



Educación en género en Primera Infancia: representaciones y abordaje pedagógico de educadoras chilenas*

Gender Education in Early Childhood: Representations and Pedagogical Approach of Chilean Educators

Educação de Gênero na Primeira Infância: Representações e Abordagem Pedagógica de Educadores Chilenos

Mery Rodríguez-Parra* 
Paula Guerra-Zamora** 
Johana Contreras-Contreras*** 
Pilar Uribe-Sepúlveda**** 

Para citar este artículo: Rodríguez-Parra, M., Guerra-Zamora, P., Contreras-Contreras, J. y Uribe-Sepúlveda, P. (2024). Educación en género en Primera Infancia: representaciones y abordaje pedagógico de educadoras chilenas. *Revista Colombiana de Educación*, (92), 72-94. <https://doi.org/10.17227/rce.num92-17036>



Recibido: 13/07/2022
Evaluado: 26/02/2023

* Financiamiento: Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID). Proyecto Fondecyt de Iniciación Número 11230353.
** Doctora en Ciencias de la Educación. Universidad de Las Américas, Santiago, Chile. mrodriguezp@udla.cl
*** Doctora en Ciencias de la Educación. Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago, Chile. pguerra@ucsh.cl
**** Doctora en Sociología. Pontificia Universidad Católica de Chile, Escuela de Psicología, MIDE UC. jtcontre@uc.cl
***** Doctora en formación del profesorado: Avances en la investigación educativa. Universidad San Sebastián, Valdivia, Chile. pilar.uribe@uss.cl

Resumen

En la actualidad, a pesar de los impulsos por disminuir las brechas de género, desde la política pública y la sociedad civil, aún existen espacios donde las representaciones y expectativas sociales sobre roles y estereotipos limitan los cambios culturales. Tal es el caso de las instituciones de educación para la Primera Infancia, las cuales constituyen un espacio formativo altamente feminizado, cuyas perspectivas sobre la educación en género no han sido usualmente objeto de estudio ni de cuestionamiento. Este artículo de investigación tiene por objetivo comprender las representaciones sociales de género que expresan educadoras de párvulos chilenas, así como sus percepciones sobre el abordaje educativo de esta temática. Para ello se realizó una investigación cualitativa descriptiva/compreensiva basada en entrevistas semiestructuradas a seis educadoras. Los resultados muestran la existencia de cuatro representaciones de género de las educadoras, las cuales cuestionan los roles tradicionales y la inequidad de género, no obstante, sólo en un caso se critica el sistema sexo/género binario. Adicionalmente, se describen los modos en que las educadoras declaran abordar la perspectiva de género en sus prácticas docentes, incluyendo las estrategias usadas en el aula, la implementación del currículum y la relación con las familias. Finalmente, se discute en torno a los avances en el cuestionamiento de las inequidades de género y a los desafíos que prevalecen tanto en la práctica educativa como en las políticas públicas.

Keywords

gender; caregiver; pre-school child; parent-school relation; early childhood education

Palabras clave

género; educadoras; párvulos; relación padres-escuela; educación de la primera infancia

Abstract

Currently, although public policies foster the reduction of gender gaps, there are still social representations about roles and stereotypes that have limited cultural changes. One of these is early childhood education, a highly feminized educational level, where there is little evidence and questioning about the perspectives on gender issues. The purpose of this paper is to understand the representations of Chilean early childhood teachers regarding gender, as well as their perceptions about the gender educational approach. For this, descriptive/comprehensive qualitative research was carried out based on semi-structured interviews with six teachers. Results show four teachers' gender representations, that question traditional roles and gender inequity but only one move away from a binary paradigm that transcend the dualistic conception of gender. Additionally, teachers address the gender perspective in their teaching practice, including strategies used in the classroom, the implementation of the curriculum and the relationship with the families. Finally, it is discussed the advances in questioning gender inequities and the challenges that prevail both in educational practice and in public policies.

Resumo

Apesar dos impulsos de políticas públicas para diminuir as brechas de gênero, atualmente ainda existem espaços onde as representações e as expectativas sociais sobre os papéis e os estereótipos têm limitado as mudanças culturais. Um deles são as instituições de educação pré-escolar, espaço de formação altamente feminizado apresentam escassa evidência e questionamento sobre suas perspectivas em torno das temáticas de gênero. Este artigo tem como propósito compreendo as representações sociais de gênero que os educadores de infância chilenos têm, bem como suas percepções sobre a abordagem educacional dessa perspectiva. Para isso realizou-se uma investigação descritiva/compreensiva baseada em entrevistas semi-estruturadas com seis professoras. Os resultados mostram a existência de quatro representações de gênero dos educadores, que questionam os papéis tradicionais e a iniquidade de gênero, embora apenas em um caso seja questionado o sistema binário sexo/gênero. Além disso, são descritas as formas como as educadoras declaram abordar a perspectiva de gênero em suas práticas pedagógicas, incluindo as estratégias utilizadas em sala de aula, a implementação do currículo e a relação com as famílias. Por fim, discute os avanços no questionamento das iniquidades de gênero e os desafios que prevalecem tanto na prática educativa quanto nas políticas públicas.

Palavras-chave

gênero; educador; Criança de idade pré-escolar; Relação pais-escola; Educação da primeira infância

Introducción

La educación es un espacio fundamental para la reproducción o transformación de las representaciones sociales del género. Mediante la socialización de la Primera Infancia, a partir del lenguaje y las interacciones en las familias y espacios educativos se configuran, construyen o reproducen prácticas y discursos sobre lo que es ser “niño o niña” (Callahan y Nicholas, 2018). Estas instituciones aportan representaciones sobre género que se estructuran desde la concepción y llevan implícitos criterios discriminatorios (Benítez, 1999).

Los centros educativos son sitios ideales para poner en acción identidades, compartirlas, redefinirlas o asumirlas, así como para situar otredades y aprender a relacionarse con semejantes y diferentes (Dubet, 2008; Rebolledo, 1995). Si bien estos contextos pueden ser lugares privilegiados para la emancipación y transformación, sin una formación crítica y reflexiva del profesorado en materias de género y sexualidad existe el peligro de perpetuar y reproducir el sistema heteropatriarcal (Dessel *et al.*, 2017; Reynolds y Bamford, 2016). Así, las escuelas pueden ser espacios de transformación o de adoctrinamiento y reproducción de desigualdad (Callahan y Nicholas, 2018; Martínez y Ramírez, 2017).

Dentro de estos espacios de formación y desarrollo de las infancias, destaca la educación parvularia (National Institute of Child Health and Human Development [NICHD], 2001; Seguel *et al.*, 2012; Vandell *et al.*, 2010), donde niños y niñas interactúan cotidianamente con quienes les educan y sus pares, y la cual puede cambiar o mantener sus representaciones sobre el género. Así, quienes educan, especialmente al inicio de sus trayectorias formativas, ocupan una posición privilegiada para romper con un ciclo de injusticia e inequidad de género (Valdés, 2013; Warin y Adriany, 2017).

La educación parvularia presenta particularidades en materia de género. Un primer aspecto refiere a su alta feminización, donde más del 99 % de la fuerza laboral son mujeres (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2021a). Esta situación, probablemente, responda a factores culturales propios de una sociedad patriarcal que históricamente ha delegado el cuidado infantil a las mujeres (Lamas, 1996; Poblete, 2020), reproduciendo el rol de madre cuidadora en la figura de la educadora. Al mismo tiempo, pone de manifiesto la disonancia entre las tendencias sociales más equitativas y el modelo que sigue facilitando una educación para la Primera Infancia feminizada (Vendrell *et al.*, 2015).

Un segundo aspecto es el vínculo estrecho y complementario con las familias. Las Bases Curriculares de Educación Parvularia en Chile reconocen el valor de la familia como primer agente educador (Ministerio

de Educación [Mineduc], 2018), lo que implica desarrollar una labor educativa conjunta y coherente entre centros educativos y familias para cuestionar el orden hegemónico respecto del género. Este aspecto, que se ha estudiado en niveles escolares primario y secundario, no ha recibido mayor atención en educación parvularia (Gegenfurtner y Gebhardt, 2017; Keogh *et al.*, 2020; Rodríguez *et al.*, 2021).

En Chile existe una demanda desde la institucionalidad y la investigación por abordar este tema (Pinto *et al.*, 2021). Al respecto, la “Política Nacional de Educación en Afectividad y Sexualidad Integral” constituye uno de los 11 ejes de la política educativa de 2022-2026 y contempla la perspectiva de género en todos los niveles del sistema educativo y en la formación inicial docente (Mineduc, 2022). Esta necesidad motivó la realización de esta investigación dirigida a generar conocimiento sobre las representaciones de género, que faciliten la incorporación y el desarrollo de la educación sexual integral (ESI) desde la Primera Infancia. Adicionalmente, se aporta evidencia sobre un problema poco estudiado, a saber, las percepciones que expresan las educadoras sobre el abordaje del enfoque de género en su práctica docente.

Educación parvularia y abordaje del género

Chile es reconocido en Latinoamérica por su larga tradición de institucionalización y cobertura en educación parvularia. Este nivel cuenta con un reconocimiento legal, instituciones públicas especializadas, un marco curricular y regulatorio propio, y una red nacional de centros educativos públicos y privados financiados principalmente con fondos estatales. Por su parte, el referente curricular actualizado reconoce las transformaciones socioculturales de la sociedad e incluye los enfoques de diversidad y género.

A nivel internacional, en la educación parvularia ha predominado un discurso desarrollista que asume que las infancias se identificarán naturalmente con su género producto de la socialización, aprendiendo a ser hombres o mujeres (Adriany, 2019). Esta visión cisheteronormativa conlleva una mirada superficial e incompleta del género, que persiste en el currículum chileno para este nivel. Además, esta perspectiva concibe la infancia como desprotegida, inocente, pasiva e incapaz de comprender problemáticas complejas como el género (Chapman, 2021). En consecuencia, las prácticas educativas pueden plasmar abordajes estereotipados con expectativas rígidas de las identidades y roles de género (Blaise y Pacini-Ketchabaw, 2019). De este modo se cristaliza el sistema sexo/género binario que asocia distintas habilidades a hombres y mujeres, sustentadas en estereotipos de género (Valdés, 2013; Baraldi y Cockburn, 2018; Azúa *et al.*, 2019). Estos estereotipos se transmiten por el currículum, sus contenidos, prácticas pedagógicas, interacción entre pares, entre otros.

Durante estos últimos años han surgido propuestas feministas poses-
tructuralistas y posdesarrollistas que cuestionan esta perspectiva y proponen
avanzar hacia una comprensión del género como proceso de construcción
social, cultural e histórico (Blaise, 2009; Chapman, 2016, 2021). Este
enfoque asume que las infancias son capaces de comprender y participar
activamente en el proceso de construcción y reconstrucción de su género
(Adriany, 2019; Blaise y Pacini-Ketchabaw, 2019). Esta conceptualización
subyace a la perspectiva de la educación sexual integral (ESI), que incorpora
el género dentro de la definición de sexualidad y propone su inclusión
en el currículum desde temprana edad (Gegenfurtner y Gebhardt, 2017;
Keogh *et al.*, 2020; Unesco, 2018).

Representaciones de género y educación

Las representaciones sociales son el conocimiento que da sentido a los
hechos de la vida cotidiana y a los actos compartidos por grupos huma-
nos, convirtiéndose en un pensamiento de sentido común susceptible de
construir realidades objetivas (Jodelet, 1984; Martinic, 2006; Moscovici,
1979). Considerando esta definición, las representaciones sociales de
género constituyen un filtro cultural (Lamas, 1996), a través del cual se
observan las asimetrías entre mujeres, hombres, trans u otras identidades
de género y sexuales.

La evidencia internacional identifica diversas representaciones sociales
sobre el género en quienes educan. En ellas predomina una visión binaria,
que entiende a niños y niñas como opuestos, relacionales y diferentes entre
sí. Se fundamenta en una visión sobre la feminidad hegemónica, basada
en la ética del cuidado como eje transversal (Rodríguez y Torio, 2005).
Adicionalmente, Quintero y Tundeno (2018) identifican en el profesorado
de Primaria roles rígidos para mujeres y hombres, reproduciendo repre-
sentaciones tradicionales y hegemónicas que sitúan a los hombres como
figura de autoridad y protección, y a las mujeres como cuidadoras sensibles.
Resultados en la misma línea, reportados en Chile por Ramírez *et al.* (2019),
describen representaciones sociales estereotipadas basadas en los roles de
género social y culturalmente asignados, principalmente vinculados al
trabajo reproductivo. Estos resultados muestran la persistencia de represen-
taciones binarias y reproductoras de estereotipos dentro del profesorado.

En este contexto, esta investigación tiene por objetivo describir y
comprender las representaciones de género de educadoras de párvulos
chilenas y sus percepciones sobre el abordaje de esta materia en su labor
educativa. Específicamente, se formularon dos preguntas: ¿cuáles son las
representaciones sociales de género de las educadoras de párvulos?, y
¿cómo perciben las educadoras la incorporación del enfoque de género
en su labor formativa?

Metodología

Se realizó un estudio cualitativo orientado a profundizar en el mundo simbólico de las educadoras de párvulos para acercarse a sus representaciones y percepciones vinculadas al objeto de investigación (Taylor y Bogdan, 1994). El alcance del estudio es descriptivo/compreensivo lo que permite acceder a las experiencias individuales o colectivas para abordar el fenómeno a partir de evidencias desde diferentes fuentes y participantes (Flick 2009; Newby 2014).

La selección de las participantes se realizó a partir de un muestreo intencionado, incluyendo casos significativos y con atributos que contribuyen a la comprensión del fenómeno investigado (Hernández *et al.*, 2014; Schreier, 2017). Los criterios de selección consideraron características de las participantes y sus instituciones. Sobre las primeras, se incluyeron educadoras con título profesional que han ejercido en aulas, en niveles medio y transición, esto es, con infancias entre 2 y 5 años. Adicionalmente, se escogieron instituciones que reciben fondos estatales para su funcionamiento, trabajan preferentemente en sectores de menores ingresos de la población y proveen exclusivamente educación parvularia.

Además, se definieron criterios diferenciadores relevantes para el objeto de estudio, dado que aportan heterogeneidad al análisis. Desde lo institucional se incluyó una fundación con orientación católica y desde las participantes se consideró una educadora que se desempeña en una ciudad con alto porcentaje de ruralidad. Estos criterios son relevantes en una sociedad conservadora como la chilena, en donde persisten importantes sesgos de género en instituciones como la Iglesia católica y en contextos rurales (Calvo y Picazo, 2016; Caro, 2017). Adicionalmente, una educadora está cursando una formación especializada en temáticas de género y cuatro educadoras desempeñan conjuntamente roles de aula y de dirección. La inclusión de una persona que recibía formación en género favoreció la heterogeneidad de conocimientos sobre la temática. La participación de educadoras que cumplen funciones de dirección, por su parte, se consideró debido a su rol formativo con los equipos pedagógicos, pudiendo ser relevante en esta temática (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2021b). El detalle de la muestra se presenta en la tabla 1.

Tabla 1*Caracterización de la muestra*

Entrevistada (seudónimo)	Rol	Región	Formación en género
Sandra	Directora	Metropolitana	No
Ana	Educadora	Valparaíso	No
Alejandra	Directora/educadora	Valparaíso	Sí (magister en Estudios de Género)
Carla	Directora	Ñuble	No
Danitza	Directora/educadora	Metropolitana	No
Elena	Educadora	Metropolitana	No

Para la recolección de información se usaron entrevistas en profundidad porque favorecen la comprensión, desde las perspectivas de las participantes, de sus vidas, experiencias o situaciones, siguiendo un modelo de conversación entre iguales (Taylor y Bogdan, 1994). Las entrevistas se organizaron de acuerdo con un guion predefinido y validado por expertas en la materia. Esta pauta estuvo compuesta por las siguientes categorías: (a) definiciones personales de género; (b) concepciones de roles y estereotipos de género; (c) opiniones sobre las diversidades sexogenéricas; (d) prácticas pedagógicas para el abordaje del enfoque de género; (e) abordaje de temáticas de género con las familias; (f) desafíos para incorporar el enfoque de género en su quehacer educativo. Por razones sanitarias producto del covid-19, las entrevistas fueron realizadas por videoconferencia y duraron aproximadamente una hora. El material fue transcrito integralmente y se solicitó la firma de consentimientos informados visados por el comité de ética institucional.

Para llegar a los resultados se usó análisis de contenido (Miles y Huberman, 1984), el cual sigue una serie de pasos que van desde la reducción, disposición y transformación de datos hasta la obtención de resultados y verificación de conclusiones, pasando desde un análisis descriptivo hacia relaciones conceptuales interpretativas (Mayring 2000; Strauss y Corbin, 1990). En primera instancia se realizó una codificación abierta e inductiva, reduciendo los datos mediante su clasificación, categorización y codificación. Los códigos emergentes permitieron revisar las unidades de análisis y preguntarse qué temas y significados releva cada contenido (Rodríguez *et al.*, 1996). Para este procedimiento se utilizó el *software Nvivo* versión 12; además, se realizó la triangulación de codificaciones entre las investigadoras, contemplando diferentes etapas: codificaciones individuales, 6 sesiones de codificación grupal y 2 sesiones de consenso.

Todo el proceso se abordó desde la reflexividad de las investigadoras, la triangulación y la comparación de perspectivas de las entrevistadas (Cornejo y Salas, 2011; Flick, 2009). Posteriormente, mediante un proceso más deductivo, se reafirmaron las categorías y se incluyeron nuevas a partir de la literatura revisada.

Resultados

Representaciones de género de educadoras de párvulos

Desde las entrevistadas emergen cuatro representaciones del género, donde coexisten miradas normativas del sistema sexo/género binario con visiones más complejas y distantes de enfoques tradicionales. En estas representaciones se reflejan discursos construidos tanto desde interacciones, experiencias, procesos sociohistóricos, como desde la formación y el ejercicio profesional.

Desde la construcción cultural de roles y estereotipos en el sistema binario sexo/género

Esta representación parte desde la comprensión de los géneros como construcciones culturales que definen de forma estereotipada los diferentes roles asignados a mujeres y hombres, es decir, los géneros “son estereotipos” (Sandra) que producen diferencias “desde los roles, funciones, comportamiento que la sociedad le atribuye a lo que deben hacer las mujeres y los hombres, y que claramente tiene que ver con un tema cultural, de creencias” (Ana). Al ser culturalmente construidos, estos roles podrían cambiar si los estereotipos subyacentes se van modificando, ejemplo de ello es “que recién hoy, después de todas las cosas que van pasando a nivel histórico, [...] social, uno lo puede entender de otra manera. El hombre antes cumplía ciertas características, la mujer otras y no había nada fuera de esas características entre hombre y mujer” (Sandra).

De las entrevistas se desprende que la crítica a la construcción de roles a partir de estereotipos de género parece ser más una aspiración que una realidad observada. Las educadoras admiten que persisten las diferencias y roles de género asignados sin reconocer habilidades o competencias que puedan tener las personas, independientemente de estos.

Género como igualdad de oportunidades

Esta representación refleja la visión de género sostenida por los movimientos feministas, las disidencias y los enfoques interseccionales.

la perspectiva de género o el término en sí, tiene que ver con cómo se han ido generando las oportunidades para que tanto hombres como

mujeres puedan tener las mismas oportunidades en nuestra sociedad [...], yo lo veo como un sinónimo de oportunidad. (Carla)

Se visualiza este aspecto como una posibilidad para promover la igualdad entre las personas, romper con las limitaciones impuestas socialmente a partir de la división binaria sexogenérica, es decir, una oportunidad para generar cambios a partir de las escuelas, familias y sociedad en su conjunto. En palabras de una entrevistada:

Es la oportunidad de dar a conocer que tenemos las mismas habilidades [...], pero si las mujeres podemos llevar a cabo diversas tareas que hasta cierto punto habían sido solo destinadas para los hombres [...] lo visualizo (género) como un proceso. (Carla)

Esta representación de género posibilita una lógica transformadora desde los procesos formativos de las infancias rompiendo con estereotipos que segmentan y etiquetan a las personas desde el inicio de su socialización.

Género como identidad

En esta representación, el concepto de género está vinculado directamente con la identidad. Una de las educadoras señala: “el concepto de género tiene que ver con cómo se siente cada persona, sea hombre o mujer, femenino o masculino básicamente, y desde el cómo se siente y cómo se desenvuelve en la sociedad según este sentimiento” (Danitza). Otra entrevistada complementa sobre el género: “lo asocio a la identidad, a cómo se siente la persona” (Elena).

Esta forma de representar género contribuye a que las infancias vivan sus propias experiencias en la configuración de identidades y, aunque limitada a lo binario, favorece la inclusión de infancias trans y la disminución de discriminaciones asociadas a estas. Desde esta lógica, se podrían generar espacios educativos seguros, basados en el respeto y cuidado. La visibilización de infancias trans permite poner en el centro su desarrollo y bienestar socioemocional, tal como señala una educadora: “¿Por qué yo tengo que opinar respecto de las personas transgénero? No, esa opinión la tienen que tener ellos respecto a su propia vida, mientras ellos sean felices, o ellas, no tengo nada que opinar” (Alejandra).

Género desde una construcción sociocultural y fuera del sistema sexo/género binario

Esta representación cuestiona la mirada tradicional del sexo/género binario. Desde aquí, se asume el género “como una construcción social, cultural y que en el fondo no se remite a la sexualidad” (Alejandra). Es decir, desde esta perspectiva se diferencia la configuración de identidades de

género y sexuales, quebrando con el sistema que identifica al género con las diferencias biológicas. Esta representación no circunscribe el género a las diferencias entre hombres y mujeres, superando el sistema sexo/género binario que reconoce solo a algunas personas y excluye a otras. En palabras de una entrevistada:

Me salgo del binomio y de esta dualidad [...]. No quiero seguir perpetuando una definición que establece estos dualismos hombre/mujer, masculino/femenino, negro/blanco que establece estos cánones de género que son extremadamente marcados [...]. No quiero seguir cayendo en la misma reproducción discursiva de generar estos dualismos que responden a miradas epistémicas antiguas y androcéntrica. (Alejandra)

Abordaje educativo del enfoque de género

En este apartado se mencionan aspectos referidos a la labor educativa de las educadoras, desde la enseñanza en aula, el análisis del currículum y el trabajo con las familias.

Incorporación del enfoque de género en el aula

Para las entrevistadas, incluir el enfoque de género ha sido un proceso paulatino que sigue en desarrollo. Ellas declaran abordar sus prácticas desde la promoción de relaciones de equidad entre géneros y la eliminación de sesgos sexistas.

Metodología de rincones

Esta metodología, que en algún momento era reproductora de estereotipos de género, dado que “estaba superestructurada la división de la sala, [...] se decía los hombres a la construcción y las mujeres a la casa” (Sandra), hoy se ha convertido en una posibilidad para experimentar roles sin géneros determinados. En estos espacios, divididos en áreas como hogar, construcción, laboratorio, etc.,

existe libertad de elección donde el niño y la niña quieren interactuar [...] nosotros vemos con total normalidad que un niño se acerca al área del hogar y que pueda coger una muñeca, que la alimente [...]. Y también las mujeres, les encanta el área de la construcción, [...] donde hay más autos, entonces nosotros tenemos una apertura en el aula, no hay límite en eso. (Carla)

Juego libre

El uso del juego libre se implementa desde la espontaneidad de las interacciones entre pares. Para Elena,

este tipo de actividad [...] se hace de forma implícita, nada muy planificado, sucede en la espontaneidad del niño, en la hora de que este niño está jugando, no tiene un material dividido para niñas o niños y puede jugar libremente.

Esta consideración del juego libre sin sesgos de género es frecuente y se realiza con mayor premeditación en la práctica de las educadoras: “ahora lo vamos haciendo de esta forma más intencionada, de darle la libertad de que ellos puedan elegir, de que ellos se pueden expresar independiente al color, independiente de la función o a lo que quieran imitar en su juego” (Ana).

Asimismo, hay un reconocimiento de que el juego permite “entregar las mismas oportunidades tanto para niños como niñas al jugar, en el supermercado, jugar al papá y a la mamá, jugar a ser peluquero o peluquera” (Danitza).

Uso de cuentos

Para una de las educadoras el uso de los cuentos contribuiría a reproducir o transformar visiones tradicionales de género por lo cual es necesario identificar y cuestionar las imágenes que transmiten.

La princesa, el príncipe o modelos de cuentos que perpetúan la mujer villana, bruja [...]. Entonces, hay que preguntarse ¿qué cuentos tenemos en la sala que son protagonizados por mujeres?, ¿cuáles son los roles que cumplen las mujeres o lo femenino en esos cuentos? (Alejandra)

Para esta entrevistada el uso de los cuentos en el aula es esencial, dado que “el cuento es un elemento que te permite acceder rápidamente a que la niña se mire rápido y que puede generar información, que el niño puede mirar e identificarse con esas imágenes” (Alejandra).

Uso de lenguaje no sexista

En las entrevistas se valora y destaca el uso del lenguaje no sexista, pero con énfasis diferentes. Para una educadora, usar un lenguaje no sexista tiene un valor político, por cuanto visibiliza a mujeres y disidencias:

ese acto político de cambiar en el lenguaje y que genere tensión significa que algo pasa, algo remueve [...], lo primero es entender el uso del lenguaje, si en las prácticas pedagógicas se le da su lugar a todes, en el fondo los haces existir, por lo menos se puede identificar y entender quién soy yo dentro de mí, de mis pares. (Alejandra)

Otra educadora, que además lidera una institución, plantea la necesidad de reforzar permanentemente el uso del lenguaje no sexista en su equipo:

A mí me molesta cuando hablan solo de los niños y hago la observación y digo “ya, si usted hizo esto con los niños, ¿qué hizo con las niñas? Porque ellas también están dentro de la sala y me dicen “ah, pero usted sabe que me refiero a los dos”. Creo que el lenguaje hace la diferencia y lo que nos interesa es que el niño y la niña se sienta feliz consigo mismo, para que nosotros podamos apoyar su proceso de aprendizaje. (Sandra)

Aun cuando no se observa una reflexión generalizada sobre las complejidades del cambio del lenguaje —solo una educadora menciona el uso del “todes”— se aprecia un avance en la transformación del lenguaje masculino universal por uno que visibilice a las mujeres e incluya a todas las personas.

Reflexiones sobre sesgos de género en sus prácticas

Las entrevistadas declaran que la reflexión sobre sus prácticas es necesaria para hacer conscientes sesgos o estereotipos de género. Esta autorreflexión es valorada como una posibilidad de cambio y oportunidad para incorporar el enfoque de género en la enseñanza,

yo a veces tenía reflexiones con los niños, donde algunas veces se les daba más tiempo a los niños a que respondan en vez de las niñas, que son a veces más tranquilas, más calladas. Entonces, después como que uno las va mirando que claro, eso no está bien. O decir solamente niños en vez de hablar niños y niñas, ya que también el lenguaje es importante. Pero yo creo que eso ha ido avanzando en los roles que nosotros ejercemos, entonces te vas dando cuenta de que vas cambiando tu práctica, que estás siendo más consciente y [...] más flexible. (Ana)

Durante estas reflexiones emergen cuestionamientos a la visión binaria de género, reconociendo que es una realidad a la que ineludiblemente se enfrentan las infancias, porque no se les plantean otras alternativas. Las identidades no binarias, entonces, tensionan roles y estereotipos de género que tradicionalmente se han reproducido desde los primeros niveles educativos. Una de las entrevistadas plantea:

cuando los niños [...] tienen que comenzar a identificarse con un género, solo hay dos géneros que se le presentan, el femenino y el masculino y desde ahí tiene que ver cómo derrumbar los mitos que hay respecto a tal cosa [...]; entonces muchos de los niños aún responden “yo soy hombre porque juego fútbol” o “yo soy mujer porque me pinto las uñas” [...] pero desde ahí hay que mostrarle también que mi hermana juega fútbol y es mujer, o que a los músicos les encanta pintarse las uñas y así, desde el ejemplo cotidiano [...] y ahí uno tiene que estar buscando la imagen, el video, para demostrarle que también hay otras realidades [...] que tiene que ver más allá con cómo me vista, tiene que ver con cómo me siento. (Danitza)

Abordaje del enfoque de género desde las bases curriculares de educación de párvulos

Las entrevistadas reconocen la posibilidad de trabajar temáticas de género desde las bases curriculares, sin embargo, plantean que el énfasis otorgado al enfoque de género y la incorporación en sus prácticas depende principalmente de cada educadora, como se observa a continuación:

viendo las bases curriculares, ahí se nota que no se le da tanto énfasis al tema del enfoque de género, excepto cuando tú te vas a uno de los núcleos de aprendizaje. Hay un objetivo donde se espera que los niños pueden identificar características de su género [...]. Pero tampoco hay tanto énfasis y orientaciones metodológicas todavía con respecto a eso. (Ana)

Aun cuando las educadoras evidencian estas debilidades en el currículum, igualmente generan vinculaciones temáticas para su enseñanza. Así entonces, hay quienes enfatizan en la identidad, autonomía y convivencia para abordar el tema:

nosotros trabajamos mucho el núcleo de aprendizaje, [...] de identidad, está en nuestras nuevas bases curriculares y [...] con autonomía y convivencia, que justamente tiene que ver con el desarrollo personal y social, [...] que sea un área transversal para todos los otros niveles [...]. Entonces las experiencias que nos han resultado mejor es el reconocerse, por ejemplo, se reconocen a sí mismo, después el reconocer al otro [...] énfasis en convivencia, en el interactuar con el otro, en el respetar que el otro es distinto [...] dentro de este reconocimiento va todo de la mano con lo que tiene que ver con el género. (Carla)

Otra de las educadoras señala que las temáticas de género pueden abordarse desde la diversidad y la identificación de otredades: “Desde la diversidad se abordan aspectos culturales, religiosos, costumbres, identidad de cada familia o grupo. Desde ahí, lo que tiene que ver con los géneros se basa [...] en lo que se identifican ellos en esta etapa” (Danitza).

En relación con la planificación de la enseñanza, existen posturas diferentes respecto de cuán deliberada y formal debe ser la incorporación de la perspectiva de género. Algunas entrevistadas señalan que es y debe ser intencionada; en cambio, otras educadoras consideran que no es necesario y que en general nadie lo hace. Al parecer no hay orientaciones claras al respecto, y depende de la voluntad de cada educadora o del centro educativo,

en algunos casos, se utiliza en la planificación específica que tiene que ver con la perspectiva de género, o fortalecer esta área específica en todas las áreas que queramos se especifica en la planificación en

sí. Pero como no tenemos un sello ligado a esto, no se trabaja permanentemente. (Carla)

Otra educadora señala: “desde el currículum todo surge de manera espontánea, probablemente yo no sea la única que no considera el tema de género dentro de las planificaciones” (Elena).

Una de las entrevistadas, con formación en temáticas de género, explica que el enfoque de género ha sido incorporado en las planificaciones de su institución porque forma parte del Proyecto Educativo Institucional (PEI). Esto se realiza,

cuando tú describes lo que vas a hacer, pones, por ejemplo en la mediación dirigirse de tal forma a los, las, les, niñas. Cuando pones el ambiente educativo, disponer cierto tipo de materiales, lo explicitas. La misma reflexión, cuando estás haciendo la planificación puedes ir colocando allí, por ejemplo. Ya no vamos a poner esto ni esto porque lo dice el PEI, porque podemos hacer esto. (Alejandra)

Abordaje educativo con las familias

Respecto de la labor educativa con las familias en temas de género, aparece un énfasis formativo y valórico desde el reconocimiento de la familia “como primer educador [...], porque son ellas las que hacen la crianza y nosotros les damos la orientación” (Ana).

En esta línea, se plantea que con las familias es fundamental “estar alineados” y “trabajar en conjunto”, en la formación de niños y niñas. Proponen también trabajar con un foco en “el proceso primero” y “desde el respeto” al abordar un tema de alta complejidad con las familias, considerando que “la base que tienen nuestras familias [...], es muy diferente a la que nosotros teníamos o que los abuelos tenían, o que los jóvenes hoy día tienen” (Carla).

Algunas entrevistadas proponen avanzar hacia la referencia a las “personas” en lugar de la asignación de un género determinado: “que las mujeres son de esta manera y los hombres de esta otra, sino que somos personas” (Carla). Pese a que algunas familias comparten esta visión, ellas reconocen que la tarea no es fácil.

En efecto, la inclusión de la perspectiva de género en la enseñanza no está exenta de controversias con las familias. Por ejemplo, una educadora menciona prejuicios de las familias que pueden entorpecer los procesos educativos de las infancias:

se les cuenta a las familias qué se va a abordar y cómo [...]. Por ejemplo, el tema de los bailes. Lamentablemente para los niños siento que es mucho más limitante, hay muchos papás que les molesta que los

niños bailen [...] ver a sus hijos con tutú o que bailen árabe, por ejemplo, uno tiene la intención de que [...] conozcan otros ritmos, otras culturas y eso les molesta a los apoderados y dañan a los niños, siento yo. (Danitza)

Las familias que mantienen visiones rígidas de los roles y estereotipos de género dificultan el uso del juego no sesgado. Por ejemplo, en palabras de una educadora: “las familias nos dicen: ‘no quiero que juegue con muñecas porque eso es de mujeres’” (Ana). En otras ocasiones, aparecen padres que “se molestan porque los niños se pueden llegar a maquillar [...] o porque los niños jueguen a ponerse un vestido o porque la película favorita de un niño sea *Frozen*” (Danitza). Pese a estas diferencias, plantean la relevancia de abordar estos temas con las familias, aunque señalan que “es un desafío super grande traspasar [...] esta comprensión de lo que significa el juego en los niños y que los juegos son unisex, para las familias” (Elena).

Dos educadoras plantean que el trabajo con las familias se vincula con los valores promovidos desde la institución y su proyecto educativo. Al respecto, una educadora señala, “tengo que hablar de acuerdo a la tolerancia, al respeto, buscar todos esos valores que tenemos como jardín infantil” (Sandra); mientras que otra participante comenta: “miren el proyecto educativo de este jardín, habla de la inclusión, habla de temáticas de género, por lo tanto, si usted quiere estar acá, tiene que haber un fondo” (Alejandra).

Las educadoras plantean que abordan las temáticas de género con las familias de manera flexible, en instancias formales e informales. Aunque esto va a depender del contenido, “si no es algo tan complejo, uno lo va abordando, así, como en el día a día” (Ana).

Dentro de las instancias formales, se señala frecuentemente la realización de entrevistas, y en un caso se menciona que “con la familia hemos ido trabajando a través de talleres con psicólogos y trabajadores sociales, [...] cada dos meses” (Carla).

Por último, las educadoras reconocen que las familias actuales presentan configuraciones diversas, lo que favorece el abordaje de temáticas de género desde enfoques más inclusivos y menos desiguales. Según una entrevistada,

Afortunadamente hemos avanzado de qué familia es [...], hay familias con la mamá y la abuela, hay familias donde los niños viven con los tíos, hay familias donde viven los tíos, los abuelos, los cuñados y todos juntos, entonces desde ahí creo que eso ya se respeta. (Danitza)

Conclusiones

En este artículo se responden dos preguntas: ¿cuáles son las representaciones sociales de género expresadas por las educadoras de párvulos?; y ¿cuáles son las percepciones de las educadoras sobre la incorporación del enfoque de género en su labor formativa?

En relación con las representaciones, se identificaron cuatro configuraciones de género: como *una construcción cultural* enmarcada en un sistema binario sexo/género, como *igualdad de oportunidades*, como *identidad* libremente construida y como *construcción sociocultural no binaria*. Solo esta última contiene cuestionamientos de la asimilación del género al sexo biológico quebrando con su definición dualista. Sobre la percepción de las educadoras de su rol formativo en temáticas de género, se describe cómo propician un cuestionamiento a los estereotipos de género en el aula; cómo implementan el currículum oficial, y cómo perciben el trabajo con las familias.

Las representaciones de género que se identifican van en la línea de una transformación de los modelos hegemónicos, aun cuando persiste una representación binaria de género que normaliza y estandariza lo que se espera de “ser hombre” y “ser mujer”, invisibilizando otras comprensiones (Butler, 2015). Esta perspectiva es complejizada al analizar las ideas de una educadora con formación en enfoque de género. Ella expresa una resistencia a perpetuar la lógica cartesiana que favorece la mirada dualista hombre/mujer, femenino/masculino y un cuestionamiento al modelo heterocisnormativo predominante en la sociedad. En ese sentido, estos resultados muestran una cierta crítica a los enfoques heteropatriarcales preeminentes en la sociedad chilena, probablemente permeada desde un discurso de igualdad y no discriminación presente en los medios de comunicación en estos últimos años.

Las representaciones de género como constructo sociocultural pueden transformarse en el transcurso de la historia. El momento actual hace posible la aceptación de géneros fluidos y no binarios, la reivindicación de derechos de mujeres y la eliminación de violencia y discriminación de género, entre otros temas, lo que entra en tensión con sectores conservadores. En este contexto, el ejercicio docente no queda ajeno a esas influencias, las que además se pueden ver matizadas por las orientaciones de la política educativa (Gegenfurtner y Gebhardt, 2017; Keogh *et al.*, 2020; Unesco, 2018).

La perspectiva de las educadoras que diverge de una mirada conservadora sobre género, suscita tensiones en la relación con las familias. Pareciera que a medida que las educadoras reflexionan y cuestionan mandatos patriarcales, más evidente se hace para ellas la reproducción de

estereotipos por parte de las familias, lo cual es especialmente complejo en educación parvularia. Incluso en educadoras que se desempeñan en contextos más tradicionales, se logran identificar críticamente estas visiones sesgadas de las familias y se problematiza en su acción pedagógica. En este análisis podría confluír una reflexión educativa con una incipiente toma de conciencia respecto de los sesgos sexistas presentes en la sociedad, las familias y los centros educativos, y de su papel en la reproducción de roles de género (Benítez, 1999; Martínez y Ramírez, 2017).

Esta distancia entre la forma en que educadoras y familias comprenden las temáticas de género influiría en los aprendizajes en este ámbito. Frente a estos conflictos, las educadoras carecen de estrategias sistemáticas y de una reflexión continua y colaborativa para cuestionar y problematizar sus comprensiones sobre el tema. Es fundamental acompañar a las educadoras en este proceso, develando prejuicios y estereotipos arraigados en nuestra cultura y desarrollando perspectivas críticas que ayuden a disminuir las brechas de género (Martínez y Ramírez, 2017).

En ese sentido, es fundamental reflexionar sobre la eliminación de jerarquías respecto al género, lo que supone alejarse de lógicas que buscan homologar a hombres y mujeres para situarse desde la valoración de sus diferencias, promoviendo valores prosociales en el aula desde la Primera Infancia (Cabeza, 2010). Además, en el nivel parvulario, es posible avanzar en una reflexión sobre temáticas emergentes; por ejemplo, las nuevas masculinidades, que permiten enseñar modelos alejados de la violencia o las nuevas formas de vincularse afectivamente en lógicas no dependientes (Calvo y Picazo, 2016). En la medida que se genere esta discusión, es más probable que las representaciones evidenciadas se traduzcan en prácticas e interacciones que supongan un cuestionamiento real a los mandatos patriarcales y no constituyan una asimilación superficial de los cambios socioculturales (Ramírez-Pereira *et al.*, 2019).

Respecto al abordaje pedagógico, predomina la transversalidad en el trabajo en aula, mediante el juego libre y los rincones, implementados desde la libertad de niños y niñas para elegir dónde y a qué jugar y cuidando de que no existan sesgos sexistas por parte del equipo docente. Esta aproximación, aun cuando se sitúa en un nivel discursivo, supone un avance respecto de lo observado por Azúa *et al.* (2019), quienes reportaron la preeminencia de prácticas de naturalización en educadoras de párvulos. Esto implica una reproducción de estereotipos de género, por ejemplo, en el uso sexista del lenguaje desde el universal masculino, aspecto que en esta investigación es problematizado por algunas educadoras.

Siguiendo la propuesta de Azúa y Farías (2017), lo reportado por las educadoras se acerca a una práctica de modificación, en donde se identifican desigualdades y sesgos de género y se promueven instancias puntuales

de reflexión al respecto. Pese a ello, se abre un ámbito de incertidumbre respecto a la intencionalidad de sus prácticas al momento de incorporar el enfoque de género. Si bien predomina una representación social de igualdad entre hombres y mujeres, que se traduce en que las educadoras ofrecen las mismas oportunidades en juegos y otras actividades pedagógicas a niños y niñas, no contar con una intencionalidad pedagógica reflexionada y analizada colectivamente merma las posibilidades de promover cambios profundos en el sistema heterocisnormativo. Si bien se advierte un avance, parece ser insuficiente si no es acompañado de instancias formativas y reflexivas que cuestionen los mandatos patriarcales. Esta perspectiva debiera ser abordada desde la formación inicial (García Lastra, 2017), considerando aspectos críticos de su rol, como es el vínculo con las familias, y profundizado en la formación continua en un contexto de discusión colectiva que invite a un análisis profundo de estas temáticas (Romero y Abril, 2008).

A partir de los hallazgos de esta investigación, es posible extraer implicancias para la política educativa. En primer lugar, el género es considerado en la educación chilena desde la década de 1990 y, en los últimos años, se han desarrollado orientaciones y debates que incluyen las nuevas perspectivas (Mineduc, 2015, 2018, 2021). Sin embargo, aún no se implementa una política de educación sexual integral (ESI), a pesar de la abundante evidencia avalando su relevancia en la promoción de relaciones de género más igualitarias, disminución de la victimización de estudiantes LGBTQ+, entre otros (O'Brien *et al.*, 2021).

Asumir esta perspectiva implicaría transitar desde enfoques biológicos y reproductivos (Dessel *et al.*, 2017; Gegenfurtner y Gebhardt, 2017) hacia una conceptualización de la sexualidad amplia (Keogh *et al.*, 2020). El género es una dimensión de la ESI orientada a cuestionar las normas que provocan desigualdades y a generar conciencia sobre las diversidades, relaciones respetuosas y empatía. De hecho, se ha demostrado que los programas con enfoque de género son más eficaces que aquellos que omiten este aspecto (Unesco, 2018).

Una política de ESI desde la Primera Infancia requiere de ciertas condiciones para su implementación. Un aspecto clave es el trabajo con el profesorado, tanto en términos de formación como en la reflexión y motivación. Además, se debe considerar el currículum y su implementación, junto a la acción coordinada con servicios de salud, comunidades y familias. La ESI supone importantes desafíos para el profesorado al profundizar en las creencias heteronormadas, el lenguaje sexista, entre otros aspectos controversiales (Dessel *et al.*, 2017; Keogh *et al.*, 2020; Unesco, 2018).

Aun en una sociedad patriarcal y conservadora como la chilena, la ESI sería la alternativa más coherente con los planteamientos de la perspectiva feminista que se ha instalado en la opinión pública. En Chile, algunas

diputadas intentaron formalizar este enfoque, presentando un proyecto de ley que no fue aprobado, sin embargo, el gobierno actual lo incluyó en su agenda legislativa (Mineduc, 2022).

Finalmente, esta investigación presenta algunas limitaciones. Si bien se optó por una metodología cualitativa que permitiera profundizar en el objeto de estudio, las representaciones y percepciones aquí expuestas no son generalizables a las educadoras de párvulos chilenas, dado que responden a un criterio de relevancia y transferibilidad mas no de representatividad (Cornejo y Salas, 2011; Flick, 2009). Del mismo modo, las categorías analíticas no dan cuenta exhaustivamente de la realidad estudiada siendo posible que en otros grupos de educadoras emerjan configuraciones diferentes. No obstante, los discursos contienen ideas presentes en las educadoras en ejercicio y, por tanto, ofrecen un material robusto para el análisis y debate respecto a la perspectiva de género en la Primera Infancia en Chile y en otros contextos, que puede ser profundizado en futuros trabajos.

Referencias

- Adriany, V. (2019). Being a princess: Young children's negotiation of femininities in a Kindergarten classroom in Indonesia. *Gender and Education*, 31(6), 724-741. <https://doi.org/10.1080/09540253.2018.1496229>
- Azúa, X. y Farías, A. (2017). *Modelo teórico que identifica el sexismo y la discriminación de género en interacciones pedagógicas*. Certificado de registro n.º 283.074.
- 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. *Calidad en la Educación*, (50), 49-82. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n50.721>
- Baraldi C. y Cockburn T. (2018) *Theorising childhood: Citizenship, rights and participation*. Macmillan.
- Benítez, R. (1999). *Cultura demográfica y educación*. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/76c8a3b9-472f-4cdd-9210-b30a6c7176ca/content>.
- Blaise, M. (2009). "What a girl wants, what a girl needs": Responding to sex, gender, and sexuality in the early childhood classroom. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(4), 450-460. <https://doi.org/10.1080/02568540909594673>
- Blaise, M. y Pacini-Ketchabaw, V. (2019). Enacting feminist materialist movement pedagogies in the early years. En J. Osgood y K. H. Robinson (eds.), *Feminists researching gendered childhoods: Generative entanglements* (pp. 109-120). Bloomsbury.

- Butler, J. (2015). *El género en disputa*. Paidós.
- Cabeza, A. (2010). Importancia de la coeducación en los centros educativos. *Pedagogía Magna*, (8), 39-45.
- Callahan, S. y Nicholas, L. (2018). Dragon wings and butterfly wings: Implicit gender binarism in early childhood. *Gender and Education*, 31(6), 705-723. <https://doi.org/10.1080/09540253.2018.1552361>
- Calvo, G. y Picazo, M. (2016). La diversidad de género en la escuela pública y la exclusión que produce el binarismo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 85(30.1), 81-90.
- Caro, P. (2017). Desigualdad y transgresión en mujeres rurales chilenas: lecturas desde la interseccionalidad, género y feminismo. *Psicoperspectivas*, 16(2), 125-137. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue2-fulltext-1050>
- Chapman, R. (2016). A case study of gendered play in preschools: How early childhood educators' perceptions of gender influence children's play. *Early Child Development and Care*, 186(8), 1271-1284. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1089435>
- Chapman, R. (2021). Moving beyond 'gender-neutral': Creating gender expansive environments in early childhood education. *Gender and Education*, 34(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/09540253.2021.1902485>
- Cornejo, M. y Salas, N. (2011). Rigor y calidad metodológicos: un reto a la investigación social cualitativa. *Psicoperspectivas*, 10(2), 12-34. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol10-Issue2-fulltext-144>
- Dessel, A., Kulick, A., Wernick, L. y Sullivan, D. (2017). The importance of teacher support: Differential impacts by gender and sexuality. *Journal of Adolescence*, 56(1), 136-144. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.02.002>
- Dubet, F. (2008). *Faits d'école*. Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research*. Sage Publications.
- García Lastra, M. (2017). La perspectiva de género en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil. Notas sobre la investigación realizada entre el alumnado del Grado de Magisterio de Educación Infantil de la Universidad de Cantabria (España). *Ex æquo*, (36), 43-57.
- Gegenfurtner, A. y Gebhardt, M. (2017). Sexuality education including lesbian, gay, bisexual, and transgender (LGBT) issues in schools. *Educational Research Review* 22, 215-222. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.10.002>

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (ed.), *Psicología social II* (pp. 469-494). Paidós.
- Keogh, S., Leong, E., Motta, A., Sidze, E., Monzón, A. y Amo-Adjei, J. (2020). Classroom implementation of national sexuality education curricula in four low- and middle-income countries. *Sex Education*, 21(4), 432-449. <https://doi.org/10.1080/14681811.2020.1821180>
- Lamas, M. (1996). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa.
- Martínez, I. y Ramírez, G. (2017). Des-patriarcalizar y des-colonizar la educación: experiencias para una formación feminista del profesorado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(2), 81-95. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.005>
- Martinic, S. (2006). El estudio de las representaciones y el análisis estructural del discurso. En M. Canales (coord.), *Metodología de la investigación social: introducción a los oficios* (pp. 299- 320). LOM Ediciones.
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089>
- Miles, M. y Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis. A source book of new methods*. Sage.
- Ministerio de Educación (Mineduc). (2015). *Educación para la Igualdad de género. Plan 2015-2018*. Unidad de Equidad de Género. <https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2017/07/Educacion-para-la-Igualdad-de-Genero-2015-2018.pdf>
- Ministerio de Educación (Mineduc). (2018). *Bases curriculares de la educación parvularia*. https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/09/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018-1.pdf.
- Ministerio de Educación (Mineduc). (2022). *Impulsando el cambio de paradigma. Horizontes de transformación educativa para el Chile del siglo XXI*. <https://inclusionyparticipacion.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/113/2022/09/Impulsando-el-Cambio-de-Paradigma.pdf>.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Ediciones Huemul.
- Newby, P. (2014). *Research methods for education*. Routledge.
- National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) Early Child Care Research Network. (2001). Nonmaternal care and family factors in early development: An overview of the NICHD. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22(5), 457-492.

- O'Brien, H., Hendriks, J. y Burns, S. (2021): Teacher training organisations and their preparation of the pre-service teacher to deliver comprehensive sexuality education in the school setting: A systematic literature review. *Sex Education*, 21(3), 284-303. <https://doi.org/10.1080/14681811.2020.1792874>
- Pinto, A., Jimenez, R., Salazar, D. y Valenzuela, A. (2021). Educación parvularia en Chile y enfoque de género. ¿Sexismo en Educación Inicial? *Revista del IICE*, (49), 123-138. <https://doi.org/10.34096/iice.n48.xxxx>
- Poblete, X. (2020). Performing the (religious) educator's vocation. Becoming the 'good' early childhood practitioner in Chile. *Gender and Education*, 32(8), 1072-1089. <https://doi.org/10.1080/09540253.2018.1554180>
- Quintero, L. y Tundeno, M. (2018). *Las representaciones sociales de género de maestros, maestras, niños y niñas: encuentros y significaciones de quienes habitan la escuela* [Tesis de Licenciatura en Educación Especial]. Repositorio institucional de la Universidad de Antioquia. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/19947/1/QuinteroLina_2018_RepresentacionesSocialesGenero.pdf
- Ramírez-Pereira, M., Cabezas, F., Parada, E., Quintrileo, C. y Duarte, R. (2019). "Ser femenina, ser delicada, ser madre". Representaciones sociales de género del profesorado: un estudio cualitativo. *Páginas de Educación*, 12(2), 124-139. <https://doi.org/10.22235/pe.v12i2.1869>
- Rebolledo, L. (1995). Género y espacios de sociabilidad. La escuela como lugar de encuentro con los "otros" [Ponencia]. En *Actas del II Congreso de Antropología* (pp. 89-97). Colegio de Antropólogos de Chile A. G.
- Reynolds, J. R. y Bamford, M. J. (2016). School gender culture and student subjective well-being. *Sex Roles*, 74(1), 62-77. <https://doi.org/10.1007/s11199-015-0557-y>
- Rodríguez, M. y Torio, S. (2005). El discurso de género del profesorado de educación infantil: hablando acerca de la ética del cuidado. *Revista Complutense de Educación*, 16(2), 471-487.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Métodos de investigación cualitativa*. Aljibe.
- Rodríguez, A., Vicuña, J. y Zapata, J. (2021). Familia y escuela: educación afectivo-sexual en las escuelas de familia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (63), 312-344. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n63a12>
- Romero, A. y Abril, F. (2008). Género y la formación del profesorado en los estudios de Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11(3), 43-51.

- Schreier, M. (2017). Sampling and generalization. En U. Flick (ed.), *The Sage handbook of qualitative data collection* (pp. 84-98). Sage Publications.
- Seguel, X., Edwards, M., Hurtado, M., Bañados, J., Covarrubias, M., Wormald, A. y Sánchez, A. (2012). ¿Qué efecto tiene asistir a Sala Cuna y Jardín Infantil desde los tres meses hasta los cuatro años de edad?: estudio longitudinal en la Junta Nacional de Jardines infantiles. *Psyche*, 21(2), 87-104.
- Strauss, A. L. y Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Sage.
- Subsecretaría de Educación Parvularia. (2021a). *Informe de caracterización de la educación parvularia*. https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2022/02/informe-oficial_16F-1.pdf
- Subsecretaría de Educación Parvularia. (2021b). *Marco para la buena dirección y liderazgo de Educación Parvularia*. <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2022/01/Marco-para-la-Buena-Direccion-y-Liderazgo-EP-20.03.2023.pdf>.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Ediciones Paidós.
- Unesco (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). (2018). *International technical guidance on sexuality education: An evidence-informed approach; overview*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260770>
- Valdés, T. (2013). Género en la escuela, o la porfiada desigualdad. *Revista Docencia*, (49), 46-61.
- Vandell, D. L., Belsky, J., Burchinal, M., Steinberg, L., Vandergrift, N. y NICHD Early Child Care Research Network. (2010). Do effects of early child care extend to age 15 years? Results from the NICHD study of Early Child Care and Youth Development. *Child Development*, 81(3), 737-756.
- Vendrell, R., Dalmau, M., Gallego, S. y Baqués, M. (2015). Los varones, profesionales en la educación infantil. Implicaciones en el equipo pedagógico y en las familias. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 195-210. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.1.184051>
- Warin, J. y Adrian, V. (2017). Gender flexible pedagogy in early childhood education. *Journal of Gender Studies*, 26(4), 375-386. <https://doi.org/10.1080/09589236.2015.1105738>