

REVISTA SABERES EDUCATIVOS

Nº 13, JULIO-DICIEMBRE 2024, PP. 1-23

DOI. <https://doi.org/10.5354/24525014.2024.73622>

ISSN 24525014

FORMACIÓN INICIAL Y CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE EN EDUCADORAS DE PÁRVULOS: UN ANÁLISIS DESDE EL ENFOQUE DE GÉNERO

INITIAL TRAINING AND CONSTRUCTION OF IDENTITY TEACHER IN EDUCATORS OF TODDLER CHILDREN: AN ANALYSIS FROM THE GENDER APPROACH

Macarena Esther Vargas Torres

*Magíster en Estudios de Género y Cultura, Mención Ciencias Sociales
Universidad de Chile.*

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo analizar las experiencias de las estudiantes de educación parvularia durante su formación inicial y cómo el currículum oculto de género contribuye a la construcción de su identidad docente. Esta investigación, de corte cualitativo, en la que se llevaron a cabo entrevistas grupales, se enmarcó en una epistemología feminista. Los principales hallazgos evidencian que la identidad docente se construye a partir de las experiencias vividas en la formación inicial. Un conjunto de rasgos característicos de la identidad docente de las entrevistadas se expresó en representaciones sexistas que develaron una feminización de la profesión y una reproducción de los roles socialmente asignados a lo femenino,

lo que se traduce en una identidad docente que perpetúa los roles de género.

Palabras clave: perspectiva de género, educación no sexista, formación docente, identidad docente, educación para la primera infancia.

ABSTRACT

The objective of this article is to analyze the experiences of preschool education students during their initial training, and how the hidden gender curriculum contributes to the construction of their teaching identity. This qualitative research, in which group interviews were carried out, was framed in a feminist epistemology. The main findings show that the teaching identity is constructed from the experiences lived in the initial training. A set of characteristic features of the teaching identity of the interviewees was expressed in sexist representations that revealed a feminization of the profession and a reproduction of the roles socially assigned to the feminine, which translates into a teaching identity that perpetuates gender roles.

Keywords: gender perspective, non-sexist education, teacher training, teaching identity, early childhood education.

Durante los últimos años y, particularmente, desde las movilizaciones feministas de 2018, emergió un ámbito de disputa, conflicto y transformación en el campo educativo (Martini y Bornand, 2018). En este marco histórico, la discusión sobre el género ha tenido un impacto significativo en el sistema educativo pues se lo ha señalado como un espacio desigual donde prima el sexismo (Palma, et al., 2023). En consecuencia, el quehacer docente se vuelve clave para la transformación de dicha realidad. La formación del profesorado ha sido objeto de polémicas ya que el movimiento de mayo del año 2018 visibilizó estereotipos, sesgos y divisiones por sexo y género en las aulas (Rotta, 2022), lo que, en el caso de la educación parvularia, trae consigo que las/os educadoras/es naturalicen y/o reproduzcan diferencias, desigualdades y discriminaciones de género (Azúa, et al., 2019).

Las influencias de las educadoras de párvulos se originan en diversas fuentes que abarcan desde sus actitudes, perspectivas personales, conocimientos profesionales, programas de formación, directrices normativas y curriculares (Falabella y Opazo, 2014; Azúa, et al., 2019). Las desigualdades en el aula se reproducen de manera inconsciente y responden al campo de las representaciones socioculturales de cada persona y si no existe una formación inicial en torno a esta temática, la inclusión del enfoque de género depende de cada persona (Vargas, 2022), lo que, además, contribuye a la permanencia de un currículum oculto respecto a esta temática (Sánchez, 2018). Por consiguiente, considerando la relevancia de la socialización de género en la enseñanza formal de niños y niñas, es fundamental contemplar la integración de la perspectiva de género en la formación inicial de educadoras y educadores de párvulos (Falabella y Opazo, 2014).

Sobre este escenario, algunas investigaciones (Figuroa et al., 2022; Fuentealba, 2019) han señalado la importancia que tiene la formación inicial en la construcción identitaria, ya que es en ese proceso formativo en el que los/as estudiantes se aproximan, durante sus prácticas profesionales, a las teorizaciones y a los contextos laborales. Como menciona Guevara (2019), la práctica profesional planificada y reflexionada permite que los saberes legitimen el quehacer, por lo mismo, la incorporación del enfoque de género se hace necesaria si se busca proponer espacios educativos más equitativos.

De acuerdo con lo anterior, esta investigación buscó analizar las experiencias de las estudiantes de educación parvularia durante su formación inicial y cómo el currículum oculto de género tiene implicancia en la construcción de su identidad docente. En relación con el objetivo de este proceso investigativo y a partir de la experiencia de las estudiantes surgieron las siguientes interrogantes: ¿tiene incidencia el enfoque de género en la formación inicial y en la construcción de la identidad docente en educadoras de párvulos?; ¿cómo influye el currículum oculto de género en la formación inicial?; ¿qué importancia le atribuyen al enfoque de género las estudiantes de educación parvularia en su formación inicial? ¿Qué incidencia puede tener la identidad docente en el ejercicio profesional?

Antecedentes

Género y enfoque de género

El género se ha concebido como una construcción que se forma a través de atributos y roles que se le han impuesto tanto social como culturalmente a las personas debido a su sexo biológico (Palma, et al., 2023), es decir, “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). Este binarismo ha construido categorías estrictas y rígidas que dicotomizan los roles de género (Balza, 2011).

El género ha sido utilizado como categoría de análisis y, a partir de ahí, se ha ido configurando como una perspectiva o metodología en acción que ha buscado comprender la normatividad, performatividad y reproducción del ordenamiento del género. Además, ha permitido el surgimiento de alternativas para erradicar las injusticias de género (Palma, et al., 2023; Lagarde, 1996a). Esta opción teórico-metodológica analiza y tensiona la relación entre géneros, lo que permite reconocer la posición subordinada de todo aquello que no responde a lo masculino (Lamas, 1996). También, contribuye a repensar las dimensiones de lo social, ya sea desde las ciencias, la política, la historia y la cultura, con una postura crítica y antipatriarcal. En términos de Lagarde (1996b) “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).

Entonces, en términos educativos, el enfoque de género se posiciona como una herramienta de análisis y de acción porque:

Permite reconocer que niños y niñas tienen el mismo potencial de aprendizaje y desarrollo y las mismas posibilidades de disfrutar por igual de aquellos bienes valorados socialmente, oportunidades, recursos y recompensas, de manera independiente a sus diferencias biológicas y reconociendo la igualdad de derechos durante el proceso educativo. Todo esto con el fin de avanzar hacia una educación justa, igualitaria y no sexista. (Mineduc, 2023, p.6)

En definitiva, el Mineduc (2020) propone al enfoque de género como una herramienta que orienta y equipara experiencias educativas libres de sexismo, buscando alcanzar la equidad de género, y reconocer que

los y las estudiantes tiene el mismo potencial, tanto de desarrollo como de aprendizaje, y que se les debe ofrecer las mismas oportunidades.

El género se aprende en la escuela

En la escuela se reproduce el orden imperativo, se legitima el poder y las identidades jerarquizadas (Araya, 2004; Azúa, 2016). La desigualdad en el espacio escolar cala en distintos ámbitos, entre los que se encuentra la permanencia en el proceso de escolaridad, los sesgos de género presenten en el currículum, la seguridad en las instituciones, y las interacciones entre docentes y estudiantes (Unesco, 2020).

Durante la formación de niños y niñas en la educación parvularia, el género es aprendido sobre todo en la socialización cuando se comienza a entender este concepto como rasgos físicos, sentidos internos de ser hombre o ser mujer y tanto las conductas como los roles asociados a cada quien (De Toro, 2015; Valenzuela y Cartes, 2020). Pérez (2015) indica que durante la etapa de la primera infancia se forja la identidad de género. A lo largo de la historia, esta construcción ha estado marcada por la reproducción de estereotipos de género, facilitada por medios de enseñanza que son mayormente simbólicos y que conducen a su normalización (Ros, 2012). Específicamente, se provoca la estandarización de los estereotipos de género a través de expectativas que se traducen, por ejemplo, en la elección de la ropa, los colores, los juguetes diferenciados y las interacciones sociales (Unesco, 2018).

Azúa et al. (2019) señalan que en las aulas escolares de Chile se observa una marcada presencia del binarismo sexual heteronormativo en el ámbito de la educación parvularia. En esta área particular de la enseñanza escolar, el cuerpo docente tiende a perpetuar prácticas sesgadas por género. Lo anterior tiene un alcance en el currículum oculto donde "se enseñan, los estereotipos hegemónicos de género principalmente a través de esos pequeños gestos y prácticas de disciplinamiento que conforman el denominado currículum oculto" (Azúa, 2016, p.8).

Identidad docente

Como bien han señalado distintas investigaciones, la identidad docente no es permanente, sino que es diversa y depende de varios

factores como la formación, las experiencias personales, las vivencias, la especialidad, el contexto, entre otros. Además, puede entenderse, por medio de estos factores, cómo los y las docentes se identifican como profesionales respecto de otros/as (Rotta, 2022).

La construcción de la identidad docente se realiza desde tres ámbitos: lo personal, la formación inicial y el ejercicio docente. En el caso específico de la formación inicial de los/as profesores/as, se reitera la importancia de no solo instalar conocimiento, sino que también competencias que permitan potenciar posturas críticas sobre el acto educativo (Robinson et al., 2018). Por lo tanto, resulta crucial poder remirar la conformación de la identidad docente, en cuanto son los/as educadoras/es quienes promueven y facilitan procesos educativos de calidad (Jarauta y Pérez, 2017).

En este escenario, el currículum oculto cobra gran relevancia en la formación inicial, pues frente a un currículum explícito que escasamente aborda la perspectiva de género, se abre paso al currículum oculto, el cual “reproduce un conjunto de actitudes, valores, creencias y estereotipos que se transmiten a través del sistema educativo sin que se incluyan explícitamente en el plan de estudios” (Moya y Juanas, 2022, p.2) y que tienen incidencia en la construcción de la identidad docente (Vargas, 2022). La perpetuación de prejuicios, sesgos y estereotipos de género en las prácticas educativas a menudo se lleva a cabo de forma inconsciente y es parte del denominado currículum oculto. Este comprende aquellos aprendizajes que son incorporados, aunque no estén explícitamente incluidos en el plan de estudios (Mineduc, 2023).

Desde una perspectiva de género, la profesión docente ha sido encarnada mayoritariamente por mujeres y desde un rol altamente femenino, vale decir, es “un espacio de incorporación de la mujer, desde su rol de madre, a la esfera pública de lo laboral” (González, 2011, p.88). En ausencia de una formación inicial con enfoque de género, es que la identidad docente ha sido permeada por el currículum oculto de género, en lo que Pañuelos en Rebeldía (2007) ha denominado la “escuela machista”. En esta, la identidad docente se basa en un rol maternal, de cuidado y protección, lo que ha repercutido en el quehacer del profesorado reproduciendo, por medio de su identidad, estereotipos sobre los roles femeninos y masculinos.

Por su parte, Robinson et al. (2018) señalan que las representaciones que las educadoras tienen respecto a su actividad devienen de prácticas relacionadas al afecto, la crianza y a cuidados asistenciales, lo que,

a su vez, se traduce en una desvalorización de su profesión. Asimismo, Viviani (2016) y Poblete (2018) han señalado en sus investigaciones sobre el discurso de educadoras de párvulos que su identidad se basa en el concepto de vocación con características asociadas al sacrificio, la devoción y la abnegación. Esta caracterización expone elementos que están culturalmente arraigados al género femenino. Existe una feminización que vincula la identidad docente de las parvularias casi exclusivamente a lo maternal, apreciación que incluso adquiere un carácter peyorativo hacia la profesión de educadora de párvulos (Márquez et al., 2018).

Con lo anterior, se devela que la identidad docente de las educadoras está permeada por el currículum oculto en el que se reproducen estereotipos y se perpetúa la dicotomía madre/mujer, lo que sería un efecto no solo de la mirada asistencial del nivel educativo, sino que también de la formación docente entregada mediante el currículum oculto y explícito (González y Torres, 2022). Esto último dice relación con lo que plantean Alvareñas y Pazos (2018) sobre los estigmas y el cómo estos tienen un impacto en quiénes se están formando, así como en aquellos mensajes ocultos basados en el género. En estos se priorizan algunos valores y/o rasgos predominantemente masculinos y se ven relativizados aquellos femeninos, como, por ejemplo, las labores de cuidados que ejercen las educadoras de párvulos (Warren et al., 2019).

Horizonte de transformación: enfoque de género en la formación inicial

La formación inicial docente ha sido objeto de debate durante mucho tiempo (Ávalos, 2002). Rodríguez et al. (2019) señalan que en la formación inicial no se aprenden exclusivamente contenidos, sino que también habilidades, actitudes y competencias, a la vez que se va conformando la identidad docente. En Chile, las reformas educativas han buscado transformar los modelos pedagógicos, pero aún recaen en lo mecánico y memorístico, y poco se abordan los contenidos o temáticas relativas al género, desde lo reflexivo, crítico y analítico (Flórez, 2011). 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). En consecuencia, quienes comienzan a educar a la primera infancia no tienen una formación en temas de género (Azúa et al.,

2019; Valdés, 2013), aun cuando es en esa etapa que comienza la socialización de género y se empieza a construir la identidad (Vargas, 2022).

Guerrero, et al. (2011) señalan que durante la formación inicial hay cursos de género pero que son optativos y, por tanto, no ha habido una transversalización del enfoque de género, lo que ha provocado una inquietud al momento de saber si es posible comprender su vinculación a otros ámbitos de la formación o que, incluso, puede pasar que 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" (Guerrero, et al., 2011, p.28). Sumado a lo anterior, Ortega (2018) señala que la mayoría de los programas de formación inicial se orientan hacia el mantenimiento del sistema establecido, lo que conlleva la ausencia de la categoría de género en dichos programas.

Esta situación no solo devela la nula incorporación del enfoque de género en la formación inicial docente, sino que también permea la reproducción de inequidades en el sistema educativo. Tal como menciona Camacho (2018, como se cita en Azúa et al., 2019), el gran error de los currículums de las carreras de educación es que no vinculan el género con los distintos procesos culturales y se reducen netamente a una dimensión biológica, reproduciendo una serie de estereotipos y sesgos (Sánchez, 2018).

En suma, hay un efecto inmediato en la formación de futuras/os docentes y una implicancia en la identidad y en el ejercicio del profesorado, tal como menciona Martínez (2016) al develar que la nula incorporación del enfoque de género implica que en el ejercicio docente se reproduzcan prácticas sexistas. Un elemento fundamental para una pedagogía con este enfoque es entender que las culturas escolares son cambiantes. Aunque las escuelas reflejan la construcción predominante de género en la sociedad en la que operan, no son simplemente un espejo pasivo de la misma, sino que, más bien, participan activamente en la producción y reproducción de esas relaciones de género (KIX LAC, 2023).

Por ello, se propone que la incorporación del enfoque de género en la formación inicial docente abre un horizonte de transformación. Para esto, Abett de la Torre (2016) indica que la reflexión, la sensibilización y el análisis sobre la realidad social en torno a las relaciones de género, permitirá adquirir conciencia de cómo la violencia simbólica

presente en el currículum oculto tiene implicancias en los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como también promover acciones para una práctica educativa justa y equitativa (García et al., 2011). En línea con lo anterior, Santos Guerra (2020) señala que “las Facultades de Educación [deberían considerar] (...) en sus dinámicas internas y en sus planes de estudios el análisis de las prácticas sexistas, [junto con] (...) incorporar en los planes de estudios materias sobre la mujer, sobre la coeducación, sobre el feminismo” (p.15).

Al respecto, KIX LAC (2023) sostiene que la formación del profesorado debe brindar conocimientos y habilidades necesarias para cuestionar sus propias percepciones en relación con el género y a la forma de enfrentar las discriminaciones. Particularmente, señalan que:

Este conocimiento incluye un lenguaje apropiado que permita hacer distinciones conceptuales entre sexo, género, rol de género, identidad de género, orientación, sexual, etc., como conceptos sociales básicos; y herramientas para hacer un análisis crítico de la historia contada que permita comprender de qué manera el género (y las relaciones de dominación a partir de este) se construye sociohistóricamente. Ello incluye analizar cómo han sido expuestos los roles de género, con ausencia e invisibilidad de las contribuciones de las mujeres, y también la construcción social de la masculinidad imperante de manera de valorar otros tipos de masculinidades (KIX LAC, 2023, p.16)

Metodología

Para el marco metodológico del estudio se propuso, en primer lugar, una epistemología feminista que permitió entender y construir conocimiento a través del descubrimiento de las desigualdades de género en la formación inicial de educadoras de párvulos (Vargas, 2022). Este sistema de conocimiento cuestiona lo que la ciencia ha generado a lo largo de la historia desde una perspectiva androcéntrica y patriarcal (Blázquez et al., 2010; Delgado, 2010).

En segundo lugar, el estudio se desarrolló a partir de una metodología cualitativa. Taylor y Bogdan (1987) la definen como “aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable” (p.20). Además, al emplear enfoques cualitativos se amplía la oportunidad

de interpretar de manera diversa el comportamiento humano, buscar razones y esclarecer significados (Delgado, 2010).

Se emplearon grupos focales con el propósito de explorar un conjunto de percepciones, conocimientos, saberes y representaciones que influyen en las estudiantes, además de identificar la tendencia general de un contexto particular junto a sus condiciones y acciones potenciales (Canales, 2006). En consecuencia, se llevaron a cabo cuatro entrevistas grupales utilizando preguntas abiertas para fomentar el diálogo (Colás y Jiménez, 2006).

Las participantes en el estudio fueron estudiantes de educación parvularia. Se realizó una convocatoria abierta para los grupos focales, utilizando como criterio de selección el avance curricular; específicamente, se buscó la participación de estudiantes en su último año de carrera. Se convocó a un total de 19 estudiantes de diversas regiones del país, quienes proporcionaron un certificado de alumno regular y firmaron un consentimiento para el uso de los datos recopilados. A continuación, se muestra una tabla que detalla la caracterización de los grupos focales (Vargas, 2022).

Tabla 1
Caracterización de los grupos focales

GRUPO FOCAL 1	UNIVERSIDAD
P1	Universidad de Chile
P2	Pontificia Universidad Católica de Chile
P3	Universidad de Viña del Mar
P4	Universidad de Valparaíso
P5	Universidad de Antofagasta
GRUPO FOCAL 2	UNIVERSIDAD
P1	Universidad Finis Terrae
P2	Universidad Católica de Temuco
P3	Universidad de Chile
P4	Pontificia Universidad Católica de Chile
GRUPO FOCAL 3	UNIVERSIDAD
P1	Universidad de Chile
P2	Universidad de Viña del Mar
P3	Universidad de Viña del Mar

P4	Universidad de Viña del Mar
P5	Universidad Finis Terrae
GRUPO FOCAL 4	UNIVERSIDAD
P1	Universidad de Chile
P2	Universidad de Chile
P3	Universidad de Chile
P4	Universidad de Chile
P5	Universidad de Chile

Nota. Fuente: adaptada de Vargas (2022).

Para el análisis se tomaron los discursos de manera anónima y se caracterizaron de la siguiente forma G=grupo focal y P=persona (Vargas, 2022). Se utilizó el método de análisis de contenido (Braun y Clarke, 2006).

Análisis y resultados

Se llevó a cabo un análisis de los grupos focales utilizando las categorías y subcategorías que habían sido previamente establecidas y desarrolladas con base en la revisión de la literatura pertinente. Las categorías y subcategorías de análisis se detallan en la tabla 2:

Tabla 2

Categorías y subcategorías de análisis

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
Género	Construcción cultural
	Enfoque de género
Formación inicial	Ausencia o presencia del enfoque de género
	Curriculum oculto
	Construcción identidad docente
	Autoformación
Ejercicio docente	Observación durante las prácticas pedagógicas

Nota. Fuente adaptada a Vargas (2022).

Género

Las estudiantes declaran que las ideas preconcebidas en torno al género provienen de construcciones personales y no desde su formación inicial (Vargas, 2022). Por otra parte, conciben el género como una construcción tanto personal como social. En esta conjugación, la escuela juega un papel esencial tanto en la transmisión como en la reproducción de estereotipos y roles de género, los que suelen limitarse a las categorías de masculino y femenino (Araya, 2004). Además, las participantes indicaron que este proceso de construcción comienza en la primera infancia, factor que subraya la importancia de la socialización de género en este periodo.

En este contexto, se puede apreciar que el papel del sistema educativo y de las futuras educadoras de párvulos es de suma importancia, no solo para la construcción de conocimientos teóricos, sino que también para la práctica docente (Azúa, 2016).

La construcción del género es de carácter social y cultural, y es como una esponja de todo lo que se nos indica socialmente y cómo 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)

En cuanto al enfoque de género, las estudiantes entrevistadas lo interpretan como una herramienta analítica y de intervención que facilita la identificación, descripción y análisis de las desigualdades entre los géneros. Esta concepción implica comprender sus orígenes, impactos y estrategias, con el objetivo de promover una sociedad más equitativa y justa (Vizuite y Lárez, 2021).

El enfoque de género lo asocio a trabajar la diversidad en todos sus aspectos, 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)

Al examinar las nociones de las entrevistadas sobre la categoría "género", se evidencia que esta proporciona una visión clara de sus ideales y creencias en torno a este concepto, al igual que de cómo podrían integrarlo en su práctica profesional. Adicionalmente, permite comprender la importancia atribuida a este tema en su quehacer educativo.

Formación inicial

Esta categorización abarca tanto el plan de estudios formal o explícito como el currículum implícito u oculto (Azúa et al., 2019). Al analizar este último aspecto, se logra comprender cómo se ha moldeado la identidad docente de las estudiantes influenciada por sus valores y percepciones sobre la profesión de educadora de párvulos, la que fue transmitida a través del currículum oculto durante la formación docente (Viviani, 2016).

Este estudio reveló que la formación inicial carece de una perspectiva de género, dejando la responsabilidad de la formación en este tema a las iniciativas individuales. Además, se puso de manifiesto la importancia que las participantes asignan al enfoque de género para su desarrollo profesional (García, et al., 2011): “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).

Durante el estudio, también se develó que, en la formación inicial de las estudiantes entrevistadas, la incorporación del enfoque de género ha estado relegada a las decisiones y voluntades personales de los/as docentes formadores/as, en lo que podría denominarse como una “incorporación prematura” (Vargas, 2022; Abett de la Torre, 2016).

dentro de la malla curricular que estudié no hay nada en relación con el 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)

En cuanto al currículum oculto, se descubre que este tuvo un impacto fundamental y afectó aspectos interdisciplinarios tales como la formación de su identidad como educadoras y la perpetuación de actitudes sexistas. Este efecto se produce a través de, principalmente, las interacciones dadas en el contexto universitario, la selección de contenidos, la priorización curricular, la elección de bibliografías, el uso del lenguaje sexista, entre otros factores (de Toro, 2015). Las estudiantes, adicionalmente, mencionan algunas experiencias donde el sexismo permeó su formación y se perpetuó la dicotomía del género y los roles asociados (Pérez, 2015):

Si bien la carrera es liderada por mujeres, (...) me pasó que yo tenía clases con un profesor de educación física y nos

decía comentarios 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 comenté en mi carrera, pero el profesor sigue haciendo clases. (G2.P2)

Al respecto, el sexismo se transmitió mediante la visión hegemónica sobre los roles de género, evidenciada en la percepción común sobre el comportamiento apropiado para niños y niñas. Los discursos de los/as docentes reflejaban esta idea de que los y las infantes debían comportarse de maneras distintas, lo que ha generado problemas sistémicos y contribuido a la existencia de desigualdades y discriminaciones, así como a la desvalorización (Morgade, 2001). En este sentido, el currículum oculto operó en un nivel subconsciente, ya que estos prejuicios y pensamientos a menudo no se reflejan en los discursos directos, sino que están arraigados tan profundamente que resulta difícil desafiarlos (Azúa et al., 2019). Lo anterior no solo es revelador en términos de una formación docente basada en sexismos, sino que también posiciona la relevancia que tiene la transmisión de roles y estereotipos de género en el currículum oculto de género durante este proceso:

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)

lamentablemente existen docentes de bastante edad, que están formadas de cierta forma, por ejemplo, teníamos profesoras de 50 años para arriba que te decían “es que si es niña le colocas rosado, si es niños, azul”. (G1.P3)

En cuando a la subcategoría acerca de la construcción de su propia identidad docente, las participantes señalan que esta se fue construyendo por sus experiencias estudiantiles en torno al currículum explícito y el oculto (Vargas, 2022). Por consiguiente, la formación de su identidad se fundamentó en la perpetuación de estereotipos relacionados con las percepciones acerca de una profesión mayormente femenina, lo que influye en la desvalorización profesional de las docentes debido a los roles de género asociados con las mujeres (Pañuelos en Rebeldía, 2007): “Lo otro que se me viene siempre a la mente con este tema es la típica pregunta que a

todas se nos ha hecho en este curso: ¿cuántas son mamá? Como si fuera un ejemplo válido” (G4.P4).

También todos los profesores hombres decían “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. 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)

Esta situación refleja dos visiones. La primera considera que las mujeres son las más aptas para educar niños y niñas y que, por consecuencia, la carrera docente está altamente feminizada. La segunda, ligada a lo anterior, implica una desprofesionalización de su labor como educadoras de párvulos (Vargas, 2022; González, 2011).

Las estudiantes develan que el hecho de que una carrera esté feminizada no solo responde a la cuota de ingreso por género, sino que también refiere a cómo, en ese proceso de feminización, se traspasa una carga simbólica de los roles femeninos a la práctica docente. En otras palabras, el quehacer se ve reflejado en tanto se cumple con los estándares genéricos de cuidadora protectora y maternal, por sobre su profesionalización como expertas en educación en primera infancia (Vargas, 2022; Poblete, 2018). Se profundiza, así, una identidad docente desprofesionalizada.

Con lo anterior, no se desconoce que efectivamente, en este nivel educativo, se ejercen labores de cuidado propios para la edad de niños y niñas, sino que, a partir de la mirada crítica de las estudiantes, se señala la creencia respecto a que esas labores son maternales y exclusivas de la mujer y, a su vez, se perpetua la idea de que este nivel responde a una lógica de guardería (Márquez et al., 2018): “siempre me decían vas a ser educadora porque como eres mamá ya tienes paciencia, eres mujer y eres delicada, y estas dada para las manualidades” (G1.P3).

Yo creo que lo servicial está muy asociado a lo “femenino”, por así decirlo, entonces, creo que, a partir de eso, pasa que es una carrera donde hay más mujeres y se establecen estos tipos de comportamientos que hacen que los hombres no quieran ser parte de la carrera, porque socialmente no es aceptado. (G1.P4)

El punto final para resaltar en esta categoría es la contribución que las estudiantes pueden brindar desde sus experiencias durante la formación inicial, lo cual también revela la importancia que conceden al enfoque de género (Vargas, 2022).

Las entrevistadas señalan la relevancia que tendría la obligatoriedad de una asignatura sobre las teorías de género (Santos Guerra, 2020) y también el pensar en una transversalización que les permita contar con herramientas prácticas para el aula y para mirar su propio ejercicio docente (Abett de la Torre, 2016). Con esto último, no solo se refieren a su propia formación, sino también a que el cuerpo docente de una universidad pueda contar también con esta.

Debe ser transversal, que sea como parte del currículum 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)

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. (G2.P3)

Ejercicio docente

En lo que respecta a las pedagogías, las estudiantes comienzan a involucrarse en la enseñanza de manera temprana y prematura, dado que realizan prácticas desde el primer año de su formación, lo que les permite experimentar la dinámica educativa. Sin embargo, se enfrentan a una falta o limitada inclusión del enfoque de género (Vargas, 2022). En consecuencia, se corre el riesgo de interiorizar o invisibilizar prácticas sexistas y si no existe un proceso reflexivo y formativo, esto podría repercutir en la normalización y réplica de estas (Pañuelos en Rebeldía, 2007): "En una práctica las educadoras le hicieron burla a un niño y le decían 'está llorando como niña'. Obvio que me dio rabia y atiné en contener al niño (G1.P5).

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 de “niñas” y otros de “niños”. (G3.P4)

Considerar la práctica docente durante las prácticas profesionales como una fusión de conocimientos y una reevaluación de los valores personales, debería concebirse como una extensión del ejercicio profesional, en este sentido, cobra vital importancia la formación en perspectiva de género (Valdés, 2013).

Conclusiones

El propósito de este estudio fue examinar las vivencias de las estudiantes de educación parvularia durante su etapa de formación inicial, al igual que explorar cómo el currículum oculto de género influyó en el desarrollo de su identidad como docentes. En cuanto a la identidad profesional, se observa que esta se modela a partir de las percepciones sobre su rol profesional. Estas representaciones fueron reproducidas a través del currículum oculto durante su formación inicial, instrumento que está marcado por la feminización de la docencia del nivel parvulario y la asociación de lo femenino con lo privado, evidenciado en la reproducción, la maternidad y el cuidado (Vargas, 2022; Poblete, 2018). Estas influencias se reflejan en la práctica docente y en las interacciones con niños y niñas (Sánchez, 2018), instancias en las que se ha demostrado que la educación parvularia es un entorno sexista en el que se perpetúan los patrones culturales de género (Azúa et al., 2019).

En suma, estos elementos tienen relación con la formación inicial y el conocimiento (o falta de él) sobre el género como categoría de análisis. Las estudiantes tienen ideas muy similares sobre el enfoque de género a lo expuesto en el marco teórico, pues lo presentan como una herramienta que sirve para analizar las relaciones de género y, en la práctica, poder transformarlas (Vizueté y Lárez, 2021). Lo anterior se desprende de una autoformación que ellas han podido emprender, lo que evidencia el carácter voluntario que tiene hoy en día asumir una práctica con perspectiva de género (Flórez, 2011). Queda en manos de las personas indagar sobre las temáticas de género, ya que estas no constituyen un eje estructural de las competencias y habilidades de una educadora de párvulos (Vargas, 2022; Guerrero, et al., 2011).

La situación descrita invita a reflexionar sobre la inclusión de la perspectiva de género en la formación inicial, pues como muchas investigaciones han señalado, esto permite una deconstrucción de los imaginarios en torno al género, un proceso de sensibilización para visualizar las inequidades y desigualdades, la meditación en torno a la identidad profesional y la adquisición tanto de conocimientos como de habilidades prácticas para la incorporación de esta perspectiva en el sistema educativo, es decir, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de niños y niñas (Ortega, 2018).

El sexismo actualmente está presente en la educación y el poder visualizar aquello podría permitir que tanto estudiantes como educadoras/es de párvulos puedan reconstruir su identidad. Como se discutió en la revisión teórica y se corroboró en los hallazgos de este estudio, la identidad docente no es estática, sino que se desarrolla y cambia a medida que evolucionan las interpretaciones individuales del trabajo docente, así como las representaciones sociales asociadas. Este enfoque podría facilitar la reflexión sobre la práctica educativa al igual que promover la implementación de herramientas didácticas y teóricas que integren las cuestiones de género en las experiencias pedagógicas, tanto dentro como fuera del aula (Vargas, 2022).

Finalmente, a partir del análisis de los resultados y la revisión teórica, se puede concluir que el enfoque de género, aunque escasamente abordado en la formación inicial (Rotta, 2022; Azúa et al., 2019), es muy relevante en la construcción de la identidad docente de las estudiantes de educación parvularia. Esta identidad docente no solo influye en la práctica profesional, sino que también está relacionada con la percepción y comprensión de las dinámicas de género en el ámbito educativo (Martínez y Colarte, 2013).

Se evidencia, entonces, la necesidad de una mayor integración del enfoque de género en la formación inicial de educadoras de párvulos, así como el reconocimiento de su papel en la promoción de la equidad de género desde la primera infancia. De la misma manera, se observa la influencia del currículum oculto en la formación inicial, pues los valores y percepciones implícitos transmitidos durante este proceso pueden reforzar estereotipos de género y limitar el desarrollo profesional de las futuras docentes. Por lo tanto, es fundamental abordar estas cuestiones en los programas de formación inicial para promover una educación más inclusiva y equitativa.

Referencias

- 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>.
- ALVARIÑAS, M. Y PAZOS, M. (2018). Estereotipos de género en educación física, una revisión centrada en el alumnado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(4), 154-163. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.4.1840>
- 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
- AZÚA, X. (2016). Aprender a ser mujer, aprender a ser hombre. La escuela como reproductora de estereotipos. En *Educación no sexista. Hacia una real transformación* (pp. 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. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n50.721>
- BALZA, I. (2011). *Crítica feminista de la discapacidad: el monstruo como figura de la vulnerabilidad y exclusión*, (7), 67-76. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3743414>
- 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. Y URSINI, S. (2010). *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales*. UNAM.
- BRAUN, V. Y CLARKE, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- CANALES, M. (2006). *Metodologías de investigación social*. LOM.
- 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
- DE TORO, X. (2015). Niños y niñas transgénero: ¿nacidos en el cuerpo equivocado o en una sociedad equivocada? *Revista Punto Género*, (5), 109-128. <https://doi.org/10.5354/2735-7473.2015.37666>

- FALABELLA, A. Y OPAZO, C. (2014). *Sistema de Aseguramiento de la Calidad y procesos de mejora: Una mirada desde la gestión educativa*. Mineduc y Unesco. <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/txt/1107.pdf>
- FIGUEROA, I., GUERRA, P. Y MADRID, A. (2022). Construcción de la identidad docente de las educadoras de párvulos: Significados retrospectivos de su Formación Inicial Docente. *Perspectiva Educativa*, 61(2), 45-67. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.2-art.1225>
- ORTEGA, C., Y FUENTEALBA, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educativa*, 58(1), 115-138. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>
- GARCÍA, 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
- GONZÁLEZ, C. (2011). Feminización de la escuela básica chilena. Metáforas de la identidad docente. *Educación y Humanismo*, 13(20), 84-94. <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/2283>
- GONZÁLEZ, C. Y TORRES, B. (2022). Identidad profesional de estudiantes de educación parvularia pertenecientes a una universidad pública regional chilena a través de sus autobiografías. *Revista Educación*, 46(2). <http://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47948>
- GUERRERO, E., HURTADO, V., AZUA, X. Y PROVOSTE, P. (2011). *Material de apoyo con perspectiva de género para Formadores y Formadoras*. Mineduc.
- GUEVARA, J. (2019). *Transmitir el oficio de enseñar: La formación de docentes para el nivel inicial*. Press.
- KIX LAC. (2023). *Informe de política 3. Desafíos de la formación docente para una pedagogía con enfoque de igualdad de género en Centroamérica y el Caribe*. <https://www.summaedu.org/wp-content/uploads/2022/10/ESP-Policy-Paper-Genero.docx-1.pdf>
- JARAUTA, B. Y PÉREZ, M. J. (2017). La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su formación inicial. El caso de la Universidad de Barcelona. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(1), 103-122. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/58053>
- LAGARDE, M. (1996a). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Horas y Horas.
- LAGARDE, M., (1996b). Nociones y definiciones básicas de la perspectiva de género. En L. Guzmán y G. Pacheco (Eds.). *Estudios básicos de Derechos*

- Humanos*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos: Comisión de la Unión Europea.
- 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>
- MÁRQUEZ, Y., GONZÁLEZ, A. I. Y GUTIÉRREZ, J. (2018). Las titulaciones de la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna, Un análisis desde la perspectiva de género. *European Scientific Journal*, 14(8), 56-69. <https://doi.org/10.19044/esj.2018.v14n8p56>
- 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. *Revista Cubana de Enfermería* 29(1), 5-17. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-03192013000100003
- MARTINI, G., Y BORNAND, M. (2018). Hacia una educación no sexista: tensiones y reflexiones desde la experiencia de escuelas en transformación. *Revista Nomadías*, (26), 45-67.
- Mineduc (2020). Estándares Orientadores para la Formación Inicial Docente. *Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas*. <https://www.cpeip.cl/estandares-formacion-docente/>
- Mineduc (2023). *Promover la igualdad de género en el aprendizaje Cartilla 1: Prácticas para reducir brechas y promover el aprendizaje activo de niñas y adolescentes en matemáticas y ciencias*. Mineduc.
- MORGADE, G. (2001). *Aprender a ser mujer. Aprender a ser varón. Relaciones de género y educación. Esbozo de un programa de acción*. Novedades Educativas.
- MOYA, I. Y JUANAS, A. (2022). Construcción de una escala sobre igualdad de género percibida en la escuela. *Revista de Psicología y Educación*, 17(1), 1-20. <https://doi.org/10.23923/rpye2022.01.213>
- ORTEGA, E. (2018). Señas para una educación feminista. *Nomadías*, (25), 91-111.
- PALMA, I., VARGAS, M., Y CARRASCO SÁEZ, A. (2023). Tensiones y oportunidades de la cultura docente en un contexto de inclusión mixta. ¿Un cambio a una educación no sexista? *Revista Punto Género*, (19), 221-254. <https://doi.org/10.5354/2735-7473.2023.71216>
- 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.

- POBLETE, X. (2018). Performing the (religious) educator's vocation. Becoming the 'good' early childhood practitioner in Chile. *Gender and Education*, 32(8). <https://doi.org/10.1080/09540253.2018.1554180>
- 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), 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>
- ROTTA, C. (2022). *Transversalización de la perspectiva de género en el currículo de carreras de formación inicial docente* [Tesis de magister no publicada]. Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/197632>
- 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 magister no publicada]. Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/169978>
- SANTOS GUERRA, M. (2000). *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Graó.
- TAYLOR, S. Y BOGDAN, R. (1987). Introducción. Ir hacia la gente. *Introducción a los métodos cualitativos de Investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- Unesco (2018). *Documento de política. Alcanzar la igualdad de género en la educación: no olvidemos a los varones*. Unesco.
- Unesco (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020. América Latina y el Caribe. Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. Unesco.
- 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>
- VALENZUELA, A. Y CARTES, R. (2020). Perspectiva de género en currículums educativos: obstáculos y avances en educación básica y media. *Revista Brasileira de Educação*, (25). <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250063>
- VARGAS, M. (2022). Incidencia del enfoque de género en la formación inicial de estudiantes de educación parvularia y durante el ejercicio docente de

- educadoras de párvulos [Tesis de magíster no publicada]. Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/187993>
- VIVIANI, M. (2016). Creating dialogues: Exploring the “good early childhood educator” in Chile. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 17(1), 92-105. <https://doi.org/10.1177/146394911562>
- VIZUETE, X, Y LÁREZ, A. (2021). Perspectiva de género en Educación Básica Superior y Bachillerato. *Revista Alteridad*, (1). <https://doi.org/10.17163/alt.v16n1.2021.10>
- WARREN, K., MITTEN, D., D'AMORE, C. Y LOTZ, E. (2019). The gendered hidden curriculum of adventure education. *Journal of Experiential Education*, 42(2), 140-154. <https://doi.org/10.1177/1053825918813398>

