudiantes comprenden el enfoque de género como una categoría analítica que permite ver, describir y analizar las desigualdades que existen entre los géneros, sus causas, consecuencias, y el cómo poder abordarlas para una transformación hacia una sociedad más justa y equitativa, la cual justamente, permite poner en tensión todo lo que mencionaron al hablar de género, como los estereotipos y roles de género. A su vez, se mencionan distintos asuntos en sus discursos como trabajar la diversidad, la no discriminación, frenar el patriarcado y una relación simétrica con el feminismo.

lo que yo he investigado, es que finalmente es un proceso de reflexión constante y es que si viene un profe y te lo planta con textos no sirve de nada si tu al final no reflexionai (G4.P5).

En primer lugar, el enfoque de género en las voces de las entrevistas establece una crítica al patriarcado como un sistema de dominación y opresión sobre las mujeres y disidencias que posiciona a los hombres en un espacio de jerarquía. Según lo entendido en este marco teórico, la cohesión entre estos dos elementos, se da en cuanto esta perspectiva nos permite analizar las relaciones de poder entre los géneros y el patriarcado es justamente lo último.

la perspectiva de género pone en cuestión, en duda, en crítica el patriarcado... Yo siento que la perspectiva de género para mí es feminismo, como que lo asocio harto a que haya feminismo (G4.P2).

Por otra parte, las entrevistadas al hablar de enfoque de género lo ven como una herramienta que permite trabajar en relevar la diversidad, desde la aceptación, y con esto frenar la discriminación por género, como Morgade (1996) cuando expresa que es una herramienta que promueve la diversidad entre las personas y una libertad en sus expresiones. Esto, muestra relación con las concepciones que entregaron del concepto de género, donde hablan de la libertad de construir las identidades de género.

el enfoque de género lo asocio a trabajar la diversidad en todos sus aspectos, igual desde el feminismo, pero también ampliarlo más allá (G4.P3).

para mí como el enfoque o perspectiva de género tiene que ver un poco como con el dejar de discriminar, como muy desde la empatía, en todas sus direcciones (G4.P4).

Concretamente, estas ideas que tienen las estudiantes en torno al enfoque de género devienen por sus experiencias personales y feministas, les permite generar una conceptualización basada en lo que consideran que es el género, pues es algo que emerge al hablar de este.

yo creo que a pesar de la formación que tuve en la universidad y de que hubiesen ramos que tocaran un poco el enfoque de género, yo creo que ninguno tenía esta

perspectiva de justamente educarnos con enfoque de género, más bien yo creo que cada una se autoeducó (G1.P1).

En consecuencia, hemos aclarado que como señala la teoría expuesta en esta investigación, el género es poco abordado en la formación inicial, y queda a las voluntades personales la profundización de este, lo cual, se puede proyectar en su desarrollo profesional.

Creo que es enfrentarse en temas de infancia y género como tal, es muy propio de cada educadora, porque en la universidad no te enseñan como trabajar esto (G2.P3)

Formación Inicial

La segunda categoría que emerge en el análisis de los grupos focales tiene relación con la formación inicial que tuvieron las estudiantes, y está referido no solo a la trayectoria del currículum formal (malla curricular), sino también, a todo lo que concierne el currículum oculto. Esto último en particular permite dar luces de cómo se fue construyendo la identidad profesional de las estudiantes y futuras educadoras de párvulos, la que se vio mediada por elementos que trascienden lo estrictamente educativo y que se relaciona a su vez con creencias valóricas en torno a la profesión de educadora/or de párvulos.

A su vez, este análisis permitió visualizar que no existe una formación inicial con enfoque de género, y que queda a las voluntades personales una autoformación. A su vez, reveló la importancia que le atribuyen al enfoque de género para su propio desarrollo profesional, pero, sobre todo, por el rol que tienen las educadoras/es en la socialización y construcción de género en los niños, niñas y niños.

Por último, las estudiantes debido a sus necesidades y carencias han podido identificar ciertas proyecciones para una posible incorporación del enfoque de género en la formación inicial de educación parvularia, siendo tajantes al hablar de una transversalización.

Para partir, la evidencia es clara, las 19 estudiantes entrevistadas son tajantes al señalar que no tuvieron una formación con enfoque de género, esto a través de un recorrido que ellas hicieron de su malla curricular.

en mi universidad nunca se habló de estos temas, si bien teníamos ramos de inclusión, jamás se habló del enfoque de género, más que nada se hablaba de la ley de inclusión, no de género, ni del enfoque ni de cómo abordar una situación de un niños o niña trans en un establecimiento, y siento que estamos muy en déficit con eso (G1.P.3).

siento que aun así la carrera no entrega las herramientas en temáticas de género, ni siquiera en lo teórico (G2.P2).

en la universidad no me pasaron ramos, si bien tuve ramo de diversidad, no se centraron en el género o tipos de familia, nada... Nunca tuvimos por ejemplo ninguna charla o seminario, ni nada parecido donde pudiéramos aprender sobre eso (G1.P.3).

Sin embargo, esta postura tiene matices, entre los que se encuentran: I) formación básica o mínima en ramos relacionados a la diversidad e inclusión, II) relegada a las voluntades personales de cada docente y/o estudiante, y III) tratamiento transversal enfocado en la equidad.

La asignatura más mencionada al momento de hablar de enfoque de género en su malla curricular fueron los relacionados a la diversidad e inclusión. Las estudiantes señalan que en esta asignatura se les habló sobre algunos elementos tales como el género e identidad de género, o, por otra parte, donde ellas creían que la temática se iba abordar en profundidad y no lo fue.

yo recuerdo que había un curso que se llamaba pedagogía de la diversidad e inclusión social, donde se comentó el tema por encima en cuanto a la profesora que hacia ese curso, pero mis compañeras incentivaron mucho más el tema, le pidieron a la profesora hablar sobre eso... sé que ahora hay electivos que se vinculan con estos temas, pero es eso, justo, electivo no más (G2.P3).

Las políticas educativas señalan que la educación debe atender a la diversidad e inclusión, se debe relevar y trabajar estas temáticas. No obstante, es sabido que esto tiene un espectro sumamente amplio, se habla de diversidad e inclusión a todas las personas bajo cualquier posición, como de género, raza, etnia, edad, condición de salud y/o discapacidades, religión,

clase, etc. La Ley de Inclusión Escolar N°20.845 habla de promover y valorar las diferencias tanto culturales, religiosas, sociales e individuales de las personas, promoviendo el acceso igualitario de los/as estudiantes al sistema educativo. En este sentido, las estudiantes señalan que, al momento de ser impartidos contenidos a la diversidad, derechamente el género fue abordado muy poco, o bien, fue delegado por temáticas relacionadas al acceso al aprendizaje desde una mirada biomédica.

en cuarto año tenemos un ramo de diversidad e inclusión, vemos más temas relacionados a diagnósticos, necesidades especiales, niños con alguna situación específica, etc., pero jamás se habló de este tipo de diversidad como de género y sexual (G2.P1).

tampoco tuvimos algún ramo sobre género, pero tuvimos un ramo que se llamaba como inclusión y diversidad creo, pero tampoco se abordó, se habló como de inclusión respecto al decreto 83, como inclusión educativa (G3.P3).

en el ramo de inclusión y diversidad no se habló nada del tema, nada de nada, solo las barreras de aprendizaje, que se tocó como temas del decreto 83, creo que falta mucho por abordar estos temas (G3.P2).

Es menester señalar que, al momento de nombrar esta asignatura, las estudiantes la visualizan como el momento adecuado para hablar de las temáticas, y para esta tesis, esto cobra relevancia pues denota que las estudiantes lo ven como algo exclusivo en esta materia, pero a su vez creen que, dentro de la diversidad e inclusión, la atención al género es fundamental, pero está relegado a un plano inferior.

en mi malla no se abordó, pero hay un ramo que se llama diversidad e inclusión, donde si bien no había como una unidad de esto, se tocaba algunas veces el tema y creo que en ese ramo específico es ideal para abordarlo (G3.P5).

tuve un ramo que se llamaba atención a la diversidad e interculturalidad... yo tenía muchas expectativas del ramo y no logró cumplirlas (G1.P.4).

Lo anterior, al igual que lo que plantean las estudiantes, es de un rango sumamente amplio, y no permite tener conocimientos y herramientas sobre el enfoque de género, y termina siendo escaso o nula esta formación, e incluso basada en estereotipos.

en un ramo donde nos hicieron aprendernos que la identidad se trabajaba con los niños como a los tres años tenían que identificarse en un género y que estaba ligado a su sexo, entonces las niñas tenían que poder decir que eran niñas y los niños que eran niños, y eso fue todo (G4.P2).

otro ramo, que se llamaba atención a la diversidad e intercultural, creo que ese debió haber sido el espacio donde más debíamos aprender de esos temas y creo que no fue así (G1.P.4).

Con respecto, a una práctica, donde estaba mi hijo, me tocó una profe de tutora que me cuestionó el cómo yo trataba a mi hijo respecto de su género, que yo lo estaba influenciando en dejarle ponerse el cintillo, que dejarse el pelo largo, y que era influencia mía y o era algo neto de mi hijo porque él era muy chico para ser algo como natural en él lo de saber de su género (G3.P2).

En un segundo aspecto, la formación inicial de la carrera de educación parvularia ha estado relegada a las voluntades personales de los/as docentes.

dentro de la malla curricular que estudié no hay nada en relación al género... no había nada relacionado al menos explícitamente con temas de género, sexismo o feminismo... sí se mencionó en varios ramos y por ello destaco a profesoras, más que al ramo en general (G2.P1).

Existe algo fundamental en este aspecto, pues ya alejándonos de la idea de que el género solo debe ser tratado dentro del enfoque de la inclusión y diversidad, nos encontramos en el escenario de una transversalización prematura en la formación de las estudiantes, pues, las temáticas de género fueron abordadas desde otros ámbitos de la educación parvularia,

Dentro de las asignaturas donde se evidenció un acercamiento al enfoque de género destacan: “infancias y transformaciones de la modernidad”, “didáctica de las matemáticas”, “formación ciudadana”, “talleres de prácticas”, “didáctica de las ciencias sociales”, “literatura”, “realidad educativa”.

yo lo vi en el curso de formación ciudadana y en taller pedagógico que es un curso de práctica y también dentro de la didáctica de las ciencias sociales, que era la misma profesora que nos hacía formación ciudadana, ella hablaba mucho sobre el voto, cómo consiguió el voto cada sexo, explicarles a los niños de que las mujeres lucharon por tener esto, yo lo vi mucho con esa profesora las temáticas de género (G2.P2).

Esta incipiente transversalización habla de la preocupación de las docentes/académicas, no obstante, en la práctica según las estudiantes, el género no ha emergido como una prioridad y es poco abordado, por diversas razones, como la ambigüedad de las políticas públicas, por las prácticas arraigadas en la academia/universidad, o bien, porque dentro de la jerarquía y prioridades del conocimiento, el enfoque de género queda delegado a un segundo plano

a mí lo primero que se me viene a la mente es cuando tuve un ramo en primero en el ramo de salud y cuidados del niño y tuvimos una profe que era la ayudante, y la cuestión es que ella nos enseñó como a escondidas algunas cosas que eran como para detectar abuso sexual en los niños y niñas, y digo escondidas porque primero en la malla no va eso (G4.P4).

en mi universidad no tuvimos ramos específicos de género, si tenemos un ramo como de realidad educativa, donde nos muestran las políticas públicas, diferentes problemáticas dentro de la sociedad y se abordan dentro del ámbito de la educación, y ahí lo vimos un poco (G3.P5).

Bajo esta lógica, surgen dos lineamientos que atraviesan lo anterior y que dice relación en primer lugar con que a pesar de que existe esta naciente incorporación del enfoque de género, esta no es acabada, y llega a ser incluso incompleta

Ahora hace poco tuvimos otro ramo de la didáctica de las ciencias sociales, que se habló y se incluyó el tema del género y fueron como dos clases solamente (G3.P3).

yo tenía un ramo que se llamaba infancia y transformaciones de la modernidad, y ese ramo lo hacía la directora de carrera y ella igual era super completa y si bien directamente no hubo un espacio específico para género, ella en clases a partir de lo que se generaba ella siempre lo incorporaba (G1.P.4).

El segundo aspecto dice relación con que estas temáticas son atendidas en su mayoría por docentes mujeres, existiendo una feminización de las temáticas de género. Mediante el discurso de las estudiantes se pueden visualizar dos elementos I) las docentes declaran ser feministas y II) existe una feminización en la incorporación del enfoque de género

No es menor que las estudiantes recuerden las asignaturas que incluyeron un enfoque de género, como aquellas asignaturas donde las docentes eran mujeres y feministas, y donde, además, tocaban temáticas no solo relacionado directamente con los niños, niñas y niñes, sino también de la historia del feminismo, como el voto femenino. El hecho de que las docentes se declaren feministas permite entender que tengan conocimientos y reflexiones en torno a la educación y el género, por lo tanto, una sensibilización que les permita guiar su acción pedagógica hacia la incorporación del enfoque de género, anclada en el feminismo.

este año, llegó un profe que es parte de educafem, que es una organización de profesoras feministas y nos hizo como dos clases de género (G3.P3).

sólo leí un texto en toda la carrera que realmente tenía enfoque de género... fue justamente porque llegó una profesora que era de filosofía y que era feminista, ella entraba a clases y decía “hola soy feminista y llevó todo el enfoque de género a la experiencia” (G3.P2).

En otro escenario en cuanto a las voluntades, cabe destacar que, frente a la nula formación obligatoria en cuanto al género, algunas estudiantes, de forma autónoma quisieron formarse dentro de la misma institucionalidad. Esta ausencia en la formación inicial ha llevado a las estudiantes a buscar instancias donde puedan optar por esta información y construcción del

conocimiento, aun cuando, refieren a que es importante que estas temáticas sean abordadas en su carrera, pues es necesario que todas las futuras educadoras/es puedan recibir una formación con perspectiva de género y que no quede al arbitrio personal.

Sin embargo, están los cursos optativos donde hay muchos de género, yo tomé uno, pero no conozco a nadie más de mi carrera que lo haya hecho (G1.P2).

El hecho de que la perspectiva de género sea un elemento poco o nulamente abordado durante la formación de educadoras/es, deja entre visto la poca instrumentalización que tienen las políticas públicas, e incluso institucional de muchas universidades, que si bien, declaran dentro de sus principios el enfoque de género, esto no se ve reflejado en lo cotidiano. Por una parte, las estudiantes declaran a ver visto algo de género en su formación, esta no estaba relacionada a un curso específico de teorías de género, o que, en su totalidad una asignatura hablara de esto y por consecuencia el conocimiento construido es vago e insuficiente.

pero imagínate fue una pincelada y en el último año de la carrera, o sea la universidad no tiene, no se nota un mayor interés por avanzar hacia una educación no sexista, y es preocupante ver como se están formando a las educadoras (G3.P3).

Un tercer aspecto dentro de la formación inicial desde una mirada en el currículo explícito refiere a un tratamiento transversal del enfoque de género basado en la equidad entre los géneros.

yo siento que nos enseñaron con un enfoque no estereotipado, como que se preocupaban mucho de que los juegos no tienen género, los colores tampoco, como harto énfasis en eso (G1.P.2).

es muy vago lo que se enseña en la carrera donde yo estudié, y lo que más vi, por ejemplo, fue temas de lenguaje, incluir niños y niñas, pero más que eso, no creo. (G2.P3).

Esto sin duda es parte de lo que se quiere alcanzar con un enfoque de género, empero, solo enfocarse en esto, debilita todo el proceso reflexivo y analítico que implica colocarse los

lentes de género para poder visualizar y reconocer las relaciones de poder, las desigualdades, las dominaciones y opresiones que existen hoy en día y que son elementos que permiten un entendimiento profundo del por qué hay que alcanzar una equidad de género.

Una segunda subcategoría dentro de la formación inicial de las estudiantes es el currículum oculto. Cabe mencionar que las estudiantes aclaran que dentro de su formación, el currículum oculto tuvo un alcance importante, y que permeó elementos transversales como la construcción de su identidad docente y la reproducción de elementos dominantes, en las interacciones que se dieron en su universidad, departamentos y/o facultades, a través por ejemplo del ejercicio de autoridad y relaciones de poder y su alcance en la organización institucional, la selección de contenidos, prioridad curricular y bibliografías, el uso del lenguaje sexista, entre otros.

Para poder hablar sobre currículum oculto, primero hay que determinar los elementos dominantes que atraviesan los discursos de las estudiantes en cuanto a sus experiencias en su formación inicial, los cuales recaen en el patriarcado donde subyace el sexismo, el androcentrismo y la heteronorma, siendo todas estas una consecuencia social y cultural y expresión del dominio patriarcal.

El patriarcado es un sistema social basado en la monopolización del poder y autoridad de los hombres en desmedro de otros géneros, donde se encuentran las mujeres y las disidencias sexo/genéricas en un plano de subordinación o invisibilización. En este sentido, las estudiantes mencionan algunas experiencias donde el patriarcado se hizo latente, y donde su experiencia como estudiante, fue marcada absolutamente por ser mujeres, recibiendo tratos y expectativas distintas

si bien la carrera es liderada por mujeres, siento que, me pasó una situación que yo tenía clases con un profesor de educación física y nos decía comentarios como muy relacionados con que las niñas no corrían rápido. Teníamos clases con la carrera de educación física, entonces claro hay más hombres que mujeres, y decía como “ellas (refiriéndose a nosotras) corren más lento” ... A mí me molestaba mucho de hecho lo comente en mi carrera, pero sigue, de hecho, el profesor sigue haciendo clases...

y bueno, casi nadie decía nada o si decías algo, te echabas al profe encima, y también echarse el ramo, como el miedo (G2.P2).

una profe dijo: “los hombres tienen una caja en su cabeza y las mujeres tienen un cableado, entonces los hombres no saben de lo que uno está hablando” y cuando entonces le dijimos que su pensamiento es super patriarcal, su respuesta fue: “cómo va a hacer patriarcal si en mi familia siempre fue un matriarcado porque siempre las mujeres mandaban en la casa, si bien los hombres trabajaban y traían la plata, las mujeres la distribuían” y decía que lo que decía la abuela se hacía (G4.P4).

Por otro lado, el sexismo es una forma de pensar y actuar donde se discriminan a las personas debido a su sexo, por ideologías basadas en la inferioridad. Esto se puede vincular con las experiencias vivenciadas por las estudiantes, entendiendo que el sexismo se entrelaza con el patriarcado, y a su vez, puede relacionarse con el lenguaje sexista

una profe dijo: “el cerebro de la mujer y el cerebro del hombre son distintos”. Como que el sexo también está aquí arriba en el cerebro y no sé, como que todos quedamos así para adentro (G4.P5).

El seguir sosteniendo que los niños son de cierta manera, y los niños de otra, ha generado una problemática de nivel sistémico, entender el género de esta forma ha llevado a las desigualdades y a las discriminaciones existentes. Aquí el currículum oculto se traspasa a un ámbito de la subconsciencia, pues muchas veces estos dichos y pensamientos no concuerdan con los discursos de las personas, y está tan arraigado como cualquier elemento social y cultural, que cuesta romperlo.

igual fue como impresionante ver que las mismas docentes que nos están enseñando, a veces no se dan cuenta de que hay palabras o estrategias muy sexistas o que marcan el niño y la niña (G1.P.3).

lamentablemente existen docentes de bastante edad, que están formadas de cierta forma, por ejemplo, teníamos profesoras de 50 años para arriba donde te decían “es que si es niña le colocas rosado, si es niños, azul” (G1.P.3).

Por último, la heteronormatividad se presenta como un pensamiento donde la heterosexualidad es el único modelo válido de relaciones sexoafectivas. Como bien se mencionó la carrera de educación parvularia está conformada en su mayoría por mujeres, sin embargo, esto no quiere decir, que todas sean del género femenino, cuestión altamente relevante al momento de hablar de currículum oculto, pues aquí nos vamos al plano de las identidades, donde por ejemplo, el lenguaje debiese cambiar, la representación en cuanto a los contenidos debiese incorporar a las disidencias en la construcción del conocimiento, a un reconocimiento identitario en todo lo relacionado a la gestión institucional, entre otras cosas.

Creo que no se hace una aproximación, se da por sentado que todas las estudiantes que ingresan con sexo femenino, todas tienen el género femenino, nunca se toma en consideración tu orientación sexual o tu identidad de género, y se oculta por ejemplo si hay una compañera lesbiana (G2.P2).

Valdría la pena investigar las distintas formas de ser mujer, varias formas de placer, deseos y expresión, que desde una lógica heteronormada se regulan, niegan o invisibilizan, y cómo esto se proyecta en la experiencia siendo educadora en formación y en ejercicio. Pero lo que está claro, es que, se asume *per se* que la carrera está feminizada por la dicotomía sexo/género, pero no hay una apertura a los matices de lo femenino, de sus formas de identidad y orientaciones sexo-genéricas.

me pasó en una práctica que tuve mi educadora guía que una vez estábamos hablando, en modo virtual, pandemia. Pero ella me contó, que estaba casada y que era lesbiana, pero que no puede decírselo a sus compañeras ni a los papas, porque es un tabú, ya que le dijeron que daba mal ejemplo a los niños (G2.P1).

Un último aspecto dice relación con el androcentrismo, el cual coloca en una posición de superioridad a los hombres en lo relacionado a la construcción del conocimiento y el saber, los cuales, se elaboran desde una visión masculina y se posiciona como totalitaria. En los discursos de las estudiantes, esto se visualiza en la selección de contenidos y la prioridad curricular. El último aspecto fue abordado en el punto anterior, donde se visibilizó que efectivamente el género no tiene mayor alcance en este proceso, y que, a pesar de que en

ciertas ocasiones es considerado en la construcción de conocimientos de las estudiantes, no se considera una prioridad curricular.

Respecto a la literatura y bibliografías se pudo evidenciar que la selección de contenidos y la construcción epistemológica que hay detrás, promueve una cultura androcéntrica. Las estudiantes señalan lo siguiente

Nunca incluían a las mujeres, incluso en la literatura siempre eran hombres, luego de la toma feminista eso tuvo que cambiar, pero muchos profes no estaban de acuerdo y se enojaban si alguna de las compañeras se lo hacía notar (G2.P3).

Acá, se ve que no hay una intención por parte de los/as docentes de romper con la lógica androcéntrica del conocimiento, incluso, resulta una imposición para ellos/as por las demandas del movimiento feministas que se proyectaron en las universidades. Otro elemento para rescatar es que dentro de la formación las estudiantes revelan que, si bien se acuerdan muy poco de haber leído a mujeres dentro su carrera, si es que lo hicieron, iban ligadas a temas específicos de educación, pero, que, en el plano de la formación en ciencias sociales, la mayoría era producción de autores hombres.

Tampoco siento que haya leído mucha teoría o literatura de mujeres, de mujeres educadoras, como que la teoría era muy poco... siempre pesaban más los hombres (G3.P1).

Otra dimensión del currículo oculto de género tiene que ver con la organización institucional/administrativa. Cuestión que se relaciona con el liderazgo femenino y cómo este, aún se encuentra en tensión y se dificulta el acceso a puestos de toma de decisiones y puestos de poder, debido al sexismo que atraviesan estas instituciones. Según un artículo donde se analizaron 39 universidades e institutos profesionales en Chile al año 2013, sólo el 25.6 25,6% fueron rectoras, mientras en 32,7% fueron jefas de carreras (del Pino et al., 2018). En el caso de las estudiantes entrevistadas ellas mencionan que

Cuando yo entré y es lo que vi respecto como a esta diferencia, es que los cargos más importantes lo tenían los profes hombres, que no eran educadores, y ninguna educadora tenía un cargo como de jefa de carrera o directora (G3.P1).

Esto es verificable con el estudio señalado, donde se revela que existe una brecha en la representación del género femenino en los cargos directivos, esto, concerniente a la formación inicial, se explica en que efectivamente dentro de la organización institucional no hay una perspectiva de género que resguarde el acceso igualitario a los cargos, y que por lo tanto, su paralela aplicación en la formación de estudiantes, puede incurrir en no romper con las brechas de género, afectando indirectamente en por ejemplo, la identidad docente de las estudiantes.

Otro aspecto por mencionar se relaciona con el lenguaje. Desde una lógica sexista, nuevamente, surge un sesgo en el currículum oculto como lo es el lenguaje sexista, donde se refuerza la invisibilización de las mujeres. En este caso particular de la educación parvularia, cobra bastante relevancia considerando que la carrera se conforma en su mayoría por mujeres, alcanzando más del 90% no sólo de estudiantes, sino también de profesionales (aunque no afirma la correlación entre su sexo y género)

éramos puras mujeres, y siempre los profesores que veían de otras áreas como psicólogos o antropólogos o sociólogos se referían a nosotras como “los, líder, ellos, nosotros, profesores”, aun sabiendo que éramos puras mujeres, siempre utilizaban un lenguaje enfocado hacia los hombres (G2.P3).

Lo otro también en relación a este tema es que nos mandaban correos o se dirigían a nosotras como “los alumnos o los estudiantes” y sólo había un compañero hombre (G2.P2).

Lo que no se nombra no existe, y esto, si se mira desde una perspectiva de género implica que las estudiantes no tienen una representación simbólica y hay una invisibilización. Pero en este caso resulta muy conflictivo, pues estamos hablando de carreras donde puede incluso no existir la participación de un hombre, y, aun así, a todo el grupo de estudiantes se les quita

representación en los discursos en la base de que el lenguaje reproduce y produce una imagen del mundo social, y como tal, crea realidades.

Las estudiantes analizan dentro del ámbito del lenguaje, el uso del lenguaje incluso en sus prácticas pedagógicas ya sea como “niñxs, niñ@s o niñes”, donde son enfáticas en mencionar, que en varias ocasiones se les fue negada la oportunidad de hacerlo.

algunas profesoras, por ejemplo, usaban lenguaje inclusivo, igual lo consideraban o había otras que no, que no lo aceptaban (G1.P.2.)

en una oportunidad tuve que hacer una planificación y la puse con x y me hicieron un sumario tuve que hacer de nuevo el trabajo, de hecho, no me permitieron presentar así la planificación, entonces tuve que poner niños y niñas (G1.P.4).

Esto resulta importante de analizar, pues no solo no existe una apertura a las nuevas formas del lenguaje, y a la incorporación del lenguaje inclusivo, sino que, además, si analizamos esta disposición, se permea una relación asimétrica de poder, donde las/os docentes se imponen por sobre las estudiantes a través de decisión arbitrarias.

Otra subcategoría dice relación con la construcción de su propia identidad profesional, todo lo que pudieron experimentar las estudiantes durante su formación inicial, ya sea a nivel estrictamente académico, como con el currículum oculto.

Como se expuso en el marco teórico, la identidad profesional no es un elemento fijo, sino que se construye y muta, en tanto las propias interpretaciones sobre nuestro quehacer, como también, la representación social. Es así como, la identidad profesional estuvo altamente marcada por una formación inicial que se basó en estereotipos en concordancia con ser una carrera y profesión feminizada y en una desprofesionalización docente por los roles de género asociados a las mujeres.

Lo anterior se ve evidenciado en las experiencias de las estudiantes

También todos los profesores hombres decían como “ya, pero niñas si esto es algo natural en ustedes, si ustedes son todas mujeres, el instinto maternal, si van a ser

mamás” cuando obviamente no todas queremos ser mamás y menos todas tenemos el instinto maternal... Eso, lo que más quiero destacar es ese afán de decir que ser buena educadora va relacionado con la naturalidad de la mujer, el instinto materno (G2.P1).

La otra que se me viene siempre a la mente con este tema, como la típica pregunta que a todas se nos ha hecho, como en este curso cuántas son mamá, como si fuera un ejemplo válido. También me acordé de una profe que siempre juntaba como la labor docente con sus ejemplos de maternidad, y siempre decía como “yo con mis hijas hago esto, y ¿qué harían ustedes en este caso?”, y nosotras como, es que no es lo mismo cachai, no es lo mismo ser mamá que ser educadora (G4.P4).

Esto es un fiel reflejo de dos cuestiones: I) considerar que las mujeres son las más aptas o capacitadas para educar a niños, niñas y niños, y, consecutivamente II) una desvalorización y desprofesionalización. Cabe preguntarse ¿es la profesión feminizada lo que hace que se desvalore la profesión? O ¿es el rol maternal impuesto a las mujeres lo que hace que se desvalore?

Estas preguntas surgen en el análisis del discurso de las estudiantes. En primer lugar, qué significa que una carrera y profesión sea feminizada, y en palabras de las estudiantes esto no sólo refiere a que haya más mujeres que hombres, sino que se traspasa al ámbito laboral y profesional, toda la carga simbólica de los roles de género, es decir, que una educadora de párvulos, debe guiar su quehacer pedagógico en tanto cumpla con los estándares sociales de una mujer, siendo el principal, la reproducción.

yo creo que lo servicial está muy asociado a lo “femenino” por así decirlo, entonces creo que a partir de eso también pasa que es una carrera donde hay más mujeres y se establecen estos tipos de comportamientos y hechos, que de pronto hombres no quieran ser parte de la carrera, porque socialmente no es aceptado (G1.P.4).

yo creo que sí, me pasó y no sé si a las demás les ha pasado, pero es como, “oye y que estudiaste”, no, educación parvularia y me dicen como “ay serás una excelente mamá” (G3.P5).

tiene que ver con todos estos roles de buena madre que están muy cargados en nuestra carrera como educadoras de párvulos (G4.P2).

Suponer que todas las educadoras de párvulos poseen un rol maternal se vuelve sexista y limita la profesionalización de ellas. Además, es permear la idea de que solo las mujeres pueden ejercer la educación parvularia, cuando la realidad es otra, pues a la fecha existen educadores hombres, aun cuando son minoría.

Respondiendo a la segunda interrogante, respecto al rol maternal, las estudiantes son tajantes al mencionar que si bien, en el ejercicio de la profesión se ejercen labores de cuidados, estos no dicen relación con un rol maternal. Si bien es cierto, dentro de las labores está resguardar el cuidado de los niños, niñas y niños, esto no es más ni menos importante que el acompañamiento pedagógico en el desarrollo integral de ellos/as.

Pero, por otra parte, con estas concepciones y representaciones únicamente centradas en los cuidados se sigue reproduciendo la idea que la educación parvularia es una guardería donde únicamente se ejercen cuidados.

yo creo que esto viene más que nada de cómo se formó la educación en general, que iba enfocado en lo maternal y de cuidados. Quiero hacer una pequeña distinción, por ejemplo, con la carrera de enfermería que también surgió de la misma forma, de que las mujeres estaban al cuidado de los enfermos y aunque sigue siendo muy feminizada, ella no siente ni vive la misma discriminación que sufrimos nosotras (G2.P1).

Como se dijo anteriormente, hay un reconocimiento explícito por parte de los/as docentes de que todas las mujeres se representan con el género femenino, y podemos ver que no sólo se reproduce el orden hegemónico desde la identidad de género, sino que también, en razón de lo que se espera de las mujeres. Esto, llevado a la formación inicial y el desarrollo de la

identidad docente dice relación con las expectativas hacia las estudiantes en cuanto “al deber ser” de una educadora

yo creo que sí, en nuestro proceso se nota, por ejemplo, siempre me decían vas a ser educadora porque como eres mamá ya tiene paciencia, eres mujer y eres delicada, y estas dada para las manualidades (G1.P.3).

Otra cosa que también me paso fue que nos pedían una excelente presentación, que yo lo relacionaba mucho con el currículo oculto, porque sentía que nos pedían estar como “señoritas” cuando íbamos a práctica, por ejemplo, sin maquillaje, taparnos los tatuajes, si estábamos teñidas volver al color natural, etc. (G2.P2).

De acuerdo con esta concepción feminizada de la educación parvularia, los hombres quedan excluidos del ejercicio de ésta, lo que se hace evidente con los porcentajes de educadores de párvulos. Acá puede haber muchos elementos a analizar, como los prejuicios de la sociedad, la división sexual del trabajo y vida social, el sexismo, etc. Sin embargo, para esta investigación, es relevante nombrar aquello relacionado a la formación inicial, y en esta línea las estudiantes mencionan que existía un prejuicio y estereotipo social que impedía visualizar a un hombre como educador de párvulos.

Otra cosa que pasaba, que, si bien a mis compañeros hombres se les daba un trato especial, cuando teníamos que ir a práctica a ellos no los dejaban en los centros, porque eran hombres, por lo tanto, también ahí una ve los prejuicios de ser un educador hombre como “naturalmente no están relacionados con niños”, tanto que en 3 centros se los negaron y tuvieron que buscar mucho tiempo uno (G2.P1).

En este punto específico, nos devolvemos a lo que se mencionó respecto a los roles de género, y, por tanto, un hombre, no tiene un rol maternal por lo que se hace difícil concebirlo como un “buen educador” solo por el hecho de no ser mujer. Sería interesante investigar, por ejemplo, si dentro de las expectativas que hay sobre los hombres educadores, también recae un rol paternal.

Todo lo anterior, se vincula con lo que una estudiante comenta, donde los/as docentes, aun cuando había un estudiante varón en su carrera, seguían hablando de la profesión desde una mirada feminizada y estereotipada, mediante un lenguaje excluyente.

por ejemplo, yo en la universidad tuve un compañero varón y siento que los y las profes hablaban directamente hacia “ellas” como la mayoría, igual se da porque en nuestra profesión la mayoría son mujeres, y porque además no se reciben hombres normalmente en los jardines... y a eso voy, aun teniendo la experiencia de un compañero hombre, todo se cargaba a lo femenino (G1.P1).

En este punto específico que se indicó, por cierto, que se ve implicada la identidad profesional de todos los géneros, sino que, además, contribuye a la perpetuación de la desprofesionalización de la educación parvularia,

creo que el tema de visibilizar la educación parvularia como crianza o como maternidad o paternidad es un estereotipo que se debe romper al género de los profesionales que ejercen, porque mucho de los docentes de la carrera o incluso fuera de esta dicen lo mismo, que una ejerce como una maternidad, pero no, nosotras somos expertas en infancias (G2.P3).

Es interesante ver cómo a pesar de que en el currículum oculto la representación que recae sobre la profesión de educadora/or de párvulos está estereotipada y responde a una lógica sexista, el desarrollo de la identidad docente, de al menos, las 19 entrevistadas, se torna hacia una mirada crítica sobre esta.

por el mismo hecho de que la carrera es como de puras mujeres yo siento que se nos invisibiliza y se nos infantiliza, y además se le quita seriedad al trabajo que hace una educadora (G4.P1).

que todos los ramos que tuve con hombres fueron violentos, de diferentes formas, desde un nivel de tontearnos, minimizar nuestro oficio, no sé en comparación con la academia, o con lo que leían todas las demás carreras (G4.P2).

Como se mostró, la identidad profesional es una configuración subjetiva que empieza a gestarse en la formación inicial, la que está mediada por los procesos personales tanto pasados como presentes, y que se ven imbricados con las expectativas y representaciones sociales en este caso de la casa de estudios, como también, de un plano más amplio que es la sociedad.

En otro ámbito del análisis de esta categoría, se pueden vislumbrar las motivaciones personales de las estudiantes, que las ha llevado a ver como una necesidad educativa, el saber teoría de género y su relevancia en la educación parvularia. Esto, es transversal y una línea vertebral para esta investigación, pues, la interpretación que hay sobre el conocimiento de la teoría de género, no necesariamente deviene en lo correcto, y como ya se dijo, muchas veces es sesgada, por la poca reflexión y análisis de esta, como también, del cruce de distintas experiencias personales o valores y principios.

En un primer momento, se mencionó que las estudiantes tienen conocimientos sobre el enfoque de género y que estas se debían a distintas experiencias tanto personales como laborales. El elemento vertebral de esta autoformación se debe a la poca o nula formación inicial con enfoque de género en la universidad

yo creo que a pesar de la formación que tuve en la universidad y de que hubiera ramos que tocaran un poco el enfoque de género, yo creo que ninguno tenía esta perspectiva de justamente educarnos con enfoque de género, más bien yo creo que cada una se autoeducó (G1.P1).

También se atraviesan elementos personales

en mi caso la inspiración fue mi hijo, para saber y poder entenderlo y no caer en lo mismo, de juzgarlo a cómo se siente, a parte me di cuenta de que siendo educadora debo saber de estos temas. Yo fui a fundaciones de niñas trans, hable con la fundación Selena, hable con la mamá de ella, donde me guio y me apoyo, y también he ido a seminarios de fundación acuarela, sobre niñez trans, que fue impulsada por la alcaldía de Valparaíso (G3.P2).

yo participo de un colectivo feminista acá en Quilpué y si bien, no se toca el tema tan específico de educación, si hay profes de todas las áreas y conversamos e intercambiar palabras, y siempre leyendo y buscando, viendo videos, experimentos sociales, como ese tipo de cosas. Yo lo he hecho como todo autodidacta, no como realmente una formación (G3.P3).

la verdad es que yo no me había interesado en estos temas, hasta mi práctica profesional, donde la hice con una compañera que abordo su tesis sobre la perspectiva de género, y me hizo leerla para ayudarla o un feedback, y dije, o soy la peor, no estoy informada sobre estos temas (G3.P5)

Muchas de las estudiantes además declaran estar o haber hecho su tesis en temáticas relacionadas a la educación no sexista y estereotipos de género en educación parvularia, por lo que complementaron su autoformación desde la vereda de la investigación.

El último aspecto por destacar es el aporte que desde sus experiencias pueden hacer a la formación inicial de futuras/os educadoras/es de párvulos, es decir, en las proyecciones que visualizan para la incorporación del enfoque de género. Lo siguiente revela el entendimiento que tienen las estudiantes respecto del enfoque de género y su incidencia en la formación inicial de educadoras/es de párvulos.

El primer elemento dice relación con la obligatoriedad de una asignatura (al menos) que brinde herramientas tanto teóricas como prácticas en torno a la teoría de género. Dentro de los elementos que las estudiantes ven como necesarios están: género, enfoque de género, construcción del género en las infancias, sexualidad, infancias trans.

Creo que es super necesario tener un ramo en específico que hable sobre esto, como adquirir las competencias y habilidades que te pueden entregar en una asignatura (G3.P5).

yo creo que lo esencial por ahora es que haya un curso de género, pero obligatorio, y que se relacione como con la concepción del concepto, cómo este se forma a lo largo de la vida (G2.P3).

Otro elemento dice relación con la transversalización del enfoque de género a toda su carrera, es decir, impregnar de este enfoque todas las asignaturas. Esto las lleva a reflexionar en que el género atraviesa todo momento, lugar y proceso y que no es está alejado de las distintas cosas que experimentan los niños, niñas y niños, y, por lo tanto, esta transversalización no solo permitirá tener herramientas teóricas en torno al género, sino también herramientas reflexivas y prácticas para el aula.

Y por otro lado como entender que el enfoque de género debe ser transversal en la formación y entenderlo así nos ayuda a entender que se trabaja en todo momento, cuando hablamos de matemática, en arte, en el patio, en todo momento se ve (G3.P1).

Debe ser transversal, que sea como parte del currículo formal de la carrera, como un objetivo a cumplir para la formación de educadoras, y que sea vinculado con las prácticas, donde se pueda reflexionar entre todas, y ver cómo esto se vivencia en las prácticas (G2.P1).

Un elemento revelador que señalan las estudiantes es que este enfoque de género también permee la formación que ellas reciben de manera indirecta, vale decir, en el currículum oculto. Aquí mencionan la importancia que dentro del plan de formación se establezca esto, para partir de la base de que hay que, para incorporar una perspectiva de género, también hay que mirar las propias prácticas que se ejercen en la institucionalidad con el fin de deconstruir para construir.

yo creo que ambas son muy necesarias, tanto que de formen para aplicar como el enfoque de género en el aula como también que te formen bajo una perspectiva de género como así en la malla curricular o en las relaciones con los profesores, etc. Necesitamos entender lo que es el género, la sexualidad, las identidades, la genitalidad, y en base a eso deconstruir nuestras propias posturas para en algún momento compartir esa reflexión con las infancias (G3.P1).

implementar en todo momento un lenguaje en el que toda la comunidad se sienta cómoda y representada por ello... Para eso es importante entonces que las profesoras

y profesores que imparten las distintas clases se pongan de acuerdo y tengan una perspectiva al menos similar (G1.P.4).

En este camino de poder incorporación el enfoque de género en la formación inicial las estudiantes indican que es importante que exista una formación hacia los y las docentes que forman educadoras/es, como también, incluir a docentes que trabajen estas temáticas.

creo que es importante que si se imparte un enfoque de género debe haber una formación a los docentes que nos enseñan, que muchas veces no están dispuestos a cambiar su perspectiva, y creo que para construir algo que sea realmente con enfoque de género tendría que estar compuesto por personas que conozcan y tengan esa perspectiva, no es sólo el currículo y que la carrera se torne en esa línea, sino que las personas que están involucradas también lo hagan (G2.P3).

yo creo que lo primero es capacitar a los profesionales que nos forman en la carrera, en las universidades, por otro lado, también contratar a gente especializada en género y educación, y crear y formar un ramo sobre todo para quienes estudian educación, y que sea obligatorio (G3.P3).

Por último, es importante señalar, que tal como menciona una estudiante, el género debe impartirse de manera obligatoria, no debe quedar a merced de las voluntades de las y los estudiantes, porque la educación no sexista se enseña, al igual que cualquier otro aspecto de la educación parvularia, más que mal, incluso hoy, en la evaluación docente, existe un indicador de género.

hay compañeras que no les interesan estos temas o no tienen el tiempo, y entonces si estuviera dentro del currículo formal y explícito haría un gran cambio, porque a veces por falta de información se sigue repercutiendo el sistema y por lo tanto con una perspectiva de género permitiría una autocrítica a los que hacemos y pensamos y generar un cambio en las prácticas docentes (G2.P2).

Ejercicio docente

La tercera categoría que se develó en los grupos focales dice relación con el ejercicio docente. En esta investigación se planteó que las escuelas son un espacio de socialización de las personas y la socialización del género toma relevancia, si se compara con los datos entregados en otras investigaciones donde se explicita que hoy existe sexismo en la educación. En el caso particular de las educadoras/es de párvulos, hoy se posicionan hasta el año 2019 como el nivel con más sesgos y estereotipos de género en el aula.

En el caso de las pedagogías, estas tienen una incipiente y prematura participación en el ejercicio de la docencia, considerando que las/os estudiantes tienen prácticas a partir del primer año de su carrera, lo que hace que puedan vivenciar la realidad educativa y también, formarse por las experiencias de otros/as agentes de la educación.

La primera subcategoría en relación con la observación/acción en sus prácticas permite entender dos cosas, en primer lugar, que todo lo que se aprende en la formación inicial se proyecta en el ejercicio de la docencia. Las estudiantes indicaron que no tuvieron una formación con enfoque de género, y que está fue muy poco abordada. Si esto, lo llevamos a la práctica docente en el entendido que lo que aprenden lo proyectan, podría pasar que se sigan replicando practicas sexistas, o que no haya una reflexión profunda en las acciones pedagógicas o bien, que las temáticas de lleno no sean abordadas en el aula

ay si, otra cosa que nos decían es que como eso era parte de la educación de las familias, no se podían involucrar como educadoras porque cada familia sabe el tipo de crianza que le da a su hijo, por ende, no podemos influir (G3.P2).

en un ramo nos hicieron aprendernos que la identidad se trabajaba con les niñas como a los tres años tenían que identificarse en un género y que estaba ligado a su sexo, entonces las niñas tenían que poder decir que eran niñas y los niños que eran niños (G4.P2).

Dentro de las razones por las que creen que es importante una formación en género es que en la educación parvularia, las/os agentes educativas/os acompañan el proceso de construcción

de las identidades de los niños, niñas y niños, no solo por encontrarnos en una etapa crucial, sino también, porque la escuela en sí es un espacio de socialización del género.

la construcción de género es algo que debe ir en todas las carreras de pedagogía, sobre todo en educación parvularia porque nosotras trabajamos justo en el proceso de construcción de la identidad (G2.P2).

es super necesario, y aunque sea hasta incomodo, es algo que tenemos que hacer y no evadir... es responsabilidad de nosotras que deje de ser un tema tabú, y si ha sido invisibilizado por tanto tiempo, debemos visibilizarlo (G1.P.4).

Más allá de lo importante que es reconocer la relevancia, es importante tener herramientas pedagógicas para poder acompañar esta sensibilización, porque ésta, no todas/os las/os estudiantes la tienen, y muy probablemente, si no existe este proceso previo de formación, los elemento sexistas que las estudiantes visualizaron, para otras/os pueden pasan desapercibidos y existe una mayor posibilidad de replicar sesgos y estereotipos de género.

En el uso de lenguaje cuando se habla solo de “ya niños tomemos atención” y no se nombra a las niñas. Yo le hice la pregunta a la tía de por qué solamente a veces dice niños y no niñas y niños y me dijo que no porque ellos entienden que cuando yo digo niños son también las niñas, entonces yo digo que ahí de nuevo se empieza a replicar esta cuestión del género (G2.P2).

Me tocó una educadora de mi hijo, que no lo dejaban jugar con muñecas, me reclamaba porque venia con las uñas pintadas (G3.P2).

Una vez en la práctica me pasó que llegué a un jardín y tenían dos cajones de juguetes, uno rosado y otro azul, y yo pensé “mentira”, y cuando los abrí efectivamente eran juguetes como de “niñas” y otros de “niños” (G3.P4).

en una práctica las educadoras le hicieron burla a un niño y le decían “está llorando como niña” y obvio que me dio rabia, y atiné en contener al niño (G1.P5).

No obstante, hay que ser tajantes en este punto, acá no se está cuestionando la acción de las educadoras, sino más bien, se quiere reflexionar en el por qué o qué hay detrás de eso.

Como se ha mencionado durante toda la investigación, las personas nos hemos desarrollado en una sociedad patriarcal y nos hemos visto todos y todas afectados/as. Como personas, antes de entrar a una carrera profesional, ya venimos con una carga valórica y cultural, las que, sin una mediación reflexiva, analítica y crítica, podemos replicarla. Tal es el caso de la socialización del género, que está cargada de sexismos, y si se lleva al plano educativo, puede proyectarse en lo más mínimo como usar colores diferenciados, en el lenguaje no inclusivo, como también en el trato y expectativas diferenciadas por género. Aquí radica la importancia de una formación en género.

yo creo que ahora en esta educación virtual, se visualiza mucho por medio de los PPT, en el uso de colores, en las preguntas, a quien van dirigidas las preguntas, me he dado cuenta a quien se le da la palabra en ciertos contenidos y a quienes no, qué colores se usan si se habla de ciencias y hay solo monitos animaos de niños y cuando hablamos de lenguaje solo se ven niñas (G2.P2).

Las mismas estudiantes señalan la importancia de poder comprender a las educadoras en ejercicio, y poder guiarlas en este camino del enfoque de género, ya sea desde una formación, como también de espacios de reflexión pedagógica.

yo creo que las dos cosas son importantes educarnos y re-educarnos... creo que es necesario que haya más capacitaciones por parte del Ministerio de educación en relación a estos temas, porque no podemos tener una sola capacitación al año, que haya más cursos y lecturas (G3.P4).

es importante trabajar este tema en primer lugar con el equipo pedagógico, donde todas podamos reflexionar y opinar, y podamos sacar dudas que tengamos (G2.P4).

Respecto a su formación y su proyección en la labor docente, las entrevistadas mencionan que será un proceso difícil de instaurar, pues cuando se habla de enfoque de género, no solo no se sienten preparadas, sino que además hay barreras socioculturales que derribar.

en base a como las herramientas entregadas por parte de la universidad, entonces siento que no estoy capacitada para atender algo así (G2.P3).

yo personalmente no me siento para nada preparada, siento que es un temaso y no tengo como las herramientas para abordarlo de manera asertiva (G3.P5).

En este sentido, cuando hablan de atender estas temáticas, al no tener una formación en género, consideran que lo correcto es hablar únicamente desde el respeto hacia el/la otro/a

yo siento que no estoy capacitada ahora que recién voy a salir, siento que desde el vocabulario no sabría, siento que en el momento lo haría, así como “ya pero que importa, que tiene” como bajándole el perfil en base al respeto como hacia cualquier persona (G3.P4).

Incluso, cuando han declarado haber hecho una autoformación, estas son insuficientes para atenderlo como parte del quehacer educativo

yo por lo menos, he participado de seminarios, he hablado más del tema con fundaciones, la experiencia de mi hijo, aun así, no me siento preparada, y lo haría como desde mi punto de vista, de que es lo más normal (G3.P2).

En la línea media de atenderlo por un respeto hacia cualquier persona, y no tener una formación inicial, nuevamente nos encontramos con la voluntad personal y nos preguntamos ¿qué pasa si no existe una sensibilización hacia estas temáticas?

lo haría como una cuestión desde mis valores, de lo que yo creo correcto, pero no basta con esto, creo que necesitamos un montón de cosas, conocimientos, herramientas, didácticas, para poder abordarlo (G3.P5).

Respecto a las barreras que ven las estudiantes, recaen en lo sociocultural, como las cargas valóricas de las familias, del mismo equipo de trabajo y también de la socialización de género de los niños y niñas que se ve mediado por todo su entorno.

Si me toca trabajar con un niño o niña trans, y los papas no aceptan la decisión o lo obligan a tener cierto género, no sabría cómo abordar la situación (G1.P1).

si bien hay que abordarlo, hay que ser estratégica, ya que en el camino a que se visibilice, podemos generar más prejuicios, entonces que no sea como “con mi hijo no te metas” que salió con el cuento de “Nicolás tiene 2 papás”, podría pasar lo mismo (G1.P2).

quizás el trabajar con adultes, refiriéndome a los papás y mamás de los niños, creo que ahí es un poco más complicado porque entrai también en una lucha un poco de visiones de mundo igual (G4.P2).

En relación con las experiencias educativas y las acciones pedagógica diarias con los niños, niñas y niños ellas indican lo siguiente

Uno de los niños nos dijo que él no podía jugar con muñecas porque su papa se lo prohibía, lo retaba si lo hacía, porque esas cosas eran de niñas y él era un niño... debemos tener la capacidad de poder entender y actuar en ese momento (G3.P3).

El contexto sociocultural es importante en cualquier trabajo pedagógico, en relación con el género, las estudiantes lo ven como una barrera y un límite, por distintas razones: hay tabúes, hay desinformación, hay crianzas diversas, etc.

Un tercer elemento se relaciona con el equipo de trabajo, aquí las estudiantes ven una posibilidad de poder implementar un enfoque de género. Hablan de que el proceso debe ser reflexivo, para poder comprender las construcciones simbólicas que se tienen sobre estos temas, y poder construir conocimiento en comunidad

instaurar momentos reflexivos con el equipo de trabajo, que sea como el inicio de algo (G2.P1).

lo aplicaría con la formación entre el mismo equipo, donde todas podamos entregar nuestra visión sobre el género y por qué es relevante... y a partir de ahí reflexionar (G2.P2).

Es importante analizar el ejercicio docente desde la mirada de las educadoras en formación, porque permite visualizar las tensiones entre las teorías y las prácticas, y poder analizar si

estas tienen una incidencia en la formación de las estudiantes. Por otra parte, el mirar el ejercicio docente y pensarlo como una asociación de conocimientos, pero también de una resignificación de nuestros propios valores, debiese pensarse como una proyección del ejercicio y ahí la importancia de la formación en género.

La evidencia del marco teórico se relaciona con las experiencias de las estudiantes entrevistadas. No existe una formación inicial con enfoque de género y esto tiene una incidencia en el ejercicio docente, en la identidad profesional, pero también, en la perpetuación del orden hegemónico de la sociedad patriarcal.

ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS

En este apartado se analizaron las entrevistas semiestructuradas que se realizaron a cuatro educadoras de párvulos. Se analizó en base a categorías y subcategorías, con el fin de abordar el objetivo “revelar la relevancia que le atribuyen al enfoque de género en el ejercicio docente las educadoras de párvulos”.

A continuación, se presenta una tabla de las categorías y subcategorías que se levantaron y analizaron.

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍA
Género	conceptualizaciones
	enfoque de género
Formación inicial	ausencia o presencia del enfoque de género
	currículo oculto
	formación de la identidad profesional
	proyecciones
Ejercicio docente	posibilidades y barreras
	prácticas pedagógicas

Tabla 5: Categorías y subcategorías obtenidas a partir de las entrevistas

Género

Para el tratamiento y análisis de las entrevistas, se creó esta primera categoría que recoge subcategorías en torno a la conceptualización que las educadoras tienen sobre el género, y el enfoque de género. En el entendido que el género es una construcción social y además personal, revelan el cómo se construye este, los elementos que intervienen e influencias esta construcción, así como también, el cómo desde sus experiencias personales, el género se fue impregnando sus identidades. Respecto al enfoque de género, a tres entrevistadas se les tuvo que explicar y guiar la conceptualización para poder entablar las entrevistas, dado que no contaban con una conceptualización clara.

En un primer escenario cuando se les pregunta a las educadoras qué entienden por género, son claras al decir que es una construcción social y además personal, donde la sociedad con sus diversas instituciones permea la construcción en base a lo femenino y masculino.

una construcción social, que te impone un poco la sociedad y las relaciones interpersonales con las que una se relaciona (E.1).

Esta construcción social tiene dos aspectos: I) refiere a una imposición de la sociedad y II) responde a una identidad personal.

En primer lugar, la imposición social tiene que ver con aparatos simbólicos que se impregnan en las personas a través de lo que la sociedad impone sobre los géneros desde una mirada binaria, y también en una lógica biológica que busca alinear el sexo con el género. Esta imposición proviene de distintos ámbitos de la sociedad, las educadoras nombran a algunos como: el ámbito familia, educativo, las religiones, los medios de comunicación, el mercado.

es un constructo social muy permeado como por valores, ideología, cultura y educación obviamente (E.1).

en encasillar mucho en qué hace cada género siento que la sociedad lo pone muy marcado, claro, como desde pequeños, como que están estereotipados con cómo se deberían comportar, o qué deberían usar, o cómo deberían vestir, cómo debería ser

su pelo, con qué cosas deberían jugar, siento que desde muy temprana edad está muy marcado esto del género en la sociedad (E.3).

la institución de la familia es “brígido” cómo influye en el género, porque desde que naces perteneces a un género... después las instituciones como la iglesia... de ahí para abajo a nivel gubernamental y educativo, es importante, sobre todo hoy en día, en relación a los medios de comunicación masiva, a las redes sociales, internet, creo que eso está súper influenciado en cómo te vas a construir identitariamente (E.4).

En el entendido de las educadoras, el género se construye en base a lo que la sociedad espera para cada género, mediante los roles de género que se transmiten del cómo ser mujer u hombre, los gustos, los intereses, las expectativas y formas de ser, se impregnan en los cuerpos de las personas, y, por lo tanto, se termina replicando el orden hegemónico en torno al género binario.

el género para mí es una construcción social, principalmente, en razón a lo que se establece como femenino y masculino, que está un poco condicionado por estas construcciones sociales e imaginarias que tenemos las personas (E.2).

El orden hegemónico en torno al género binario responde a la correlación del sistema sexo/género, donde se definen las condiciones sociales diferenciadas entre los géneros en base a lo biológico. Esto posteriormente tiene alcances en las desigualdades de género, pues están jerarquizadas, sino que también responden a una lógica heteronormada, donde además esta correlación entre el sexo y género debe ir mediada por una heterosexualidad obligatoria.

sé que la sociedad te impone 2 géneros, que son relacionados al sexo (E.3).

Se abre otra posibilidad, el poder modificar esa situación. Una educadora es clara al admitir esto, pues menciona que el sexo biológico está asignado, y que el género en este caso lo modifica, por lo tanto, aunque la asignación biológica condiciona al género, no lo determina.

pero naciendo con un sexo asignado biológico, me refiero, el género en sí puede llegar como a complementar está parte como más biológica y se puede ver modificada a como uno nace entre comillas como originalmente (E.1).

Queda claro que las educadoras cuando hablan de constructo social entienden que este se sustenta en ideas biologicistas y que se terminan traspasando en los estereotipos y roles de género que se imponen.

Un elemento trascendental para interpretar lo anterior, es que las entrevistadas cuando hablan de género se trasladan a su propia infancia, esto refleja la importancia de trabajar las temáticas de género en la infancia, específicamente, en la educación parvularia,

mi niñez mi infancia, nunca se me ha como impuesto que yo me acuerde como conscientemente no, como estereotipos obviamente de género, que yo creo que estuvieron. que están todavía muy latentes (E.1).

quizá yo me defino como mujer desde lo femenino a través de lo que yo he adquirido que es ser femenino, como ser delicada, que nos guste el cabello largo, que nos guste usar accesorios como los aros... mi familia definió mucho lo que era para mí ser femenina, mi género estaba muy definido por cómo me visualizaba el otro (E.2).

siento que lo vi muy marcado porque tuve hermanos, y la diferencia que hacían con ellos se notaba desde temprano, el hecho de ser más permisivos o cosas así, o de permitirles hacer más cosas, como más deportes (E.3).

creo que mi infancia fue súper binaria, marcada por el colegio, hasta familiarmente, qué es de mujer, qué es de hombre, y si bien me daban posibilidad de transitar en poder hacer cosas de hombre, igual eso es binarismo: “esas son cosas de hombre en las que tú puedes estar, tú puedes estar en esos espacios” (E.4).

En otro escenario, aun cuando en el discurso de las estudiantes, la idea marcada que tienen sobre que el género es una construcción social surge un elemento paralelo que tiene que ver con la identidad de las personas.

la identidad de género entendida como una construcción muy personal y social... es un proceso como de una persona, es algo que una puede cambiar en el camino obviamente (E.1).

yo creo que son los gustos, la identidad propia, qué es lo que me gusta y con qué me vinculo, me vínculo con esta tendencia femenina o masculina, pero lo define como la identidad propia de cada persona (E.2).

como uno se identifica, como persona, para expresarlo y también para sentirse cómodo con esto (E.3).

creo que tiene que ver mucho con los rasgos que te identifican en aspectos que van desde lo físico de la apariencia, hasta también la parte emocional o cómo construyes tu personalidad (E.4).

Aquí la idea del género que subyace de la interpretación de las educadoras es parte de las identidades de las personas, un elemento que configura las personalidades y que interviene en las tomas de decisiones y la forma en cómo nos relacionamos con el mundo. Requiere ser tratado como un componente de la identidad personal que engloba aquello que nos define como personas, y que, por lo mismo, puede modificarse, pues los gustos e intereses están en constante cambio y se adaptan a las distintas realidades. Si bien es cierto, es un tratamiento efectivo pensar de esta forma el género, empero, no permite entender entonces porque sigue habiendo desigualdades y relaciones de poder centralizadas en el género. Pero, por otra parte, también se abre a la posibilidad de poder romper con los patrones culturales impuestos para cada género, el poder construir libremente la identidad de género y alejarse de la lógica binaria.

En la segunda subcategoría denominada enfoque de género es prudente aclarar en primer lugar que fue necesario generar una explicación básica sobre lo que implica el enfoque de género donde se aclaró que es una categoría que nos permite mirar las desigualdades y relaciones de poder entre los géneros, para poder reflexionar, analizar y consecutivamente accionar para frenarlo, y que, mirado desde aquí, puede aplicarse en cualquier ámbito de la

vida. Esto debido a que tres de las educadoras de párvulos no se sentían capacitadas para hablar sobre enfoque de género

No me considero muy experta en el tema, me gustaría saberlo también si es que estoy como en lo incorrecto (E.1).

La verdad es que no sabría definirlo desde lo académico o teórico... no sé la verdad. No podría dar una respuesta, porque no es algo que he reflexionado en esos términos en específico (E.2).

La verdad desconozco un poco del tema (E.3).

La única educadora que pudo responder en primera instancia sobre qué creía que era el enfoque de género mencionó que

Para mí, es a grandes rasgos, el saber, entender y hacer visible que estamos atravesados por todo esto que estamos hablando, el patriarcado, binarismo, heteronorma, y hacerlo evidente a la hora de entender que las relaciones que construimos con nosotres mismos y con otras están mediadas por esto (E.4).

Esto se alinea con lo planteado en el marco teórico de esta investigación. Incluso cuando a las educadoras se les explica a grandes rasgos el enfoque de género logran mencionar elementos muy similares desde su opinión, que tienen que ver con ser conscientes de no transmitir patrones culturales y no hacer diferenciaciones por género.

buscamos ser conscientes de no transmitir ciertos patrones conductuales o sociales en razón a características del género masculino o femenino. Por ejemplo, establecer que los niños no pueden jugar a ciertos juegos por ser niños, o que son más bruscos, ser más conscientes de hacer ese ejercicio como profesional (E.2).

se me ocurre que es un poco como ver esto como del género y tratar no de hacer estas diferencias marcadas que existen, para que los niños no crezcan con esto tan marcado (E.3).

Bajo las interpretaciones de las educadoras, muy a grandes rasgos el enfoque de género requiere repensar nuestras acciones cotidianas y encaminarlas hacia la justicia social, donde no existan acciones que contribuyan a la desigualdad de género y permita una socialización de género en la infancia más equitativa.

todos sabemos que el mundo es machista, los hombres aquí y las mujeres allá, pero es mucho más profundo si uno no tiene las herramientas de ser constantes todos los días, hasta cuando uno habla con los niños o niñas está atravesado por eso, siento que sería súper difícil avanzar si uno no lo tuviera brigidamente en mente (E.4).

Lo planteado por la educadora toma relevancia pues no basta con sólo tener en consideración que hay elementos que intervienen en la construcción del género, se requiere tener conciencia de que hay detrás de eso, en el impacto del género en las oportunidades, en los roles, en las interacciones, las relaciones de poder y jerarquías. El poder entender esto, permitirá llevar a cabo un tratamiento efectivo del enfoque de género.

Formación Inicial

Una segunda categoría que surgió es la formación inicial, donde se extraen otras subcategorías referidas a la trayectoria del plan de formación inicial en cuanto al currículum formal, como también lo correspondiente al currículum oculto. Ambas cosas permitieron iniciar el proceso de construcción de la identidad profesional de las educadoras. Por último, desde la experiencia profesional y la carencia de una formación inicial con enfoque de género, permitió que las educadoras de párvulos pudieran identificar ciertas proyecciones para una incorporación del enfoque de género.

Las cuatro educadoras entrevistadas señalan que no tuvieron una formación inicial con enfoque de género acabada, y que lo que vieron fue a una “pincelada”.

muy insuficiente, como que existió, sí, pero como a nivel curricular de malla, no tanto... respecto a lo que estamos conversando, es un poco más de lo mismo en realidad no tengo como pensamientos o recuerdos que involucren tanto más allá (E.1).

Creo que fue algo que se inculcó, pero en las relaciones informales que uno hace, no desde lo teórico, no nos entregaron material para abordar la perspectiva de género (E.2).

yo no manejo los conceptos, que lo mío es más por mí, que por algo de formación que recibí... siento que hubo y no hubo, por así decirlo (E.3).

yo diría que tristemente, así como a nivel institucional, existe una nula perspectiva de género en la carrera de educación parvularia... tuvimos un ramo en que nos hablaron de género y allí se habló de manera súper anticuada, poco reflexiva, sobre el género y el sexo (E.4).

Pese a lo expuesto en el discurso de las educadoras se develan tres cosas: I) existe una homogeneización sobre los ramos ligados a la diversidad e inclusión, donde se tocaron temáticas de género, II) el tratamiento de las temáticas de género fue enfocado en la igualdad entre niños y niñas y III) recae en la selección curricular que hizo cada docente.

Las cuatro educadoras, una vez que se les pidió hacer un recorrido de su formación inicial, comentaron que los ramos de diversidad e inclusión fueron aquellos donde ellas creían que se iba a abordar y profundizar, teniendo altas expectativas que no fueron suplidas.

los pocos ramos que recuerdo de la perspectiva de género es de diversidad (E.4).

Sí, en un ramo de diversidad, por un capítulo de un texto que presentaba la teoría de género... pero no fue algo que se presentó como reflexivo, una reflexión grupal, sino algo que leímos y cada una reflexionó o interpretó como pudo, con las herramientas que tenía (E.2)

En cuanto a estas asignaturas, llama la atención que las educadoras hayan esperado que en este ramo el enfoque de género debería haber sido abordado, pues si bien, van de la mano, no permite abordar de manera extensiva todas las diversidades que se pueden encontrar en los contextos educativos.

Hubo un par de ocasiones como que se abordó en uno o dos ramos de diversidad e inclusión que fue como el ramo que yo diría que más pude haberlo abordado... pero es como una pincelada, muy como amplia con respecto como a hacer la diferencia entre sexo y género... pero como muy a la pasada en realidad, no hubo un curso como de profundización (E.1).

Da lo mejor hubiese esperado más en el curso de diversidad e inclusión, que al final yo creo que hablamos de género, pero como una clase, lo demás todo fue intencionado a las leyes de inclusión, a los programas que existían, y muy tomado a las necesidades educativas especiales (E.3).

Incluso con las experiencias de las educadoras queda claro que abarcar las temáticas de género en un solo ramo, no permite crear una sensibilización adecuada para la reflexión, ni menos ahondar en los conceptos generales que servirán de herramientas para el quehacer pedagógico.

Otro aspecto dentro de la formación inicial de las educadoras y que ellas relevan, es que creen que las formaron con una perspectiva hacia la equidad e igualdad de trato y oportunidades hacia los niños, niñas y niños.

Se abordó el enfoque de derecho más que la perspectiva de género, uno asume a priori que no hay que hacer una imposición con respecto a los intereses que tienen los niños y niñas sino que a partir de su propia identidad ellos deciden con qué jugar, cómo vincularse con su cuerpo y otras personas (E.2).

nos hacían ver al niño como un ser único, individual, indivisible, nunca lo vimos con un género... porque al final era que a todos los niños los podíamos educar de igual manera, con sus individualidades, características únicas (E.3).

Esto apunta necesariamente a entender que los niños y niñas son sujetos/as de derecho, y partir de esa base permite entender que como personas deben poder desarrollarse libremente y ser activos/as en sus procesos de aprendizaje. Sin embargo, evade las reflexiones que se deben dar, que si bien ese es el trato que se le debe dar a cualquier persona, estamos

atravesados/as por sistemas de jerarquías y opresiones que marcan las desigualdades y diferencias de oportunidades y expectativas para cada género.

todos somos conscientes de que existe el enfoque de género, que en el fondo hay que trabajarlo dentro de los espacios educativos, principalmente con niños y niñas en temprana edad, pero nunca se nos transmitió o reflexionamos desde esta perspectiva más académica, fue más desde el discurso, informar (E.2).

Mas allá de inculcar el respeto hacia cualquier persona, desde el enfoque de género se impulsa el visibilizar aquellas inequidades que nos atraviesan y que en un grado menor o mayor determinan nuestras vidas, inclusive desde la mirada de la pedagogía, es sumamente necesario contar con principios y valores que respeten las infancias, pero también incorporar un enfoque de género nos permitirá darnos cuenta de las prácticas más arraigadas que incluso a veces están en un plano de la inconsciencia por la falta de formación en estas temáticas.

Un tercer aspecto dentro del currículum formal está relacionado con la selección curricular que hizo cada docente, donde incluir el enfoque de género queda a voluntades particulares.

no hay ninguna perspectiva de género en los contenidos que te pasan, a excepción de las profesoras que por experiencia personal tienen perspectiva de género (E.4).

Algunas de las asignaturas que las educadoras mencionan donde hubo una incipiente incorporación del enfoque de género son: diversidad e inclusión, ciencias naturales, historia, matemáticas, ramos de psicología, desarrollo personal, necesidades educativas especiales. Aquí se escapa la idea de que el género sólo debe ser visto en diversidad e inclusión y se abre la oportunidad de comprender que es necesaria una transversalización del enfoque de género en todas las asignaturas y de manera vertebral.

dentro de la carrera, como tal, directamente, no se habló del tema, pero sí había ramos que sí se les daba importancia, por ejemplo, en el tema de matemáticas o de ciencias, había una profesora de ciencias que nos mostraba proyectos de cómo las niñas sí pueden ser científicas o ingenieras, muy de este estilo (E.3).

Justamente en matemáticas abordamos el tema de género, porque se tiende a presentar las matemáticas a los niños más que a las niñas (E.2).

Cabe destacar que las educadoras mencionan a docentes del género femenino, esto es relevante pues puede develar dos aspectos: I) la preocupación por las temáticas de género radica en las mujeres y II) se habla desde el feminismo.

Ambas situaciones pueden entenderse bajo la mirada de las experiencias personales. El ser mujer implica muchas veces darse cuenta de las desigualdades que vivimos y posicionarse como feministas requiere sensibilizarse para transformar cada espacio que se habita, ambas situaciones se entrelazan cuando las educadoras nombran a docentes que expusieron las temáticas de género. La docencia es una de ellas, vale decir, incorporar el enfoque de género anclada en el feminismo es de suma relevancia para no solo visibilizar las injusticias, sino que también para abrir espacios de reflexión y entregar herramientas adecuadas para quienes se están formando.

Con la profe X si se presentó, para ser sincera, fue un tema que estuvo muy presente, y que quizá con ella fue como el periodo que mayormente se reflexionó, pero en razón con el feminismo. Entonces el feminismo, cuando ya se nos presenta, se tensiona la perspectiva de género (E.2).

Pese a que este elemento es revelador y además es agradecido por las educadoras de párvulos, no deja de ser preocupante que la incorporación del enfoque de género quede a las voluntades de las docentes, esto muestra la poca preocupación por parte de las casas de estudios de mediar en su incorporación, ya que, el tratamiento no debiese quedar al arbitrio personal, sino una decisión institucional.

Agradezco a un par de profes que tienen perspectivas feministas, que se nota a la hora de hablar, no iba por la formación del ramo, iba a que, gracias a esa persona, yo como educadora hoy día tengo una perspectiva de género puedo hacer un cambio en niños y niñas gracias que un par de profesoras tenían esa perspectiva, sentí que

podíamos acceder a los contenidos particulares de ese ramo con una perspectiva de género (E.4).

Es así como se puede visualizar que no ha habido una incorporación del enfoque de género supervigilada por las instituciones. Esto en primer lugar queda a las voluntades personales de los/as docentes de cada asignatura, y, además, provoca que no haya una homogeneización en las temáticas que se abordan, por un lado, pasamos desde una asignatura anclada en el feminismo, como también, a asignaturas donde solo se habla del concepto de género y sexo, y, por otro lado, ramos donde se hicieron lecturas o se tocaron las temáticas, pero no existió una reflexión de por medio, o de lleno, donde no se abordaron los temas.

Una segunda subcategoría tiene relación con el currículum oculto, el cual estuvo mediado por una nula perspectiva de género de parte de la institución que formaron a las educadoras, el cual, a su vez, se vio permeado por la reproducción de elementos de dominantes de la sociedad. Todo esto, tuvo un alcance en el ejercicio de la autoridad y relaciones de poder, en la organización institucional, la selección de contenidos, prioridad curricular y bibliografías, el uso del lenguaje sexista, entre otros.

Un elemento que trasciende la formación de las estudiantes dice relación con el patriarcado, donde la experiencia de las educadoras durante su formación se vio afectada por esos elementos. Algunas expresiones del dominio patriarcal que se pueden desprender del discurso de las estudiantes cuando hablaron sobre el currículum oculto, dice relación con el sexismo y el androcentrismo.

Sí, he sentido que son cosas que están muy relacionadas, porque esta desvalorización de nuestra profesión tiene que ver con que es una carrera especialmente femenina, o una carrera especialmente de mujeres (E.2).

En la Universidad hubo un ramo, en natación, donde me sentí minimizada... la mayoría eran hombres... los hombres iban en otro carril, y nosotras íbamos solas en un carril en estos que son como separados, casi que a nosotras nos daban otra instrucción o no esperaban para darnos la instrucción, porque los hombres eran más

rápidos, y por eso les daban la instrucción a ellos, y si uno se demoraba más decían “tú te demoraste más porque estabas al otro lado de la piscina y no escuchaste no más” (E.3).

Incluso podría decir que tienen una perspectiva de género, pero es la machista, patriarcal, no son neutros. Tienen súper definido qué es lo que te quieren enseñar con respecto al género, y no es a deconstruir o problematizar lo que está pasando, es al revés, una pedagogía super tradicional, centrada en lo típico, clásico (E.4).

Lo anterior tuvo una repercusión en cómo las educadoras visualizaban la profesión docente y cómo dentro de estas había desigualdades que respondían a una lógica patriarcal. Esto en la formación inicial tiene relación con las representaciones que pueden devenir de las estudiantes, donde no exista una representación de su profesión como educadora en los cargos de poder dentro de una universidad, por ejemplo.

un departamento en donde las profesoras son todas mujeres, pero los directivos son hombres, cosas que permean tu formación, es demasiado notorio, sobre todo cuando uno va avanzando en la carrera (E.4)

Lo problemático de esto, no es solo el cómo se siguen reproducciones elementos dominantes y opresores de la sociedad, sino que estos intervienen en la formación de futuras/os profesionales de la educación, y que, como tal, podrían seguir con el ciclo y seguir replicando lo mismo. Lo importante es entender que todos estos elementos se encuentran muchas veces en el subconsciente y que si, de parte de la institucionalidad, no existe una real incorporación del enfoque de género, esto no solo recae en materias o temáticas abordadas desde el currículum formal, sino también en actitudes de los/as docentes que están formando. Lo que mencionan las educadoras evidentemente no se relaciona con lo propuesto en los principios educativos de las diferentes casas de estudios, pero como se dijo, se desarrollan de forma inconsciente pues al no existir una apertura a incluir la perspectiva de género, tampoco hay una formación previa al cuerpo docente.

Otro elemento que se puede evidenciar en el currículum oculto es la reproducción del androcentrismo en las selecciones de lecturas y bibliografías, y observándolo desde el punto de vista de esta investigación devela el trasfondo de la falta de enfoque de género en la docencia.

en relación como a la bibliografía yo creo que hasta ahora no me he detenido a pensar como si he leído más a mujeres o de hombres, yo creo que estaría un poco más la mano cargada hacia los hombres, pero me atrevería a decir que un 60 versus un 40 por ciento (E.1).

Siento que la mayoría de la bibliografía es como de hombres, en distintos ramos, especialmente en matemáticas o en pensamiento social, en las teorías del desarrollo del niño también, mucho. Yo creo que está cargando por ese lado, no siento que haya habido una búsqueda de equidad en cuanto a los textos bibliográficos que nosotros leíamos (E.3).

A su vez, es importante mencionar la diferenciación que hicieron respecto de los ramos de las didácticas propiamente tal, referidas según las entrevistadas, a asignaturas de educación parvularia, al contrario de los ramos como filosofía o psicología, y también, aquellos referidos a las ciencias, donde en los primeros recuerdan haber leído más a mujeres, que a diferencia de los segundos. Esto podría tener que ver con que en general la profesión de educación parvularia y las pedagogías, están más ligadas a las mujeres y, por otro lado, las ciencias a los hombres. Sin embargo, las educadoras son tajantes al decir, que, pese a que se puede visualizar esta diferencia, estudiaron y leyeron a más hombres.

Dentro de la bibliografía, todo lo que es más relacionado con las neurociencias y psicología, fueron durante todo el primer año, exclusivamente hombres. Y con estos ramos que están más relacionados con la parvularia, como la planificación y evaluación, fueron bibliografía particularmente de mujeres (E.2).

Una tercera subcategoría tiene que ver con la construcción de la identidad profesional durante la formación inicial. En lo concerniente a la perspectiva de género, esta estuvo marcada por

la feminización de la profesión y en la desvalorización o desprofesionalización docente. Estos dos elementos se conjugan el uno con el otro, por una parte, el hecho de que la carrera sea altamente feminizada ha conllevado a que, desde una mirada sexista, la profesión de educadora/or de párvulos este desvalorada socialmente.

hay una segregación, una discriminación, y eso se ve en los sueldos que recibimos, somos la profesión peor pagada dentro de nuestro país, y yo lo vinculo directamente con que es una carrera femenina o que la ejercen mujeres (E.2).

este perfil de la mujer cuidadora maternal. Y con todo lo que implica, o sea todo el tiempo relegándonos a lo privado, a lo oculto, a la educadora sin opinión, a la educadora súper femenina, con esto de la intuición casi que maternal que todas tenemos, siento que la carrera de educación parvularia está centrada en aspectos muy de lo femenino (E.4).

El primer aspecto entorno a la feminización de la profesión no solo refiere a que haya más mujeres, sino que está asociado a los roles impuestos a cada género.

Recuerdo una pregunta que la hizo un profesor hombre: ¿Por qué decidiste estudiar esta carrera? Una compañera dijo “porque me gusta vincularme con niños y niñas” y él dijo “¿Y por qué no eres mamá? Salte de la universidad y dedícate a la crianza”, entonces el cuestionó su respuesta, porque en el fondo buscaba algo más profundo (E.2).

Me sentí en especial los primeros años de carrera así, hasta dudé de cambiarme de nuevo porque sentí que estaban formando casi hasta la futura madre (E.4).

Resulta cuestionable que el sentir de las educadoras durante su formación haya sido que su labor radica en lo maternal, no solo por lo que implica socialmente, sino porque podría repercutir en su identidad profesional y determinar su quehacer pedagógico. Como se mencionó, esto se relaciona con el currículum oculto de género y las expectativas en este caso que tenía el cuerpo docente hacia la profesión.

las relaciones interpersonales que se generaron con los hombres, siento que fue siempre desde un cuestionamiento la verdad. Como que ellos visualizaban nuestra carrera como algo muy maternal y muy poco profesional, entonces ellos en el fondo desde su rol como académicos, venían a profesionalizar este rol que nosotras tenemos como pedagogas, porque desde la conceptualización como mujer, en el ejercicio, lo maternizaban (E.2).

El considerar la labor de las educadoras de párvulos solo a lo maternal le quita el valor a la profesión que vela por el proceso enseñanza y aprendizaje hacia niños, niñas y niños en su primera infancia.

Yo creo que, bueno, de partida en mi generación somos puras mujeres.... eso te da como un paragua como en general un contexto de que es una carrera que a veces se piensa que es solamente para mujeres que solamente las mujeres tienen como no sé si esa cómo, esos valores o capacidad como para educar niños o niñas (E.1).

Por último, en este aspecto, subyace una idea esencialista que posiciona a las mujeres de forma natural con un rol maternal, pero a su vez, se canaliza en que solo las mujeres pueden ser educadoras. Lo que se expuso da cuenta de que las educadoras entrevistadas están super conscientes de la desvalorización que hay a la profesión docente, y que se debe porque es una carrera feminizada. Lo importante es que ellas están conscientes de que esto responde a una lógica patriarcal y tienen una mirada reflexiva y crítica.

si yo no hubiese estudiado otra carrera o si no hubiera estado empoderada por mis convicciones políticas, o por suerte por mi personalidad... me hubiera determinado de por vida mi forma de ser educadora, si yo no hubiera tenido mis herramientas personales o convicciones decididas, lo oculto, más que la formación en sí, creo que te puede marcar de por vida de cómo construyes tu identidad docente (E.4).

La identidad profesional en gran medida se ve mediada por las representaciones sociales, y aquellas que se gestan en la formación inicial dentro de una universidad debe ir enfocada en

generar transformaciones sociales y un rol activo de las educadoras/es de párvulos, y no a la reproducción de estereotipos y desvalorizaciones hacia la carrera.

Las educadoras de párvulos tienen una mirada hacia su formación pues pueden visualizar en el ejercicio docente las carencias que pudo traer esta. Frente a este escenario, se les preguntó cuál sería la manera adecuada de incorporar el enfoque de género en la carrera de educación parvularia, siendo tajantes al decir que es importante que haya una transversalización.

creo que la universidad debiese entregar las herramientas por último de cuestionarse... A mí me pasa que yo siento que la perspectiva de género debería atravesarlo todo (E.4).

Un elemento donde todas las educadoras coinciden es que debe existir a lo menos una asignatura que imparta exclusivamente la teoría de género, y que esta no se aboque netamente a lo teórico, sino también a lo práctico. Algunas temáticas que mencionan son: género, enfoque de género, identidad de género, infancias trans, sexualidad y prevención de abusos.

un año en que tengas teoría de género y una teoría de género práctica, porque si a mí me hubiesen enseñado de experiencias, jardines, educadores o escuelas donde se haya logrado deconstruir cosas o experiencias concretas de cómo poder trabajar desde no sé po, los cuentos son binarios machistas, si hasta hubiéramos tenido esa capacidad de primero tener teoría, es muy importante tener un ramo práctico de lo concreto, de lo que uno se enfrentará día a día (E.4).

En esta línea consideran relevante que el proceso sea reflexivo, que invite a todas/os las/os estudiantes a sensibilizarse con el tema, y que no quede a las voluntades personales. La reflexión es parte del proceso hacia una incorporación de la perspectiva de género, pues como ya se mencionó, aquí entran en juego los principios y valores personales, por lo que es relevante deconstruirlos bajo la autorreflexión para poder construir nuevos conocimientos.

Haría primero un ramo que lo abordara desde lo teórico, para comprenderlo desde lo académico propiamente tal, que nos indicara a leer y reflexionar con la teoría misma (E.2).

Es importante ahondar en la idea que tienen las educadoras de transversalizar el enfoque de género, pues esto denota la importancia que le atribuyen en su formación, como también la idea de que el género atraviesa cada aspecto del desarrollo del ser humano, y, por ende, en la educación parvularia, todos los elementos del currículum deben estar empapados de la perspectiva de género, y mirarlo así, permitirá entender que cada experiencia educativa que realicen durante su desarrollo profesional debe estar bajo la mirada del enfoque de género.

Trataría de que estuviera integrada en todos los ramos, transversalizarla, y que hubiera ramos al respecto, que pudieran interiorizar sobre el tema en cuanto al tema de cómo el manejo de conceptos, al final de saber bien bien, aprender súper bien sobre el tema para poder ejercerlo al final (E.3).

Ambos elementos que aportan las entrevistadas a la formación inicial de futuras educadoras, permiten entender que el género debe posicionarse como un elemento trascendental en la educación parvularia, que debe impartirse de forma obligatoria y no debe quedar a la merced y ser considerado como una opción tanto para los/as estudiantes, como para los/as docentes, y que además debe brindar las herramientas necesarias para poder actuar con perspectiva de género en el aula y fuera de ella.

Siempre he considerado que es importante a priori, pero con la entrevista estoy como con fuegos artificiales, no tengo nada de conocimiento en perspectiva de género, pienso “preparate, lee un poco al respecto”, justamente es eso, para no seguir replicando o poder ofrecer oportunidades pedagógicas y sociales desde una perspectiva de género (E.2).

considero que es súper importante para los educadores y formadores de personas al final, que exista esta perspectiva de género, para que no hayan diferencias, que muchos de nosotros si vivimos, y que si fue muy marcada en las capacidades educativas que uno tiene (E.3).

Un elemento trascendental, es que la relevancia traspasa lo estrictamente pedagógico, las educadoras están conscientes de que estas herramientas teóricas y práctica no solo permitirán

actuar de manera más equitativa con los niños, niñas y niños, sino que también, es una forma de romper con el orden hegemónico de la sociedad y abrir paso a una sociedad más justa

Siento que ayudaría mucho a los niños de ahora y del futuro a vivir en una sociedad muy diferente, ojalá que ellos puedan hacerlo, y desde pequeños lo entiendan como que al final, desde la base irán subiendo y hacer el cambio en la sociedad (E.3).

Para no poder seguir con estas conductas que segregan, discriminan, y generan tanto daño dentro de la sociedad (E.2).

Ejercicio Docente

La última categoría que emergió del discurso de las entrevistadas está relacionada con el ejercicio docente. Es importante dejar en claro que las educadoras tienen distintos años ejerciendo, y estos varían entre 4 y 2 años. A su vez, cuentan con experiencias en distintos niveles de la educación parvularia y espacios convencionales (colegios y jardines), espacios no convencionales (centros de salud y circotecas), como también en las casas particulares de los niños, niñas y niños.

Cabe mencionar que, para esta investigación, el ejercicio docente tiene un acercamiento primario en cuanto a las prácticas pedagógicas, que parten en el primer año de las carreras y se extienden cada semestre hasta culminar con la práctica profesional. Por lo cual, también se mirarán las experiencias de las educadoras en cuanto a sus prácticas pedagógicas durante su formación inicial. Las educadoras señalan que en sus prácticas pudieron visualizar una educación sexista basada en estereotipos y roles de género, y que lo categorizan como una invisibilización más que una imposición *per se*.

lo que sí recuerdo de mis prácticas intermedias igual estaba como bien marcado esto de cuando iban a los centros, a los rincones, de que las niñas fueran más a la casa, que se disfrazaran de princesa, está un poco empujado a que las niñas hicieran esto, y a que los niños fueran a la construcción... estaban estos comentarios de que si los niños se ponían cartera decían “Uy, salió niña para sus cosas” ese tipo de comentarios si lo vi hartito en la práctica profesional (E.3).

Es relevante mostrar esto, pues la práctica es parte de la formación inicial y se encarnan las primeras experiencias en la relación con el contexto educativo, donde además las/os agentes educativas/os son un referente para el quehacer pedagógico, como una “docente” en el aula. Por lo tanto, si no existe una mediación entre lo que las educadoras en formación ven respecto al género, y lo que les enseñan, o un proceso de sensibilización y reflexión, esto puede incrustarse en su identidad docente de tal forma que se normalice y no se cuestione e incluso pueden replicarse en sus acciones pedagógicas.

ofrecer oportunidades para los niños distintas u otras oportunidades a las niñas, diferenciando a partir de su género, que tiene que ver también con las experiencias que proponían, con los recursos que ofrecían, cosas simples, como entregar la mamadera rosada para las niñas y azules para los niños. Creo que eso fue lo que más se repitió, pero nunca vi experiencias propiamente tal desde una perspectiva de género, o que fuera parte presente de los espacios educativos (E.2).

Respecto a las experiencias en su ejercicio docente, las educadoras de párvulos consideran que existen tanto barreras como posibilidades para la aplicación de una perspectiva de género. Sin embargo, son enfáticas al mencionar que, pese a que existe una disposición de parte de ellas, no cuentan con las herramientas necesarias para abordarlo.

Hasta ahora no me siento preparada, me cuesta caleta esta parte, yo siento que como no tuve herramientas concretas de la pedagogía, uno dialoga con su propio ser, yo todo el rato en ese dialogo... siento que son herramientas concretas que te pueden haber dado en la universidad y que solucionarían muchos problemas, me siento preparada para abordar esos problemas, pero no sé si para darles una solución (E.4).

Dentro de las barreras que las educadoras encuentran en su quehacer pedagógico esta todo lo relacionado al contexto sociocultural en específico las cargas valóricas que tienen sus familias, el equipo pedagógico, y también el sobrellevar la socialización de los niños, niñas y niños en los diferentes entornos fuera del ámbito educativo.

Ni si quiera sé si uno tenga las herramientas de saber qué hacer, eso es lo cuático de trabajar con niños, que también es como que tienes que dialogar con lo que le enseñan en la casa, con los monitos animados, a lo que uno les enseñe desde tu perspectiva, y la universidad no me entregó las herramientas (E.4).

Respecto a las familias, ellas mencionan que es complicado tratar diferentes temáticas con ellos/as, va desde no saber cómo actuar sin imponer una idea, como mediar el proceso de los distintos tabúes que existen en la sociedad con los temas de género, el comprender además las realidades de las familias, las crianzas que tienen, etc.

En torno al equipo de trabajo, tiene mucha relación con lo mencionado sobre las familias, pero esta vez, las educadoras suman otro elemento que son las brechas generacionales. Este punto es importante no solo si nos posicionamos de la idea de que no existe actualmente una formación con enfoque de género, muy probablemente en épocas anteriores tampoco lo hubo, pero además, de que las temáticas relacionadas a la educación no sexista son recientes (aproximadamente se están impulsado con la revolución pingüina del 2010), por lo tanto no sólo está en juego la formación, sino también los distintos paradigmas educativos y culturales que tienen las personas y que puede producir una brecha generacional.

me acuerdo ahora de que eran educadoras que no eran de mi generación, tampoco iban a jubilar, tenían entre 40, máximo 50 años, obviamente se ve como su postura y su conocimiento como educadoras frente a los niños, no las culpo tampoco porque obviamente se criaron y se formaron de otra manera (E.1).

Lo dicho por la educadora es relevante y algo que se duplica en los cuatro discursos de las entrevistadas, y es no juzgar a las/os demás agentes educativas/os, sino más bien entender y comprender que la formación y la carga valórica y cultural es distinta, justamente por la brecha generacional, pero que más que brecha es una realidad de tiempo y espacio y que puede convertirse en una oportunidad.

Dentro de las posibilidades que ellas visualizan están la capacidad de dialogar y de encontrar momentos de reflexión cotidianos con toda la comunidad educativa. Esto permitirá poner

adentrarse en el mundo simbólico de las personas y poder construir en comunidad. Hablan sobre lo fundamental de convocar a espacios de reflexión, que lo principal en este caso sean los puntos de vista respecto del género, y sensibilizar para poder emprender el camino hacia la construcción de saberes más acabados e implementar un enfoque de género.

Debiese ser tanto el equipo educativo como lo es la familia. Y presentarlos con el propósito de que ellos reflexionen en torno a cuáles son sus prácticas cotidianas en torno al enfoque de género (E.2).

Específicamente con el equipo pedagógico, ellas indican que es necesario que se esclarezcan las ideas, pensamientos, valores, principios, conceptos que se manejan en torno al enfoque de género y como esto repercute en la educación de los niños, niñas y niños.

el proceso de reflexión entre las mismas educadoras... que te dé para discutir y nutrirse entre unas y otras... de saber y entender que hay gente que entiende y que piensa de una manera por cierto contexto e ideologías, vivencias (E.1).

que existieran espacios de diálogo donde pudiera ir todo el equipo pedagógico (E.4).

Hablaría de las expectativas de comportamiento... primero desde la expectativa que tenemos de los distintos géneros, y luego de los roles (E.3).

También proponen una acción institucional que implique una incorporación del enfoque de género ya de forma más sistemática, y que en el fondo resguarde que esto se haga efectivamente y donde se propongan acciones más concretas en beneficio del equipo pedagógico y la comunidad entera.

nunca había considerado eso, ahora todo pienso en los PEI que he revisado, y ninguno ha presentado cómo el enfoque de género es algo explícito dentro del proyecto. Entonces quizá sí, sería una forma adecuada, porque el PEI es una carta de presentación como institución, entonces yo como institución me presento a la comunidad desde una perspectiva de enfoque de género (E.2).

creo que, a nivel más institucional, podrían hacerse capacitaciones con expertos en el tema, gente que sepa desde su perspectiva de conocimiento, cómo aplicarlo en la forma pedagógica (E.1).

En otro escenario, cuando a las entrevistadas se les pregunta como abordan actualmente el enfoque de género en el aula se entrelazan dos respuestas: I) el enfoque de género se utiliza cuando existen problemáticas específicas respecto al género y II) no saben cómo incorporarlo en el aula.

Lo primero se evidencia dado que las educadoras mencionan que no han tenido la oportunidad de atender temas de género, es decir, que no ha pasado dentro o fuera del aula algún conflicto en torno a esto. Esto evidencia la falta de formación que tienen en este ámbito, pues ven el enfoque de género como algo aislado en el proceso educativo, no hay una reflexión profunda sobre la educación no sexista, de por ejemplo no atender un problema en particular, sino más bien, prevenirlo y educar en clave de género, como lo sería el revisar el material pedagógico, los libros, cuentos, los rincones, los juguetes, las interacciones entre las adultas/os y los niños y niñas, el lenguaje, las planificaciones, el proyecto educativo, etc.

no me ha tocado una situación tan grave que implique el tema del género, cuando se me dé una situación así, como nunca la he experimentado, tendré que pedir ayuda más allá de las capacidades o conocimientos que tenga con respecto al tema (E.1).

Lo segundo tiene relación con no contar con herramientas pedagógicas y didácticas para incorporar el enfoque de género en el aula. Esto puede contrastarse con la segunda categoría de este análisis, donde se evidenció que las educadoras no tuvieron una formación con enfoque de género. Esta situación tiene una incidencia en su ejercicio docente, pues si bien tienen una conceptualización y reflexión sobre el tema, la bajada a la práctica se les complica.

Si no está capacitada, no puede llegar a la parte práctica de problemas o situaciones de día a día. Todos quienes trabajamos con niño debiésemos estar a la par en los conocimientos de género, y aún más las educadoras (E.1).

si no te dieron herramientas, es difícil trabajarlo, siento que hasta el día de hoy me enfrento con problemas cotidianos que me dejan súper pensativa y digo que en volá si no hubiera participado en asambleas feministas, rodearme de mujeres feministas, no creo que me llevaría para la casa esos pensamientos después de la pega, que para mí son transversales (E.4).

Queda claro que las educadoras de párvulos tienen conocimientos sobre género, sin embargo, estos refieren a conceptos básicos y que han ido adquiriendo por distintas experiencias, no exclusivamente en la universidad. Sin embargo, no existe una reflexión más profunda sobre lo que acontece esto y todo lo que implica en la vida de las personas y en la sociedad, teniendo una incidencia directa en el ejercicio de la profesión.

porque esta parte de que los juguetes de niños y niñas cada vez lo tenemos más instaurado, pero en lo cotidiano de lo pedagógico la reflexión es mucho más profunda de si tengo o no juguetes rosados, (E.4).

RESULTADOS

En general, las sujetas de investigación tienen una conceptualización clara sobre el género, no obstante, esto se debe a que declaran un interés explícito en el tema, donde muchas han realizado o están realizando su tesis sobre temáticas relacionadas, han tenido la oportunidad de participar de organizaciones feministas, como también ha habido una autoformación por la sensibilidad hacia el tema. En tanto los elementos que más se mencionan al hablar sobre el género dicen relación con: construcción cultural, estereotipos de género, identidad, imposición social y cultural, enfoque de género.

Cabe destacar que estas ideas que tienen se alinean con lo expuesto en este marco teórico, que permite entender que el género es una construcción social que está a la base de un sistema binario entre lo femenino y masculino como categorías rígidas y que, a su vez, se ve permeada por distintos aparatos social y culturales, como la familia, los medios de comunicación, el mercado, la educación, la sociedad, etc., que influyen decisivamente en la socialización del género, que comienza a gestarse en la infancia (incluso antes de nacer) y por lo tanto en las identidades de género.

Lo mismo pasa con el enfoque de género, las estudiantes tienen ideas muy similares al marco teórico, al presentarla como una propuesta que sirve para analizar las relaciones de género y en la práctica poder cambiarlas. No obstante, no pasa lo mismo con las educadoras, que, si bien guían su comprensión hacia allá, de primer momento no están conscientes de lo que significa el enfoque de género. Aunque esto permite visualizar que se debe principalmente a la poca o nula formación con enfoque de género durante formación inicial, también permite entender que, dentro de su ejercicio docente, esta herramienta y categoría analítica no tiene gran relevancia de manera explícita, pues si bien mencionan que es importante no recaer diferencias por género, no existe un análisis crítico y profundo sobre esta realidad social y cultural, e incluso declaran no abordarlo en su quehacer pedagógicos de forma estructural.

Pese a lo positivo de que las entrevistadas cuenten con conceptos teóricos en base al género, esto queda a las voluntades personales, a los intereses y gustos académicos para guiar la práctica pedagógica, pues como se mencionó, las entrevistadas tenían razones personales

para indagar sobre esto. Por lo tanto, queda abierta la posibilidad de no indagar o no guiar los intereses personales por estas temáticas, quedando un vacío teórico sobre esto. Es importante recalcar a su vez, que a pesar de que existe una reflexión crítica sobre la importancia del enfoque de género, esto no debería quedar a la voluntad de las personas, sino que debe haber una mediación formativa de parte de las universidades en torno a estos temas que conlleve a una deconstrucción de las representaciones sociales que poseemos sobre las identidades de género y el cómo estas se construyen, así como también debe existir un proceso de sensibilización para poder visualizar los aparatos sociales y simbólicos que hoy rigen ese proceso y que han prolongado las desigualdades de género.

Además, como es sabido, la disposición de poder encontrar material, teorías, conceptualizaciones, ideas son diversas (tecnológicos, medios de comunicación, organizaciones, y otros), por lo que se abre la oportunidad de una libertad de interpretación, lo que no necesariamente dice relación con lo correcto, o con la buena adaptación a cada espacio educativo donde habiten en el futuro (o presente, en sus prácticas). A su vez, esto puede tener relación con un choque o encuentro con sus posicionamientos valóricos, políticos, religiosos, morales, y más, y lo que ocurra, es que haya una interpretación sesgada.

En otra vereda, respecto a su formación inicial, se revisaron las mallas curriculares, planes de formación y perfil de egreso de las 12 universidades y se evidencia que no existe incorporación del enfoque de género de manera explícita. Esto se relaciona con las experiencias de las 19 estudiantes y 4 educadoras que exponen no haber tenido una formación inicial con perspectiva de género. Se detecta que no existe una legislación ni reglamentación a nivel estatal, ni tampoco institucional (de las universidades) que velen por abordar las temáticas de género en la formación inicial, de las cuales nuestro país se ha comprometido.

En otro escenario, se revela el cómo las voluntades personales sobre indagar acerca de ciertas temáticas traspasan la formación inicial y se proyecta en la docencia universitaria. Esto demuestra que no existe una preocupación institucional por incorporar temáticas en las casas de estudios, sino, que recae en la preocupación docente y académica, a través de una motivación personal y una sensibilización hacia el tema de seleccionar ciertos contenidos y

guiar reflexiones que respondan a un enfoque de género desde una visión integradora y no únicamente centrada en una asignatura de diversidad o género. Lo crucial en este caso, es que todas las entrevistadas, hablan sobre docentes mujeres al mencionar quienes compartieron estos saberes y reflexiones. Esto evidencia varias razones, entre las que se encuentran la experiencia personal de ser mujeres y la posición social que eso trae consigo, desde un posicionamiento de la pedagogía a un ámbito político, tal como señala Paulo Freire en su clásico dicho “todo acto educativo es un acto político”. Esta dualidad muestra que en el quehacer pedagógico de las docentes que fueron nombradas por las entrevistadas al momento de explicitar que son feministas, entran en juego los valores y principios que legitiman, entendiendo que además ningún acto educativo es neutral, y, por tanto, la incorporación del enfoque de género revela un acto de rebeldía hacia los sistemas de dominación que como mujeres y docentes han experimentado.

Frente a esta nula incorporación del enfoque de género en la formación inicial, las entrevistadas muestran una sensibilización respecto al tema y unas profundas ganas de seguir investigar, pues lo consideran no solo relevante para el desarrollo profesional docente, sino, porque tiene un alcance en la vida de niños, niñas y niñes, como también, cobra relevancia como un aporte para transformar la sociedad que actualmente se rige bajo parámetros hegemónicos que benefician a unos/as/es sobre otros/as/es.

Cabe resaltar el posicionamiento que tienen al momento de decir que lo primordial es que este enfoque de género sea transversal en su formación, y esto denota la relevancia que le entregan a este, como también, a la idea de que el género no es un elemento segregador en la educación parvularia, sino que se ve imbricado en cada aspecto de esta, como el lenguaje, las matemáticas, el arte, el desarrollo personal y social, el currículum, la evaluación, etc. Se desprende a su vez, que para que esto pueda transformarse, debe haber un proceso de reflexión constante y una deconstrucción en las ideas preconcebidas.

CONCLUSIONES

La presente investigación buscaba analizar la incidencia de la presencia o ausencia del enfoque de género en la formación inicial de estudiantes de educación parvularia y durante el ejercicio docente de educadoras de párvulos. En concordancia con lo expuesto en el marco teórico, la revisión de mallas curriculares y las entrevistas a educadoras de párvulos y estudiantes de educación parvularia se pudo constatar que las carreras de educación parvularia carecen de este enfoque, sin tener en las mallas curriculares la formación necesaria en género, aun cuando es conocido, que en la primera infancia se comienzan a forjar y desarrollar las identidades genéricas de los niños, niñas y niños y de la importancia que tiene esta temática para poder comprender que existen relaciones de género desiguales y que afecta directamente en el desarrollo integral de las personas.

Por un lado, la relevancia del enfoque de género tiene directa relación en las representaciones de la identidad profesional de las educadoras de párvulos, pero también en el ejercicio docente. Respecto de la identidad profesional, se evidencia que se construye en torno a las representaciones que se tienen sobre el rol de la profesión que se envuelve en la feminización de la profesión y en la dicotomía mujeres/privado y lo que se ve envuelto en la reproducción, la maternidad y los cuidados, por lo tanto, se espera que la educadora de párvulos lo proyecte en su quehacer, habiendo una desprofesionalización de la profesión, pues se visualiza como parte del rol femenino socialmente asignado a las mujeres, y no como una carrera profesional.

Respecto a las prácticas docentes, se pueden evidenciar dos elementos: una invisibilización hacia el enfoque de género y, por otro lado, el sexismo. Lo primero dice relación con no contar con herramientas teóricas ni prácticas, convirtiéndose en un tema poco o nulamente abordado en el ejercicio docente, ya sea fuera y dentro del aula. Esto permite entrever, sin embargo, que la responsabilidad completa no recae en las/os educadoras/es de párvulos, sino en un sistema socioeducativo que no avanza paralelamente a los cambios reflejados y exigidos por la sociedad. En segundo lugar, lo anteriormente mencionado no solo se traspasa a nivel de identidad profesional, sino también en el ejercicio docente y las relaciones con los niños, niñas y niños, y en esta línea se mostró que la educación parvularia es un espacio sexista, donde se reproducen patrones culturales de género, y de esta manera, se ha

transformado en una de las principales fuentes de transmisión y perpetuación de la desigualdad.

Frente a este escenario, es importante entender las razones que hay detrás y que develan la nula formación con perspectiva de género, donde el sexismo está en un plano de subconsciencia muchas veces y los estereotipos y roles de género están arraigados en las personas, por sus diversas experiencias de vida y por la falta de información respecto a esto. Es decir, el poder comprender y analizar estos contextos con una perspectiva de género, podría permitir que las educadoras/es sean asertivas/os en su quehacer, y contarán con una metodología y herramientas didácticas y teóricas que permitan instaurar las temáticas de género en las experiencias pedagógicas dentro y fuera del aula.

A propósito de lo revisado se puede establecer que la inclusión del enfoque de género en la educación chilena se ha visto consagrada en diversas normativas legales. No obstante, la implementación integral y continua de los compromisos internacionales que ha adoptado Chile sigue siendo una aspiración que requiere un arduo trabajo estamental e institucional. En el aspecto de normativas nacionales, el sistema educativo aún no logra establecer el enfoque de género de manera transversal. Diversas investigaciones ya han demostrado que estos avances no son suficientes y la educación formal sigue reproduciendo desigualdades en torno al género.

Todo lo anterior, devela que existe una necesidad de incorporar en la política nacional el enfoque de género en la formación inicial, a través de los marcos regulatorios, específicamente en los Estándares Obligatorios para Carreras de Educación Parvularia. Además, se evidencia una insuficiente o nula instrumentalización que tienen los diversos Tratados, Acuerdos o Convenciones Internacionales en cuanto a la transversalización del enfoque de género, ya que en aspectos concretos no se ha logrado ni manifestado cambios sistemáticos y estructurales en la formación inicial de futuros y futuras docentes de la educación. Por lo tanto, el desafío está en incentivar políticas educativas que garanticen efectivamente la incorporación del enfoque de género en la formación inicial de las carreras de pedagogías.

En suma, si los elementos abordados en torno al enfoque de género estuvieran dentro de la selección cultural del currículum, habría una reflexión pedagógica que permita entender la importancia de derribar las desigualdades y brechas de género, las discriminaciones, como también, comprender que género es algo que acompaña durante toda nuestra vida. Todo lo anterior, se traspasaría en el ejercicio docente, una formación con enfoque de género tiene una relevancia principalmente porque es en la educación parvularia donde comienza la socialización primaria de género, es una etapa fundamental para el desarrollo humano, pues se comienza a instalar la normalización de los estereotipos y roles de género que devienen en la identidad y en las desigualdades y relaciones de género.

Una formación inicial con enfoque de género es un medio fundamental para luchar contra las distintas violencias que se ejercen sobre las personas hoy en día, en todos sus niveles, a través de la desigualdad de género, el sexismo, el machismo, el patriarcado, la heteronormatividad, el binarismo de género y el androcentrismo. Materializar la transversalización del enfoque de género favorece a la interiorización de los preceptos de respeto y empatía en niñas, niños y niños, y contribuye también a formar seres humanos respetuosos de las diferencias, de las minorías y grupos excluidos, y de las poblaciones más vulnerables y vulneradas.

Por último, el enfoque de género permite velar por espacios educativos donde se vele por el bienestar de las personas, lleva a pensar en una construcción social que no pase a llevar el autoconcepto de nadie, y busque reforzar el amor propio y la autodeterminación, donde ningún estereotipo y/o forma socialmente construida imponga la identidad de nadie, pero sobre todo, entender que todo esto no solo tiene un alcance personal, sino también político y colectivo, que apunta a una sociedad que desde sus bases se ha edificado en desigualdades y opresiones de ciertos grupos sobre otros. Esto resulta un desafío complejo para la comunidad educativa, construir una pedagogía capaz de entregar experiencias y contenidos libres de estereotipos, así como construir relaciones afectivas capaces de revertir las actuales lógicas culturales, implica un proceso profundo de concientización y reflexión de las familias, docentes y sociedad en general.

PROYECCIONES

Es necesario indicar finalmente, que el enfoque de género es un elemento central para la cultura y está íntimamente relacionado con el feminismo, que instala una perspectiva crítica en torno al rol asignado a cada género por parte de la cultura patriarcal. Poder analizar el género, permite observar las desigualdades que a partir de años se han generado en la relación sexo/género, desigualdades que se permean por la heteronormatividad y la supremacía del patriarcado, en todos sus alcances.

Pese a lo anterior, es necesario avanzar en temáticas de género en educación, pero también repensar el paradigma educativo que hoy permea las sociedades en relaciones desigualdades y de jerarquías en distintos niveles y ámbitos, como el género, la clase y la etnia (entre otros), y, por lo tanto, una proyección es avanzar hacia una pedagogía feminista, que busque una equidad, acciones pedagógicas más integrativas, en base al respeto, con principios horizontales y con la participación efectiva de toda la comunidad educativa.

Construir una pedagogía desde estos paradigmas es un largo camino, pues implica deconstruir y eliminar los alineamientos del patriarcado que son las bases y el pedestal sobre las que se sustenta el actual ordenamiento social y educativo, pero también, avanzar hacia el análisis del colonialismo, la lucha de clases, entre otros. Estos paradigmas deben invitarnos a cuestionar el sistema de dominación que reproduce la escolaridad, puesto que es uno de los principales agentes de adoctrinamiento. Una pedagogía que valore la multiplicidad de la diversidad humana es un trabajo urgente que aún no es asumido por el conjunto de la sociedad. Modificar la estructura del modelo educativo, su financiamiento, calidad, procesos de aprendizajes y enseñanzas, etc., es sustancial para generar un cambio en la educación, sin embargo, si no transformamos las lógicas de interacción cotidiana al interior de la escuela, el sistema simbólico que actúa sobre todos/as/es nosotros/as/es no se modificará en lo más mínimo.

Resulta fundamental cuestionarse también el rol profesional que las educadoras/es juegan en todo este conflicto. Una posición crítica sobre la realidad es fundamental para que el rol docente no se convierta en una mera jerarquía de conocimiento, sino que logre transformar

las lógicas de dominación actual. En ese sentido el desafío docente no es sólo generar una pedagogía del diálogo que atienda a los intereses y necesidades de los/as educandos/as, sino que implica un profundo y constante proceso de revisión interna, en tanto los valores y prejuicios con los cuales cada profesional carga y que son inevitablemente transmitidos a los niños, niñas y niños. La/el educadora/or debe comprender que tiene un rol que es sumamente político, tiene que posicionarse ante la realidad a la cual se enfrenta cotidianamente. El aprendizaje constante y la deconstrucción de los valores tradicionales es fundamental si como profesionales buscamos generar un efectivo cambio no sólo de la sociedad, sino de la cotidianidad de los niños, niñas y niños que viven experiencias de discriminación y exclusión, en otras palabras, *lo personal es político y también pedagógico*.

RECOMENDACIONES

Las prácticas pedagógicas son el eje vertebrador de las carreras de pedagogía, resultan un espacio no sólo para poder comparar la teoría con la práctica, sino que también se convierte en un espacio donde muchas veces las, los y les estudiantes resignifican sus supuestos, valores y roles como futuras/os/es profesionales de la educación. En este sentido, mirar las prácticas pedagógicas resulta significativo al momento de hablar de formación inicial, y desde un enfoque de género, requiere repensar el quehacer educativo.

A modo de recomendación, se hace necesario implementar cambios a corto y mediano plazo a la espera de las políticas educativas que incentiven la incorporación del enfoque de género en la formación inicial de las carreras de educación parvularia de manera obligatoria. Así, es que, frente a la importancia que tienen las prácticas intermedias y profesionales es que se propone implementar una línea de enfoque de género en las asignaturas de práctica o taller de práctica a partir de la creación de un indicador de género que se situé en la observación participante de las prácticas.

Con esto se pretende que las/os/es estudiantes de la carrera adquieran conocimientos de observación en el aula con foco en el género, y para la complementariedad de esto, se propone incentivar una formación básica de género, con elementos tanto teóricos como reflexivos, así como también de evidencias empíricas sobre los estereotipos y sesgos de género, identidad

profesional, ejercicio docente, currículum oculto, relaciones de poder, educación sexual integral, identidad de género, entre otros preceptos que surjan en base a las necesidades e intereses de las/os/es estudiantes. Esto permitiría que todas/os/es las/os/es estudiantes tengan conocimientos que les permita poder entrar a sus prácticas con los lentes de género y ser reflexivos y/o críticos del quehacer, pudiendo avanzar hacia propuestas propositivas de intervención pedagógica o teórica.

Cabe destacar, que con esta propuesta no se ve modificada la malla curricular de forma sistemática, considerando lo dificultoso y el tiempo que esto puede demorar, sino más bien, se deberían modificar los cursos o programas de las asignaturas relacionadas a las prácticas. No obstante, al largo plazo, la transversalización del enfoque de género resuena como lo fundamental para repensar en nuevas dinámicas dentro de la universidad, es decir, el enfoque de género debe incluirse desde las bases, los principios y elementos que enmarcan una carrera profesional, vale decir, en el diseño curricular, y consecutivamente, proyectarse en todas las asignaturas de la malla curricular sin excepción, vale decir, no debe solo permear el ejercicio de la docencia en la sala de clases y la selección del currículum, sino que el plan formativo completo, el marco epistemológico de la carrera, resguardando así las relaciones que nacen en el ámbito universitario/institucional.

Con todo lo anterior se esperan cambios en las formas de pensar la educación en su totalidad, y el camino es ir abandonando la idea del conocimiento fragmentado en disciplinar, procedimental y actitudinal, y empezar a entender que este es integral. Visualizar esta alternativa de la transversalización del enfoque de género permitirá entender que el mundo social está profundamente intervenido por cuestiones de género, y, además, reflexionar críticamente desde esta vereda, impulsará que los/as/es profesionales construyan una sociedad más diversa, justa y democrática.

BIBLIOGRAFÍA

- Abett de la Torre, P. (2016). Educación y Género: una reflexión sobre los principios de igualdad y diversidad en la educación chilena en el escenario de la reforma educativa actual. *Paulo Freire. Revista De Pedagogía Crítica*, 16, 35 - 47. <https://doi.org/10.25074/07195532.16.289>.
- Altable, R. (1993). El currículum oculto: La coeducación sentimental. En: Barattini, C. (Ed.). *Educación y género: Una propuesta pedagógica* (p.19-25). Ediciones La Morada/Mineduc.
- Andersen, B. (2006). Becoming and Being Hopeful: Towards a Theory of Affect. *Environment and Planning D: Society and Space* 24, 733-52. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1068/d393t>
- Araya, S. (2004). Hacia una educación no sexista. *Actualidades Investigativas en Educación* 4 (2), 1-13, <https://www.redalyc.org/pdf/447/44740217.pdf>
- Ávalos, B. (2002). Formación docente: reflexiones, debates, desafíos e innovaciones. *Revista Perspectiva*, 23, 1-9, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129475_spa
- Ávalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education* 27, 10 - 20, https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/124416/Avalos_Beatrice.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Azúa, X. (2016). Aprender a ser mujer, aprender a ser hombre. La escuela como reproductora de estereotipos. En del Valle (Ed.), *Educación No Sexista. Hacia una Real Transformación*. (25-35). Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres.
- Azúa, X., Lillo, D., y Saavedra, P. (2019). *El desafío de una educación no sexista en la formación inicial: prácticas docentes de educadoras de párvulo en escuelas públicas chilenas*, 50, 40-82.

- Balza, I. (2011). *Crítica feminista de la discapacidad: el monstruo como figura de la vulnerabilidad y exclusión*, 7, 67-76.
- Barker G. (2006). Presented at United Nations Division for the Advancement of Women (DAW), in Collaboration with UNICEF, Expert Group Meeting: Elimination of all forms of discrimination and violence against the girl child, September 25-28. Florence, Italy: UNICEF Innocent Research Centre (EGM/DVGC/2006/EP.3). URL:<http://www.un.org/womenwatch/daw/egm/elim-disc-violgirlchild/ExpertPape>
- Belgich, H. (2001). El cuerpo escolar como territorio de atravesamientos de significación sexual, en Belgich (Ed.), *Los afectos y la sexualidad en la escuela (hacia una diversidad del sentir)*. Homo Sapiens.
- Belmonte, J., y Guillamón, S. (2008). Co-educar la mirada contra los estereotipos de género en TV. *Comunicar*, 16 (31), 115.
- Blanco, N. (2001). *Educación en Femenino y en Masculino*. Akal.
- Blázquez, N., Flores, F., Ríos, M., Harding, S., Bartra, E., Fernández, L., Corres, P., Maffía, D., Gargallo, F., Ríos, M., Delgado, G., Castañeda, M., Pedrero, M., Tena, O., Restrepo, A., Arruda, A., Flores, F., Mora-Ríos, J., Ursini, S., (2010). *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales*. UNAM.
- Boccardi, F. (2008). Educación sexual y perspectiva de género. Un análisis de los debates sobre la ley de educación sexual integral en la Argentina. *Perspectivas de la comunicación*, 1, (2), 48-58. 1.
- Bolaño, M. (2015). Los sesgos de género a través del currículum oculto de educación musical. *Revista de Educación Social*, 21, 300- 314. <https://eduso.net/res/revista/21/miscelanea/los-sesgos-de-genero-a-traves-del-curriculum-oculto-de-educacion-musical>
- Bonilla, E., y Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*, (243-310). Grupo Editorial Norma.

- Braidotti, R. (2004). *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada*. Gedisa editorial.
- Braidotti, R. (2005). *Metamorfosis. Hacia una teoría metafísica del devenir*. Akal.
- Butler, J. (2005). *Cuerpos que importan, sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Paidós.
- Butler, J. (2001). *El género en disputa*. Paidós.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan*. Paidós.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social*. LOM.
- Castañeda, M. (2007). *El machismo invisible regresa*. Taurus.
- Chávez, A. (2006). La construcción de subjetividades en el contexto escolar. *Revista Educación*, 30 (1), 187-200. <https://doi.org/10.15517/revedu.v30i1.1803>
- Colás, P. y Jiménez C. (2006). Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. *Revista de Educación*, (340), 415-444. https://www.researchgate.net/publication/28158210_Tipos_de_conciencia_de_genero_del_profesorado_en_los_contextos_escolares
- Colás, P., y Villaciervos, P. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, 25 (1), 35-58. 25, (1), 35-58.
- Consejo Nacional de Infancia (2016). *Sistema integral de garantías de derechos de la niñez y la adolescencia*.
- Cornejo, J. (2012). *Orientaciones para la elaboración de tesis, seminarios y paper académicos*. Universidad Católica del Maule.
- Cortázar, A., Romo, F., y Vielma, C. (2016). Diferencias de género en la calidad de las experiencias de educación de la primera infancia en Santiago de Chile. Santiago.

- Centro de Políticas Comparadas de Educación, 11.* <http://cpce.udp.cl/wp-content/uploads/2016/08/IPE11.pdf>
- Cox, C. (2001). El currículum escolar del futuro. *Revista Perspectivas, 4* (2), 213-232. <http://www.dii.uchile.cl/~revista/ArticulosVol4-N2/213-232%2003-C.pdf>
- Creswell, W. (1994). *Diseño de investigación. Aproximaciones cualitativas y cuantitativas.* Editorial Sage.
- Cubillos, J. (2015). La importancia de la interseccionalidad para la investigación feminista. *Oxímora, Revista Internacional de Ética y Política, 7,* 119-137. <https://revistes.ub.edu/index.php/oximora/article/view/14502>
- De Beauvoir, S. (1990). *El segundo sexo.* Sudamericana.
- De Toro, X. (2015). Niños y niñas transgénero: ¿nacidos en el cuerpo equivocado o en una sociedad equivocada? *Revista Punto Genero, 5,* 109-128. <https://revistapuntogenero.uchile.cl/index.php/RPG/article/view/37666>
- Del Pino, S., Vallejos, R., Améstica, L., y Cornejo, E. (2018). Presencia de las mujeres en la alta gestión universitaria. Las universidades públicas en Chile. *Páginas de Educación, 11* (2), 176-198. <https://dx.doi.org/10.22235/pe.v11i2.1633>.
- Del Valle, T. (2002). *Modelos emergentes en los sistemas y relaciones de género.* Narcea.
- Echeita, G. y Fernández-Blázquez, M. (2021). *Colaboración y participación en el proceso hacia una educación más inclusiva. Guía para la formación a través de recursos audiovisuales.* OEI. <https://oei.int/oficinas/chile/publicaciones/colaboracion-y-participacion-en-el-proceso-hacia-una-educacion-mas-inclusiva-guia-para-la-formacion-a-traves-de-recursos-audiovisuales>
- Elwood, J. (2016). Gender and the Curriculum. In D. Wyse, L. Hayward, y J. Pandya, *The Sage Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment* (247-262). SAGE.

- Finco, D. (2015). Igualdad de género en las instituciones educativas de la primera infancia brasileña. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (1), 85-96. <https://doi.org/10.11600/1692715x.131325214>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Flórez, T. (2011). La importancia de una perspectiva histórica para el análisis de las políticas educativas (o de cómo llevamos haciendo lo mismo durante mucho tiempo). *Historia 2.0*, 2 71-91. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3860533>
- Foucault, M (1988). El sujeto y el Poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50 (3), 3-20. <https://perio.unlp.edu.ar/catedras/cdac/wp-content/uploads/sites/96/2020/03/T-FOUCAULT-El-sujeto-y-el-poder.pdf>
- Foucault, M. (2003). *Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Galaz, C.; Troncoso, L. y Morrison, R. (2016). Miradas Críticas sobre la Intervención Educativa en Diversidad Sexual. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, (10) (2), 93-111. [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782016000200007#:~:text=La%20falta%20de%20representaci%C3%B3n%20y,LGTBI%20\(GLSEN%2C%202014\).](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782016000200007#:~:text=La%20falta%20de%20representaci%C3%B3n%20y,LGTBI%20(GLSEN%2C%202014).)
- García-Pérez, R.; Rebollo, M.; Vega, L.; Barragán, R.; Buzón, O. y Piedra, J. (2011). El Patriarcado no es Transparente: Competencias del Profesorado para Reconocer la Desigualdad. *Cultura y Educación*, 23 (3), 385-397. https://www.researchgate.net/publication/233641628_El_patriarcado_no_es_transparente_competencias_del_profesorado_para_reconocer_desigualdadPatriarchy_is_not_transparent_Teachers'_competencies_to_recognise_gender_inequality
- Gilbert, R. (1977). *Las ideas actuales en pedagogía*. Grijalbo.
- Grawitz, M. (1984). *Métodos y técnicas de las ciencias sociales*. Editorial mexicana.

- Guerrero, A. (2002). *Manual de socialización de la educación*. Editorial Síntesis S.A.
- Guerrero, E., Hurtado, V., Azua, X., y Provoste, P. (2011). *Material de apoyo con perspectiva de género para Formadores y Formadoras*. MINEDUC.
- Guerrero, E., Provoste, P., y Valdés, A. (2006). *Equidad de género y reformas educativas: Argentina, Chile, Colombia, Perú*. Hexagrama Consultoras.
- Harding, S. (1988). *Is There a Feminist Method? En: Feminism and Methodology. Indianapolis*. Sandra Harding.
- Herrera, M., Mathiesen De Gregori, M., Morales, M. Proust, P., y Vergara, M. (2006). Actitud del adulto a cargo de la sala-cuna hacia el género y su relación con la calidad del ambiente educativo. *Estudios pedagógicos*, 32 (1), 7-19. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1735/173514132001>
- hooks, B. (1994). *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*. Routledge.
- Hormazábal, R. y Hormazábal, M. (2016). Derribando paradigmas patriarcales en la educación. Experiencia en jardines infantiles de Temuco. En Silvana Del Valle Bustos (Ed.). *Educación no sexista. Hacia una Real Transformación* (81-91). Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres.
- Huberman, M. et al. (1989). *La Vie des Enseignants. Évolution et Biland'une Profession*. Nestlé.
- Jiménez, C., Álvarez, B., Gil, J., Murga, M., y Téllez, J (2005). Educación, capacidad y género: Alumnos con Premio Extraordinario de Bachillerato. *Revista de Investigación Educativa*, (23) (2), 391-416. https://redib.org/Record/oai_articulo539636-educaci%C3%B3n-capacidad-y-g%C3%A9nero-alumnos-con-premio-extraordinario-de-bachillerato
- Korol, C. (2007). *La educación como práctica de la libertad*. Nuevas lecturas posibles.

- La Tinta (2018). *Heteronormatividad: presente desde el primer día de clase: La Tinta, periodismo hasta mancharse*. <https://latinta.com.ar/2018/08/heteronormatividad-presente-primer-dia-clase/>
- Lagarde, M. (1996). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Horas y Horas,
- Lagarde, M., (1996). Nociones y definiciones básicas de la perspectiva de género. En Laura Guzmán y Gilda Pacheco (Ed.). *Estudios básicos de Derechos Humanos*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos: Comisión de la Unión Europea.
- Laird, J. y Thompson, N. (1992). *Psychology*. Houghton Miffl in.
- Lamas, M. (1996). La Antropología feminista y la categoría género. *Nueva Antropología*, 8 (30), 173-198. <https://www.redalyc.org/pdf/159/15903009.pdf>
- Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco*, 7 (18), 1- 24. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=351/35101807>
- Ley N°20.370. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 12 de septiembre de 2009.
- Ley N°20.845. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 29 de mayo de 2015.
- Ley N°21.120. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 28 de noviembre de 2018.
- Lomas, C. (2004). *Los chicos también lloran: identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Editorial Paidós.
- Maceira, L. (2007). Una propuesta de pedagogía feminista: Teorizar y construir desde el género, la pedagogía y las prácticas feministas. Ponencia presentada en el I Coloquio Nacional Género en Educación. Universidad Pedagógica Nacional y Fundación para la Cultura del Maestro, AC. México, DF.
- Manicom, A. (1992). Feminist pedagogy: Transformations, standpoints, and politics. *Canadian Journal of Education*, 17 (3), 365-389. <https://doi.org/10.2307/1495301>.

- Martínez, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de Educación*, 14 (20), 129-151. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.008>
- Martínez, N. y Colarte, A. (2013). La música y el enfoque de género en niños y niñas. *Rev Cubana Enfermer*, 29 (1), 5-17. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-03192013000100003
- Michel, A. (1987). *Fuera Moldes: Hacia una superación del sexismo en los libros infantiles y escolares*. Ediciones de los Dones.
- MINEDUC (2018). *Comisión por una educación con equidad de género. Propuestas de acción*. MINEDUC.
- MINEDUC (2020). *Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas*. <https://www.cpeip.cl/estandares-formacion-docente/>.
- MINEDUC. (2012). *Estándares orientadores para carreras de educación Parvularia*. MINEDUC.
- MINEDUC. (2016). *Orientaciones para la Construcción de Comunidades Educativas Inclusivas*. <https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2017/07/Orientaciones-Comunidades-Educativas-Inclusivas.pdf>.
- MINEDUC. (2018). *Bases curriculares de la Educación parvularia*. MINEDUC.
- MINEDUC. (2020). *Informe del sistema educacional con análisis de género 2019*. CEM.
- MINEDUC. (s.f.). *Educación para la Igualdad de Género. Plan 2015-2018*. Unidad de Equidad de Género.
- Mizala, A., Martínez, F., y Martínez, S. (2015). Pre-service elementary school teachers' expectations about student performance: How their eliefs are affected by their

- mathematics anxiety and student's gender. *Teaching and Teacher Education*, 50, 70-78. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/133887>
- Morales, M., Mathiesen de Gregori, M., y Navarro, G. (2008). Comparación entre el desarrollo de niños y de niñas del primer ciclo de educación parvularia según la calidad de sus ambientes educativos. *Paideia*, 45, 87-102. <https://revistas.udec.cl/index.php/paideia/article/view/1837>.
- Morgade, G. (1997). *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina 1870-1930*. Miño y Dávila editores.
- Morgade, G. (2001). *Aprender a ser mujer. Aprender a ser varón. Relaciones de género y educación. Esbozo de un programa de acción*. Novedades Educativas.
- Murillo, J. (2006). *La formación de docentes: una clave para la mejora educativa. En Modelos innovadores en la formación inicial docente. Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa*. UNESCO
- OEA (1994). *Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer - Belém do Pará*.
- ONU (1979). *Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer – CEDAW*.
- ONU (1999). Informe del Consejo Económico y Social correspondiente a 1997. *Asamblea General Documentos Oficiales Quincuagésimo segundo periodo de sesiones Suplemento*, 3 (A/52/3/Rev.1). Nueva York.
- Ortega, E. (2018). Señas para una educación feminista/Signals for a feminist education. *Nomadías*, 25, 91-11. <file:///C:/Users/macav/Downloads/51507-625-178155-1-10-20181108.pdf>
- Ortega, P., Torres, L. y Salguero, A. (2001). La teoría de género y el enfoque determinista. *Psykhé* 10 (1), 129-134. <http://ojs.uc.cl/index.php/psykhe/article/view/19499>

- Pañuelos en Rebeldía. (2007). *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular. Colección cuadernos de Educación Popular*. Editorial el Colectivo. América Libre.
- Pérez, O. (2015). *Educación sexual en la Primera Infancia (0-6 años). Intervención educativa con niños/as transexuales*. Universidad de Valladolid.
- Piedra, N. (2005). Relaciones de poder: leyendo a Foucault desde la perspectiva de género. *Revista de Ciencias Sociales*, 4 (106-107), 123-141. <https://www.redalyc.org/pdf/153/15310610.pdf>
- Platero, R. (2014). Metáforas y articulaciones para una pedagogía crítica sobre la interseccionalidad. *Quadernos de Psicología*, 16 (1), 55-72. <https://www.quadernsdepsicologia.cat/article/view/v16-n1-platero>
- Robinson, M. Tejada, J., y Blanch, S. (2018). ¿Cómo construyen su identidad las educadoras de párvulos principiantes? Una mirada desde diferentes realidades educativas. *Perspectiva educacional*, 57 (3), p. 104-130. <http://perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/766>
- Rodríguez, E., Pedraja, L. y Ganga, F. (2019). Determinantes, Procesos y Resultados de la Formación Inicial de Profesores de Enseñanza Básica y Educación Parvularia en Chile: Una Aproximación Conceptual. *Formación universitaria*, 12 (6), 127-140. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000600127>
- Ros, E. (2012). El Cuento infantil como herramienta socializadora de Género. *Cuestiones Pedagógicas, Diversidad sexual y educación*, (22), 329-350. <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/9846>
- Rossetti, J. (1993). La práctica pedagógica discrimina a las mujeres. Efectos sobre la vida adulta. En: Barattini, Claudia (Ed.) *Educación y Género: una propuesta pedagógica*, 37-50. La Morada/Mineduc
- Rubin, G. (1986). El tráfico de mujeres. Notas sobre una economía política del sexo. *Nueva Antropología*, 8 (30), 95-145. <https://www.redalyc.org/pdf/159/15903007.pdf>

- Sánchez, J. (2018). *Enfoque de género y formación inicial docente en Chile: Marcos interpretativos en la elaboración de estándares para la acreditación de pedagogías*. (Tesis de postgrado, Universidad de Chile).
- Santos, M. (1996). Currículum oculto y construcción del género en la escuela. *Kikiriki. Cooperación educativa*, 42-43 (117), 4-27.
https://catedraunescodh.unam.mx/catedra/CONACYT/08_EducDHyMediacionEscolar/Contenidos/MODULOS/Sesion_7/Contenidos/1_curriculum.oculto.y.construccion.del.genero.en.la.escuela%20Santos%20Guerra.pdf
- Scott, J (1996). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En Lamas, M. (Ed.). *El Género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. PUEG – UNAM.
- Seager, J. (2018). *La mujer en el mundo. Atlas de la geografía feminista*. Grijalbo
- SERNAM. (2009). *Análisis de Género en el Aula*. Documento de Trabajo N°117.
- Silva-Peña, I. (2010). Repensando la escuela desde la coeducación: Una mirada desde Chile. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 15 (35), 163-176.
http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttextpid=S1316-37012010000200009yln=esytln=es.
- Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Latinoamericana de Educación. Género y Educación*, (6).
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1019459>
- Subirats, M. (1997). Notas para la búsqueda de una metodología de cambio desde los estereotipos de género. En P.J. Goikoetxea y P.J García 8ª eds.9. *Ensayos de pedagogía crítica*. Editorial popular.
- Subirats, M. (2010). ¿Coeducación o escuela segregada? Un viejo y persistente debate. *Revista Asociación Sociológica de la Educación*, 3 (1), 143-158.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3110518>

- Subirats, M. y Brullet, C. (1988). *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Ministerio de Cultura, Instituto de la Mujer.
- Subsecretaría de Educación Parvularia (2018). *Orientaciones para Promover la Igualdad de Género en Educación Parvularia*.
- Superintendencia de Educación (2018). *Enfoque de derechos en la Educación Parvularia*.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción. Ir hacia la gente. Introducción a los métodos cualitativos de Investigación*. Paidós.
- Troncoso, L., Follegati, L., y Stutzin, V. (2019). Más allá de una educación no sexista: aportes de pedagogías feministas interseccionales. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 56 (1), 1-15. <http://rhd.uc.cl/index.php/pel/article/view/23411>
- Ulloa, V. (2017). Estudio sobre la relevancia que tiene la educación en sexualidad, afectividad y género en la Educación Parvularia (Tesis de postgrado, Universidad de Chile).
- UNESCO (2014). *Plan de acción de la UNESCO para la prioridad "Igualdad de género" (2014-2021)*.
- Valdés, T. (2013). Género en la escuela, o la porfiada desigualdad. *Revista Docencia*, (49). <https://es.scribd.com/document/380622368/Valde-s-Ge-nero-en-la-escuela>
- Valdivieso, S., Ayuste, A., Rodríguez, M.C. y Vila, E. (2016). Educación y género en la formación docente en un enfoque de equidad y democracia. En Carrillo y Flores (Ed.), *Democracia y educación en la formación docente* (117-140). Universidad de Vic-Universidad Central de Cataluña.
- Villanueva, J. y Hernández, C. (2016). ¿Realidad o fantasía? Roles y estereotipos sexistas expuestos a través de representaciones discursivas e iconográficas en cuentos infantiles. *Integra Educativa*, 9 (1), 91-110.

http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432016000100006

Woods, P. (1989). *La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa*. Ediciones Paidós Ibérica.

Zambrini, L. (2014). Diálogos entre el feminismo posestructuralista y la teoría de la interseccionalidad de los géneros. *Revista Punto Género*, 4, 43-54. 10.5354/0719-0417.2015.36408.