



Universidad del Bío-Bío
Facultad de Educación y Humanidades
Departamento de Ciencias de la Educación
Pedagogía en Educación Parvularia

“Concepciones de la perspectiva de género de Las Educadoras de Párvulos y su transposición didáctica con los niños y niñas, pertenecientes a los niveles de transición de Establecimientos Educativos municipales de la ciudad de Chillan”

Tesis para optar al título de Educadora de Párvulo

Alumnas:

- Chantal Laporte Harún
- Gabriela San Martín Mella

Profesora guía: Patricia Arteaga González

Unidad Académica: Pedagogía en Educación Parvularia

Chillán, 04 de Diciembre, 2015

Índice	
Introducción	Pág. 6
Capítulo I: Construcción del problema de investigación	Pág. 7
1. Formulación del Problema	Pág. 8
1.2 Problema	Pág. 14
1.3 Justificación	Pág. 17
1.4 Preguntas de Investigación	Pág. 19
1.5 Objetivos de estudio	Pág. 19
1.6 Categorías y Subcategorías	Pág. 20
1.7 Definiciones Operacionales	Pág. 21
1.8 Premisas	Pág. 22
Capítulo II: Marco Teórico	Pág. 23
2.1 Diversidad, Género y Educación	Pág. 24
2.1.1 Diversidad	Pág. 24
2.1.1.1 Diversidad Individual	Pág. 24
2.1.1.2 Estilos de aprendizaje	Pág. 26
2.1.1.3 Estrategias de adaptación a las diferencias individuales en rendimiento y capacidad	Pág. 27
2.1.2 Diversidad de Género	Pág. 28
2.2. Género	Pág. 30
2.2.1 Teoría de Género	Pág. 32
2.2.2. Teoría de Aprendizaje Social	Pág. 33

2.2.3. Teoría cognoscitiva Social: Esquema de género (esquema del sexo)	Pág. 34
2.2.4. La Identidad de Género	Pág. 35
2.2.5. Educación y Género	Pág. 36
2.2.6 El aprendizaje y el género	Pág. 37
2.2.7 Equidad de Género: La coeducación en nuestro sistema educativo	Pág. 38
2.2.7.1 Definición de temas Transversales	Pág. 38
2.2.7.2 La coeducación	Pág. 40
2.2.7.3. Papel de la escuela en la coeducación	Pág. 42
2.2.7.4 Currículum Oculto de Género	Pág. 44
2.3. Construir la igualdad	Pág. 47
2.3.1. Desigualdad de género y sus consecuencias	Pág. 48
2.3.2. Didáctica en la Enseñanza de Género	Pág. 49
2.3.3. Situaciones que evidencian diferencias de género	Pág. 51
2.4. Estrategias Didácticas:	Pág. 57
2.4.1 Juegos de áreas o rincones:	Pág. 57
2.4.2. Ejemplos de actividades que propician el trabajo de género en el aula	Pág. 58
2.5. El rol del docente	Pág. 60
2.5.1. Formación Inicial Docente	Pág. 60
2.6. Antecedentes históricos de los avances y compromisos de género en Chile	Pág. 64
2.6.1. La mujer en la Educación	Pág. 64
2.6.2. En Latinoamérica y el mundo	Pág. 65

2.6.3. En Chile	Pág. 69
2.6.4. Compromisos democráticos	Pág. 70
2.7. Calidad para la Equidad de género: demanda social para una educación futura con igualdad de género.	Pág. 74
Capítulo III: Marco Metodológico	Pág. 76
3.1 Enfoque del estudio	Pág. 77
3.2 Tipo de investigación	Pág. 78
3.3 Unidad y sujetos de estudio	Pág. 78
3.4 instrumentos para recopilar información	Pág. 78
3.5 Estrategias de Análisis de información: Triangulación de datos	Pág. 79
Capítulo IV: Análisis de Resultados	Pág. 81
4.1 Presentación de tablas: inferencias de Entrevistas	Pág. 82
4.1.1 Tabla N° 0: Referencia por estamento	Pág. 82
4.1.2 Tabla N° 1: Transcripción de las respuestas entregadas por cada sujeto entrevistado a cada pregunta.	Pág. 83
4.1.3. Tabla N° 2: Inferencias interpretativas de las respuestas entregadas por cada sujeto a cada categoría	Pág. 101
4.1.4. Tabla 3: Inferencias interpretativas por cada Categoría desde el Estamento: Educadoras de Párvulos	Pág. 108
4.2 Presentación de tablas: Observaciones de campo e inferencias	Pág. 112
4.2.1 Tabla de observación de campo realizado en cada establecimiento Educacional	Pág. 112
4.2.2 Tabla N° 1: Inferencias interpretativas de observaciones de campo por cada categoría	Pág. 151

4.2.3. Tabla N° 2: Inferencias interpretativas de observaciones de campo por cada categoría	Pág. 154
4.2.4. Tabla N° 3: Inferencias interpretativas por cada Categoría desde el Estamento: Educadoras de Párvulos	Pág. 157
4.3 Triangulación Final de la información recibida por el estamento de estudio, según cada categoría.	Pág. 161
Capítulo V: Discusión	Pág. 168
Capítulo VI: Conclusiones	Pág. 173
Anexos	Pág. 177
Bibliografía	Pág. 179

INTRODUCCIÓN

“No hagamos los adultos sólo cosas urgentes y poco importantes; pongamos, mejor nuestra energía al servicio de la educación y mostrémosle a los que vienen cómo alcanzar la plenitud del alma”

Pilar Sordo

Durante el transcurso de nuestra vida aprendemos que todos los seres humanos somos diversos en diferentes sentidos. Cada uno posee su propia personalidad y características, somos seres complejos y por ende, reaccionamos diferentes ante el medio que nos rodea.

Educar en la Diversidad es el desafío/oportunidad a la que se deben enfrentar diariamente los docentes de nuestro país para lograr incluir y valorar a todos los niños y niñas que componen el sistema educativo. La labor de un Educador/a de Párvulos como guía, en la Educación inicial del desarrollo infantil, es saber formar dicho camino de la manera más imparcial y objetiva posible respecto al sano y libre crecimiento de cada niño y niña a su cargo, basándose en el respeto a aquello que el niño y niña desean, en la igualdad de derechos, en la tolerancia, empatía, la comprensión y flexibilidad frente a las diversas situaciones que se le presenten.

Bajo este marco surge la pregunta: ¿Se está trabajando la perspectiva de género, favoreciendo la igualdad de derechos y trato en los niños y niñas dentro de las aulas?.

A través de esta investigación se pretende dar respuesta a dicha interrogante, indagando sobre las concepciones, prejuicios y estereotipos que traen consigo las Educadoras de Párvulos, además de develar como éstas se relacionan en su trabajo pedagógico y aquellas estrategias didácticas que utilizan para favorecer el concepto de género en el aula de algunos establecimientos educacionales de la ciudad de Chillán.



Capítulo I.

Construcción del Problema de Investigación

1. Formulación del problema

1.1 Antecedentes del problema

En algunos países occidentales y otros tantos de América como México, Chile, surge fuertemente la importancia de la implementación de la perspectiva de género en la educación. Se asume que para formar a las nuevas generaciones con enfoques más equitativos entre los géneros, se debe comenzar a provocar un cambio estructural en lo ya establecido, aceptando así que la conformación de los roles de género comienza durante los primeros años de vida.

El género es un principio básico de organización de las sociedades. Implica un sistema de relaciones sociales, simbólicas y psíquicas que atribuyen y distribuyen unas características, significaciones y expectativas al cuerpo sexuado, ubicando a las mujeres y lo femenino en forma desfavorable respecto a los hombres y lo masculino, en un espacio de articulación del poder, que justifica las desigualdades de género. (Hernández-Raydán, 2008, p. 79-98)

En Chile, la incorporación de género en planes y programas implica tomar en cuenta las desigualdades socialmente construidas entre hombres y mujeres, eliminando estereotipos y favoreciendo la igualdad de oportunidades para ambos sexos. Para ello, por ejemplo, los contenidos deberían contener datos históricos, tanto del hombre como de la mujer; las metodologías deberían ser participativas y ayudar a incorporar a las mujeres, tradicionalmente más pasivas, a grupos mixtos; el lenguaje debería ser incluyente, como una expresión de la voluntad de incluir a hombres y mujeres, entre otros aspectos (Guerrero; Hurtado; Azua; Provoste; 2011, p.5)

De acuerdo a la única evaluación realizada de esta iniciativa, el aspecto mayormente logrado en los planes y programas de la educación básica y la educación media es la visualización de hombres y mujeres, nombrando a ambos sexos o utilizando un lenguaje genérico inclusivo. De manera general, puede afirmarse que desde el Ministerio hay una intención por cuidar el lenguaje utilizado, por asegurar una presencia más o menos equitativa de imágenes de mujeres y hombres y, en algunos casos, por evitar la persistencia de estereotipos de lo socialmente aceptado para uno y otro sexo promoviendo roles distintos para ambos. Estos esfuerzos se traducen principalmente en las

orientaciones didácticas y las sugerencias de actividades dadas a los y las docentes, más que en la identificación de los objetivos fundamentales y contenidos mínimos a transmitir (Kaluf; Tchimino, 2002).

De igual forma se afirma que la discriminación de género comienza en la familia y se refuerza en las aulas escolares, y luego se va haciendo más fuerte en los ámbitos laborales y comunitarios. Esta no se origina en las actividades que se asignan en el hogar o en la escuela, sino que va más allá, y tiene relación con la actitud de los adultos, hombres y mujeres, con los/as niños y niñas. Así mismo, establece que la infancia es la etapa de la vida donde la discriminación de género es más cruel y más difícil de erradicar, ya que depende del reconocimiento que hagan los adultos de las diferencias en trato y oportunidades que ellos ofrecen o niegan a las niñas y a los niños. Esto deja en relieve el importante rol del mundo adulto en la reproducción de formas de relación basados en el género en niños y niñas. (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 1994)

El objetivo fundamental de la educación no será formar a la juventud para convertirlos en ciudadanos competitivos y eficaces, por el contrario, será educarlos para hacer de la vida relacional un hecho cultural importante. De esta forma la comunidad no estaría formada por individuos atomizados, unidos entre sí por unas leyes externas a sí mismos, sino que en la nueva sociedad los vínculos entre la ciudadanía constituirían el tejido de la comunidad. La base deberá ser la relación entre mujer(es) y hombre(s) en el respeto de sus diferencias a todos los niveles, desde el más íntimo hasta el político y cultural. (Hernández-Raydán, 2008, p. 79-98)

Por esta razón, los/as adultos/as docentes son quienes debiesen ubicarse como productores/as de formas más equitativas de relación e identificación, realizando a su vez el cumplimiento del currículo, el cual a pesar de seguir estando al debe en algunas materias, se ha ido adaptando con el correr del tiempo para llenar vacíos y modificando faltas.

Los profesores/as son sujetos centrales en la implementación de los cambios impulsados por la reforma educativa, así como en la transmisión de valores y estereotipos de género, lo que implica que deben jugar también un importante papel en el cambio de éstos. Los cambios curriculares por sí solos no asegurarán un cambio de lo que se trasmite en la escuela en términos de género, ya que independientemente del contenido del programa de estudios, la manera en que lo interpreta el profesorado ejerce una influencia

considerable en el aprendizaje (Oficina Internacional de Educación, 2004). Los y las docentes juegan un rol relevante en la implementación del currículum explícito y en la transmisión del currículum oculto, reproduciendo no sólo los contenidos definidos en los programas, sino las conductas, actitudes y estereotipos que provienen de su propia socialización de género. (Guerrero; Hurtado; Azua; Provoste; 2011, p.5)

En la construcción del currículum sexuado del siglo XIX, por ejemplo, se revisan aspectos tales como el reconocimiento de los saberes femeniles que se enseñaban desde la escuela, donde la costura ocupaba un papel muy importante en la educación de las niñas, incluso no era raro que el resto de conocimientos como matemáticas y nociones de ciencias que ofrecía la escuela, fueran menos apreciados que las habilidades de aguja de las colegialas (López, 2008, vol.9).

Hoy en día nos encontramos con instituciones alrededor del mundo cada vez más interesadas y comprometidas en trabajar y estudiar la temática del género y el trabajo de este en la educación, como también su importancia y las consecuencias, tanto positivas como negativas que dicho trabajo trae consigo en la sociedad.

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia trabaja incesantemente con el fin de asegurar que todos los niños y niñas con independencia de su género, etnicidad, su entorno y circunstancias socioeconómicas tengan acceso a una educación de calidad. (UNICEF, 1994)

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, está empeñada en garantizar una educación inclusiva de calidad, especialmente en lo tocante al acceso, el contexto de aprendizaje y los buenos resultados. La Organización lidera también los esfuerzos en pro de la alfabetización de las mujeres, que constituye un derecho humano y una clave para mejorar sus medios de subsistencia, la salud de la madre y sus hijos, y el acceso de las niñas a la enseñanza, tanto en las escuelas como fuera de ellas. (UNESCO, 2014)

Asimismo, existen otros tantos investigadores en América Latina y el resto del mundo que han realizado aportes teóricos abordando la temática del ingreso igualitario de las mujeres en la educación en cuanto a tratos y enseñanzas equitativas.

En Europa, un gran esfuerzo de investigación ha sido el del grupo de historiadores e historiadoras liderados por Georges Dubby y Michelle Perrot (1990,1993, 1996), cuya Historia de las mujeres ha contribuido a hacer visibles un conjunto de historias de la experiencia femenina en diferentes épocas.

En el caso anglo-europeo, según Miriam D. David (2000), los dos grandes textos que se conocen sobre género y educación son los trabajos de E. Byrne *women and education* (1978) y Deem *con Women and Schooling* (1978), estos trabajos marcan el camino de todo lo que sigue. Para el caso norteamericano, fueron investigadoras feministas las que abrieron los estudios de mujeres y en particular de educación y género. Sandra Acker en *Gendered Education: sociological reflections on women, teaching and feminism* (1984) ofrece una rigurosa lista de autores y aportes teóricos para este campo que ilustran el desarrollo tan vasto que ha tenido la sociología de la educación en los Estados Unidos e Inglaterra en las últimas tres décadas. (Oresta López, 2008, vol.9, s/p).

En Panamá: el Partido Nacional Feminista (PNF), a lo largo de sus 20 años de historia enarboló el derecho de las mujeres a la educación como uno de sus objetivos más centrales, las sufragistas crearon escuelas de civismo, liderazgo y derechos políticos, fundaron bibliotecas y asentaron firmemente en sus discursos y pensamiento el significado del acceso a la educación en relación a la ciudadanía de las mujeres (Ungo M., 2007).

En Chile han surgido diferentes herramientas para concretar las prácticas de género, desde estrategias básicas en los docentes hasta talleres para padres y apoderados queriendo desarrollar así la equidad de género desde la Educación Parvularia. Por otra parte, desde 1990, junto con la vuelta a la democracia se asumió un compromiso con la superación de las desigualdades entre los sexos, de modo de garantizar a mujeres y hombres un acceso equitativo a los beneficios, recursos y oportunidades de desarrollo. Ello se tradujo tanto en la creación de una institucionalidad a cargo de esta tarea, como en modificaciones de la legislación, nuevas leyes y el desarrollo de políticas y programas, a nivel sectorial y transversal, nacional, regional y local (Valdés, 2013).

Este tema tiene como misión ser implementada desde las primeras etapas de vida escolar para aprovechar de expandir e inculcar la perspectiva de género, y así, favorecer el futuro progreso de una sociedad más igualitaria, que beneficie las normas de convivencias y el respeto mutuo.

Según estudios se establece que:

Los primeros momentos, meses y años de vida, cada contacto, cada movimiento y cada emoción en la vida del niño pequeño redunda en una explosiva actividad eléctrica y química en el cerebro, pues miles de millones de células se están organizando en redes que establecen entre ellas billones de sinapsis. Es en esos primeros años de la infancia cuando las experiencias y las interacciones con madres, padres, miembros de la familia y otros adultos influyen sobre la manera en que se desarrolla el cerebro del niño, y tienen consecuencias tan importantes como las de otros factores. La manera en que el niño se desarrolla durante este período prepara el terreno para el ulterior éxito en la escuela y el carácter de la adolescencia y la edad adulta (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2001).

La Educación Parvularia es una etapa de gran trascendencia en donde niños y niñas aprenden lo que es ser hombre y ser mujer. Este conocimiento se adquiere de la estructura social que entregan los/as adultos/as, quienes organizan y dirigen la vida de los infantes. La interacción y la comunicación en el medio familiar tienen una gran significación en la vida del/la niño/a desde los primeros años de su vida, así como la escuela y todo lo que ella implica. Ambos agentes son entonces fuentes fundamentales de la socialización del género.

Sin embargo, a pesar de la gran cantidad de información sobre la importancia de una educación equitativa respecto a género, el país sigue estando en deuda. El trabajo sobre perspectivas de género no se ha instaurado de manera obligatoria en los docentes ni en los distintos establecimientos educacionales y pasa a ser una opción personal para ellos y ellas. El énfasis en cuanto a la educación escolar se hace en materias como matemáticas, lenguaje o ciencias, pero se le sigue quitando relevancia a temas que aportarán en el niño o niña un desarrollo integral como ser social.

El aula es, por lo tanto, un espacio privilegiado para crear conciencia frente a las diversas temáticas que se presentan en la vida, para ello todas las asignaturas son escenarios propicios. En ellas el Educador/a debería invitar a reflexionar de diferentes maneras, beneficiando siempre el diálogo y el aprendizaje mutuo entre niños, niñas y profesor o profesora.

Afirman que las relaciones de género han sido influenciadas a través del tiempo por una cultura que establece roles en función del sexo y comportamientos que son discriminadores, ocasionando relaciones desiguales entre mujer y varón durante décadas, y es indudable que esto altera la convivencia pacífica en la familia, la escuela, y la sociedad. Además en el ámbito de la educación, no es necesario hacer muchos análisis ni investigaciones para corroborar que existe una predisposición a no tratar estos temas, sino más bien a centrar la formación de los niños y niñas desde los inicios, en materias “más necesarias” para alcanzar metas posteriormente laborales (Mendoza, 2009)

En la actualidad, ésta situación se repite con frecuencia en la mayoría de las Instituciones Educativas del país, además, cabe destacar que los/as docentes actúan de acuerdo a sus propios estereotipos, perpetuándolos así en el aula.

Clásicamente a las niñas se les ha asignado un rol que implica ser amables, atentas a las necesidades de los otros. Los varones deben ser más instrumentales: de ellos se espera que sean más activos, independientes, competitivos (Trenchi, 2012)

Las ciencias sociales acuñaron el concepto de “género” para dar cuenta del hecho cultural de que, a partir de la diferencia sexual entre mujer y hombre, toda sociedad construye percepciones y valoraciones sobre lo femenino y lo masculino.

Si bien es cierto, se ha observado un cambio significativo en los últimos tiempos en las formas de relación entre jóvenes, mujeres y varones, no es menos cierto que ello no constituye aún un cambio paradigmático, comprensivo y racional del verdadero alcance que implica la no discriminación en términos de género, sino más bien responde a una necesidad de reaccionar frente a las exigencias de una post-modernidad que la sociedad global ha impuesto, basada fundamentalmente en el sustento económico de la familia, el que no es posible afrontar hoy en día con las expectativas de consumo existentes y que privilegian en gran medida, la obtención de bienes materiales más que el desarrollo de valores en la interrelación mana entre ambos sexos. Las consecuencias de dicha situación se evidencian en la incorporación masiva de la mujer al campo laboral, sin mediar para ello una reestructuración en la organización familiar para responder al cambio, lo que le ha significado a la mujer asumir, en muchos casos, con un doble estándar de responsabilidades en la vida pública y privada, con un impacto negativo en la familia y una creciente crisis de valores en la sociedad general.

1.2 Problema

Si bien en el ámbito familiar los niños y niñas construyen sus primeras concepciones de género, son las instituciones educativas que profundizan y refuerzan esos sentidos y acentúan esas diferencias, esos roles, entre lo que debe ser un varón y lo que debe ser una mujer. Esto se debe a que la Educación Parvularia, también transmite una serie de normas, pautas de comportamiento y de relación entre los sujetos, que van modelando las actitudes y conductas de nuestros párvulos en relación con diversos aspectos de la vida social. Pensemos en ciertos comentarios como “los varones tienen que estar en el patio” o “las mujeres son más tranquilas”, que suelen emitir las docentes y, en el caso de los niños, en actitudes que tienen que ver con ejercer distintos roles (la mamá limpia, el papá trabaja), que a veces terminen en conductas discriminatorias al momento de jugar (Carolina Adad, 2014).

Es por esto que se destaca el urgente propósito de una formación que se oriente a propiciar un aprendizaje alejado de roles previamente establecidos por la educadora según sus propios conceptos. Un aprendizaje basado en el respeto a la diversidad y el rechazo terminante a todo tipo de discriminación.

Entre los factores que se analizan en relación a la calidad de la docencia está el de la antigüedad. Un 65% de los/as profesores/as tiene más de 40 años de edad y un 17% tiene sobre 55 años. En las escuelas públicas el 66% de los y las docentes son mayores de 45 años de edad, lo que quiere decir que la mayoría se ha formado bajo conceptos y métodos pedagógicos diferentes a los impulsados por la reforma. En este sentido, la aplicación de la reforma curricular exige una renovación contundente de las nociones y prácticas educativas, que aún se encontraría pendiente. En ese contexto es posible suponer entonces la debilidad para incorporar otras perspectivas en la educación y la importancia de incluir en esa renovación una perspectiva de equidad de género. Considerando el desconocimiento que tienen profesores/as sobre género y las limitaciones para la formación y perfeccionamiento posterior (tiempo, recursos, necesidad de priorizar entre múltiples necesidades), la formación inicial se erige como un espacio primordial para que los futuros maestros y maestras conozcan e incorporen nuevas perspectivas como la de género. (Guerrero; Hurtado; Azua; Provoste; 2011, p.5).

Un estudio encargado por el servicio Nacional de la Mujer (2003), hizo explícito que las mallas curriculares de las carreras de pedagogía de universidades de la Región

Metropolitana y la V Región no contemplan la perspectiva de género, situación que sin duda puede generalizarse al resto de las universidades del país. Algunas iniciativas aisladas son sólo excepciones que confirman la regla, tales como la incorporación de un curso de género a la malla curricular de la carrera de psicopedagogía de la Universidad de Los Lagos, 10 o el curso denominado 'Construcción de la identidad del niño y la niña' que es parte del currículum de la carrera de Pedagogía General Básica –única carrera de pedagogía de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (Araneda y Martínez, 2003).

El estudio antes citado revela también que dentro de las propias mallas curriculares es posible encontrar algunas discriminaciones explícitas de género, como por ejemplo en la malla de licenciatura en Educación Física y pedagogía en Educación Física, Deportes y Recreación de una Universidad, donde se hace una división por sexo de algunos contenidos del currículum como fútbol y gimnasia artística, para hombres y mujeres respectivamente, situación que también se da en otros centros académicos. Así, por una parte, a través del currículum de las carreras no se promueve una perspectiva de equidad de género y, por otra, se mantiene explícitamente las desigualdades existentes. (Guerrero; Hurtado; Azua; Provoste; 2011, p.5).

Se ha vuelto urgente el tomar conocimiento sobre el tema en educación, e investigar qué patrones de género están transmitiendo los/las educadores/as en niños y niñas. Por medio de este conocimiento, estos educadores/as también prepararan al/la ser humano/a para la vida y para que sean capaces desarrollar su masculinidad o femineidad libre de estereotipos y prejuicios.

Esto implica que dichos agentes deberán inculcar nuevos valores, actitudes más flexibles y conocimientos profundos que le permitan al niño/a desenvolverse en una sociedad en constante cambio, donde se están adquiriendo nuevos roles para hombres y mujeres, muy lejanos de los conocidos años atrás.

Dado que la perspectiva de género es de reciente discusión en Chile y en el mundo, y que su abordaje cuestiona las bases mismas de las relaciones entre las personas, esta requiere de un tratamiento explícito e informado. Es decir, no basta con que se mencione la 'no discriminación', se utilice un lenguaje inclusivo o se visualice a las mujeres en igual medida que a los hombres. Se precisa de una reflexión y un proceso de cuestionamiento sobre este tema, con una comprensión clara de lo que este enfoque implica y de la noción

de derechos que hay detrás. Se requiere, finalmente, de una revisión más profunda de las prácticas educativas, en síntesis, de un 'aprendizaje' previo de quienes tienen la labor de transmitir estos conocimientos. Es a esta finalidad a la que espera contribuir este material de apoyo para la formación de profesores (Guerrero; Hurtado; Azua; Provoste; 2011, p.5).

En este sentido es importante hacer una reflexión sobre las prácticas realizadas por las diversas Educadoras de Párvulos del país, teniendo presente las intervenciones docentes, los juegos y las reglas que establecen en estos, los espacios y su organización, con la intención principal de romper con estereotipos replicados desde el pasado hasta ahora.

En el año 2006, este tema tomó un interés político por lo que se afirmó que:

"El informe de la comisión sobre Formación inicial docente, solo en su último párrafo acerca de escenarios futuros se refiere a la formación de educadores/as de párvulos como un tema no tratado y a estudiar. Además afirma que el informe " Docentes para el nuevo siglo" nunca menciona en forma explícita a los/as educadores/as de párvulos a pesar de sus recomendaciones sobre educación inicial y continua a los docentes.

La educación parvularia en Chile goza de gran prestigio desde sus orígenes a propósito del primer kindergarden en la Escuela Normal N°1 en 1906, en la coyuntura nacional surgen la urgencia social que levanta interrogantes sobre sus ámbitos de acción y sus proyecciones para responder a una educación que necesita respuestas urgentes para mejorar las oportunidades a los niños/as desde su nacimiento (García Huidobro, J., 2006).

1.3 Justificación

El mayor desafío para todos quienes ejercen la docencia hoy en día, en pleno siglo XXI, es dar respuesta a las necesidades de la sociedad, ya sea respecto a la integración, la igualdad y la educación digna.

Pero ¿por qué y para qué trabajar con el enfoque de género?

La investigación ha revelado cómo el hecho biológico de la reproducción y la importancia de esta para la mantención y sobrevivencia de la especie, llevó a los seres humanos –hace milenios– a dejar a las mujeres atadas a las tareas reproductivas y de cuidado, dando a los varones un rol productivo y de protección de su familia y su comunidad (Teresa Valdés, 2013).

La brecha desigual que se produce al ignorar el trabajo de género desde la infancia, propicia más que nada y principalmente a la desvalorización de la mujer, siendo esta quien se ve más fuertemente afectada encasillándola como un ser humano débil, menos capaz, demasiado sensible, entre otras.

Según Gabriela Morales Malverde (2012):

“Las niñas están en una permanente situación de desventaja, logrando, por un lado, niveles de desarrollo significativamente inferiores a los de los niños y, por otro, una notoria y menor atención por parte del adulto a cargo, situaciones que se asocian negativamente con la calidad de los ambientes educativos, es decir, a medida que las diferencias de desarrollo entre niños y niñas aumentan y la atención que las adultas a cargo les brindan es más desigual, la calidad educativa tiende a disminuir, sucediendo lo contrario cuando los niveles de calidad son altos”. (p.20)

En la actualidad, el concepto mujer en Chile ha ido variando en comparación al previamente establecido. Un ejemplo de esto es que en la mayoría de los hogares Chilenos el aporte económico de éstas ha pasado a ser fundamental, y muchas veces principal frente a las diferentes demandas de sus hijos/as.

Sin embargo Chile sigue en deuda, ya que las desigualdades se siguen observando a través de temas como la incorporación de éstas a los roles público y políticos, en los salarios inferiores en comparación al de los hombres, en la violencia doméstica que se refleja en una cantidad alarmante de femicidios anuales, y las diversas persecuciones culturales con las que conviven a diario.

Si se quiere lograr cambios reales y concretos debe existir una transformación en la práctica de los/las docentes, tomando así estos temas tan relevantes para luego replicarlos en la sala de clases. Es un hecho que para las Educadoras no sería tarea fácil combatir con prejuicios tan simples como “las muñecas son para las niñas y las pelotas para los niños”. Pero esto resulta esencial si se pretende generar un cambio social, transformando positivamente el mundo en el cual vivimos.

1.4 Pregunta de Investigación:

- ¿Cuáles son las concepciones previas que posee la Educadora de Párvulos respecto a las perspectivas de género?
- ¿Cómo trabajan las Educadoras de Párvulos la perspectiva de género en la Educación de los niños y niñas pertenecientes al segundo nivel de transición en centro educativos municipales y subvencionados de la ciudad de Chillán?
- ¿Qué estrategias Educativas utilizan las Educadoras de Párvulos para favorecer la perspectiva de género en la educación de los niños y niñas pertenecientes al segundo nivel de transición en centro educativos municipales y subvencionados de la ciudad de Chillán?

1.5 Objetivo del estudio:

1.5.1 Objetivo General:

- Develar las concepciones que tienen las Educadoras de Párvulos respecto a la perspectiva de género y cómo lo trabajan en el aula con los niños y niñas pertenecientes al segundo nivel de transición en centros educativos municipales y Particulares subvencionados de la ciudad de Chillán

1.5.2 Objetivo Específicos:

- Identificar las concepciones previas que poseen las Educadoras de Párvulos respecto a la diversidad y la perspectiva de género.
- Describir las estrategias que utilizan las educadoras de párvulos para trabajar la perspectiva de género en la Educación de los niños y niñas.
- Analizar las estrategias que la educadora utiliza dentro del aula para atender la educación de género.

1.6 Categorías y subcategorías

1.6.1 Diversidad: Se entiende la diversidad como la variedad de alumnos que existen dentro del aula, todos distintos en género, cultura, estilos de aprendizaje, modos de pensamientos, limitaciones, capacidades o incapacidades físicas. (Cabrera, 2011)

1.6.1.2 Igualdad: La igualdad de género implica que todos los seres humanos, tanto hombres como mujeres, tienen la libertad para desarrollar sus habilidades personales y para hacer elecciones sin estar limitados por estereotipos, roles de género rígidos, o prejuicios. Comprende la igualdad de derechos, responsabilidades y oportunidades de mujeres y hombres, niñas y niños, para lo cual deben considerarse los intereses, aspiraciones y necesidades específicas de las mujeres y de los hombres, siendo valoradas y favorecidas de la misma manera. (Sistema de las Naciones Unidas en Chile, 2012)

1.6.1.3 Derechos: Son garantías esenciales para que podamos vivir como seres humanos. Sin ellos no podemos cultivar ni ejercer plenamente nuestras cualidades, nuestra inteligencia, talento y espiritualidad. (Organización de las naciones unidas, 2013)

1.6.1.4 Respeto: Es un sentimiento fundamental que posibilita la adquisición de las nociones morales. Distingue que existen dos tipos de respeto: uno denominado respeto unilateral, que implica una desigualdad entre el que respeta y el respetado, la presión de un superior sobre un inferior; y el respeto mutuo, por el cual los individuos involucrados se consideran como iguales y se respetan de manera recíproca (Jean Piaget, 2005, p.109).

1.6.2 Género: Son características biológicas presentes en un ser vivo que determinan su función en la reproducción de la especie, en base a la cual se le define como macho o hembra. En los seres humanos, el macho es denominado hombre y la hembra, mujer. Sin embargo, cada cultura atribuye diferenciadamente a los sexos una serie de características que no están en directa relación con la reproducción y que norman las formas de actuar, pensar y sentir de cada uno (Guerrero, Hurtado, Azua, Provoste, 2007, p.5).

1.6.2.1 Machismo: Actitud de prepotencia de los varones respecto a las mujeres. Se trata de un conjunto de prácticas, comportamientos y dichos que resultan ofensivos contra el género femenino (Real Academia española, 2008).

1.6.2.2 Feminismo: Doctrina social favorable a la condición de la mujer, se trata de un movimiento que exige que hombres y mujeres tengan los mismos derechos: por lo tanto,

concede al género femenino capacidades antes reservadas sólo a los hombres (Real Academia española, 2008).

1.6.3 Estrategias didácticas: Se concibe como estructuras de actividad en las que se hacen reales los objetivos y contenidos. Incluye tanto las estrategias de aprendizaje (perspectiva del alumno) como las estrategias de enseñanza (perspectiva del docente), en resumen es la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje en la cual el Educador o Educadora elige algunas técnicas y actividades que puede utilizar a fin de alcanzar los objetivos de su curso. (Moreno, 2012)

1.6.4 Planificación didáctica: Según Salgueiro “es el instrumento por medio del cual el docente organiza y sistematiza su práctica educativa, articulando contenidos, actividades, opciones metodológicas, estrategias, recursos, espacios y tiempos” (p. 149).

1.6.5 Recursos didácticos: Son “aquellos materiales, medios didácticos, soportes físicos, etc. que van a proporcionar al formador ayuda para desarrollar su actuación en el aula” (Moya, 2010, p.1).

1.7 Definiciones Operacionales:

1.7.1 Diversidad: Es la actitud que nos incluye a todos, sin importar su cultura, educación, pensamientos etc.

1.7.1.1 Igualdad: Se refiere a que todas las personas sin importar su sexo o edad tienen libertad para tomar sus propias decisiones.

1.7.1.2 Derechos: Garantías para que podamos vivir todos en sociedad.

1.7.1.3 Respeto: Es el valorar a la otra persona en su diversidad humana.

1.7.2 Género: Es la característica biológica presente en un ser vivo que determina su función en la reproducción de la especie, en base a la cual se le define como hombre o mujer.

1.7.2.1 Machismo: Visión de los hombres como seres superiores a las mujeres y por ello, con mayor cantidad de derechos.

1.7.2.2 Feminismo: Ideología a favor de la mujer, haciendo que ésta tenga los mismos derechos y libertad al momento de tomar sus propias decisiones.

1.7.3 Estrategias didácticas: Diversas estrategias que utiliza la educadora para poder llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

1.7.3.1 Planificación didáctica: Es la organización del proceso de enseñanza y aprendizaje.

1.7.4 Recursos didácticos: materiales didácticos que ayudan a educadores/as a desarrollar las actividades.

1.8 Premisas

1. Las educadoras poseen escasos conocimientos respecto al concepto de género y su trabajo en el aula.
2. Las Educadoras traen consigo sus propias percepciones en cuanto a género, los que son replicados en el aula.
3. Las Educadoras prefieren atender las necesidades educativas comunes, en asignaturas instrumentales tales como Lenguaje y Matemáticas, por sobre las destrezas emocionales, sociales y espirituales necesarias para desarrollar a los Párvulos de manera integral.

Capítulo II

Marco Teórico

2.1 Diversidad, Género y Educación

2.1.1. Diversidad

Al incorporar en el discursos y prácticas la diversidad, se abre un debate sobre su concepto, ya que, en la sociedad se asocia a una condición negativa de algunas personas y al profundizar en su comprensión es posible constatar, que no es así, y que es parte de la condición humana, por lo tanto, hace referencia a dimensiones positivas como: lo biológico, lo sociocultural y lo académico (Lira, 2005).

Se puede entender la diversidad como la variedad de alumnos que existen dentro del aula, todos distintos en género, cultura, estilos de aprendizaje, modos de pensamientos, limitaciones, capacidades o incapacidades físicas (Cabrera, 2011).

En las definiciones anteriormente mencionadas, se habla de la propia naturaleza humana, donde se conjuga armónicamente lo que las personas tienen en común y lo que los hace diferentes. Desde la mirada del género humano, se puede especificar que la diversidad es el principal objeto de atención del currículum, puesto que la sociedad pretende formar a un sujeto inclusivo, que pueda desarrollar todas sus potencialidades.

Muchos niños y niñas que asisten a los diversos establecimientos educacionales del país comparten necesidades educativas comunes, sin embargo, no todos ellos se presentan con las mismas capacidades al momento de enfrentarse en el sistema educativo. Todos poseen sus propios ritmos de aprendizajes, de motivación, interés, y experiencias, por lo que las educadoras y educadores debieran adaptar sus praxis a la condición de éstos, para promover un mejor proceso de enseñanza aprendizaje.

2.1.1.1 Diversidad individual

Devalle de Rendo y Vega (2009), afirman que en el escenario histórico-político, junto con la creación de la escuela, nace el fracaso escolar. Siempre se responsabilizó al alumno sobre este fracaso, sin embargo, investigaciones actuales han estado enfocadas a explicar el fracaso escolar, y apuntan a que este fracaso se debe a la importancia que presentan los factores intra e interpsicológicos en las diferencias que presentan los alumnos a la hora de afrontar escenarios de aprendizaje.

Por otro lado Cardona (2003), señala que “los alumnos que difieran en sus características, es algo de dominio común. Difieren en el nivel de rendimiento, en la

rapidez con que aprenden, en el estilo de aprendizaje, etc. Algunos sufren alguna discapacidad, mientras que otros son superdotados o poseen talentos especiales. Éstas y otras diferencias pueden tener implicaciones importantes para la educación, la enseñanza, el currículo y la política educativa”.

Blanco (1999), sostiene que para atender la gran gama de diversidad, es necesario que las escuelas empleen un currículum abierto y flexible ya que esto facultaría la toma de decisiones, y permitiría extraer decisiones razonadas y ajustadas a las diversas realidades sociales, culturales e individuales. Si bien es cierto que esto es una condición clave, no es suficiente, para dar respuesta a la diversidad es necesario implicar un currículum amplio y equilibrado para así mejorar la calidad de la enseñanza y asegurar la igualdad de oportunidades.

Dentro de los factores estudiados, según Devalle de Rendo y Vega (2009), que influyen en el aprendizaje de los niños y niñas se encuentran:

- **Ámbito cognitivo:** centrados en desarrollar sus esquemas previos y ampliar los conocimientos iniciales.
- **Motivación:** estructurar bien las metas, el carácter de las recompensas y las capacidades metacognitivas.
- **Factores afectivos:** a medida que el alumno aprende, pone en práctica sus sentimientos y capacidades afectivas.
- **Procesos relacionales:** se refiere a la interacción que existe entre docente y alumno.

Una correcta comprensión de esta dimensión como afirma Devalle de Rendo y Vega (2009), “debe tener en cuenta las siguientes precisiones:

1. Estos factores no son estáticos, sino que se modifican de acuerdo con las experiencias educativas que tiene el alumno y con la representación que realiza de ellas.
2. Estos factores y su incidencia en el proceso educativo cambian también en función de los cambios intelectuales, afectivos y sociales que se producen a lo largo del desarrollo del alumno.
3. La situación social y familiar del alumno así como su pertenencia a un grupo cultural minoritario tienen una notable influencia en la orientación de estos factores.
4. La adaptación de las tareas de aprendizaje a las posibilidades del alumno es el

elemento inicial necesario para conseguir que tenga experiencias de éxito educativo que sostengan su esfuerzo posterior.

5. La percepción del alumno de que la escuela reconoce y acepta su situación social y cultural es también condición necesaria para fomentar su interés y asegurar que atribuya un cierto significado al aprendizaje que tiene que realizar”. (Pág. 20).

Lo relevante de lo mencionado, es que los factores que están asociados al éxito o al fracaso de los aprendizajes enseñados en cada institución educativa, pueden llegar a ser transitorios, siempre y cuando los alumnos/as pasen por cambios sociales, como cuando la escuela acepta la situación cultural de cada niño/a, que también tiene estrecha relación con la parte afectiva, puesto que éstos/as se sentirán acogidos y aceptados. Todo esto es necesario para que ocurran cambios a nivel de aprendizaje y depende estrictamente de las experiencias educativas que la escuela le brinda a sus alumnos/as.

2.1.1.2 Estilos de aprendizaje

Para la pedagogía diferenciada existen dos estilos de aprendizaje, según Entwistle (1981), está el estilo dependencia-independencia de campo y el de reflexividad-impulsividad. Aquellos alumnos que tienden a ver las tareas como un todo y les dificulta ver solo lo específico, pertenecen al grupo dependientes de campo, por el contrario, aquellos que son capaces de ver las partes que constituyen un modelo son los llamados independientes de campo. Los alumnos dependientes de campo están más orientados a las relaciones sociales, y aprenden mejor de esta manera, como trabajar en grupo, así mismo sus habilidades se dirigen más por el lado de la historia y la literatura. Por otro lado los independientes de campo, prefieren las ciencias, las matemáticas y las actividades de resolución de problemas.

Otro aspecto de los estilos cognoscitivos, es el de la impulsividad-reflexividad. Los alumnos con impulsividad, tienden a tomar decisiones apresuradas, mientras que los reflexivos, se toman mayor tiempo para pensar y visualizar la gama de posibilidades para obtener un resultado. Aquellos alumnos que son impulsivos, tienden a concentrarse en la velocidad, mientras que los reflexivos en la exactitud. A pesar de esto último, los niños/as que impulsivos pueden aprender a ser más reflexivos, siempre y cuando se les enseñen estrategias adecuadas

Ahora bien, no necesariamente los docentes podrán identificar y reconocer los estilos de aprendizaje de cada uno de sus alumnos, pero es importante que consideren que aprender de una forma distinta es una situación real. También es cierto que es muy difícil que los profesores le proporcionen a cada niño/a el apoyo y/o entorno por el cual muestra preferencia, pero si se podría facilitar opciones diversas como rincones privados y tranquilos, tareas estructuradas, etc. La idea es que tengan durante algunos periodos escolares, estas opciones con el propósito de que puedan estar tranquilos, trabajen y puedan aprender.

2.1.1.3 Estrategias de adaptación a las diferencias individuales en rendimiento y capacidad

Como es sabido, la gran cantidad de alumnos que se ve inserto en las distintas aulas, pueden llegar a necesitar como señala Cardona (2003), una enseñanza diferente, tanto en intensidad como en calidad, es decir, una enseñanza ajustada a sus necesidades. La adaptación de la enseñanza parte de dos supuestos, estos son:

1. Los alumnos aprenden a ritmos y modos diferentes.
2. Para que la enseñanza sea eficiente debe ajustarse a las diferencias.

La diferenciación educativa, es una forma de pensar acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que según Tomlinson (2000), “se basa en unas creencias y parte de unos principios que son los siguientes:

1. Los alumnos, incluso de una misma edad, difieren en su preparación y capacidad para aprender, en sus estilos cognitivos, en sus intereses, en sus experiencias y en sus circunstancias vitales.
2. Estas diferencias son suficientemente significativas como para determinar lo que el alumno necesita aprender, el ritmo al que puede aprender y el apoyo necesario.
3. Los alumnos aprenden mejor cuando: se les sitúa en un punto del continuo de los aprendizajes en el que pueden aprender sin ayuda; conectan lo que aprenden con sus intereses y experiencias previas; se les ofrece oportunidades para aprender en ambientes naturales.
4. Los alumnos son aprendices más eficaces cuando los centros educativos y las aulas crean un ambiente en el que se sienten respetados y aceptados.
5. El objetivo básico de la escuela a desarrollar al máximo las capacidades de cada

alumno” (p.76 y 77).

Por lo anterior, es que se pretende aseverar un currículum que sea lo más amplio, equilibrado y diversificado posible, para dar acogida a las características y necesidades educativas generales, como también a las características y necesidades más específicas.

2.1.2 Diversidad de Género

Grossman y Grossman (1994), afirman que “el género es otra de las variables diferenciadoras humanas con significado para la educación. Se refiere a los juicios sobre la masculinidad y la feminidad asociados a la cultura y al contexto. La investigación realizada a través de diferentes culturas indica que el rol sexual es uno de los primeros que el individuo aprende y que todas las sociedades tratan de forma diferente a los varones y a las mujeres. Aunque la conducta del rol sexual es una conducta aprendida, el abanico de roles ocupado en función del género es amplio y lo que se considera conducta natural o normal en cada uno de los sexos está basada más en las creencias culturales que en las necesidades biológicas. El grado en que las diferencias biológicas y socializadoras afectan a los patrones comportamentales y el rendimiento es todavía tema de debate. Lo que nos dice la investigación, por ahora, es que muchas de las diferencias observadas entre mujeres y hombres guardan relación con diferencias en las experiencias tempranas de socialización” (p. 22).

Cardona (2006) señala que las investigaciones realizadas a diversas culturas, muestran que las categorizaciones del género comienzan cuando los niños/as ingresar a la educación preescolar, y permanecen con los prejuicios de género en el currículo escolar y la discriminación sexual en las salas de clases. Según estudios realizados sobre la personalidad, han indicado que los varones, son más asertivos y tienen una autoestima superior que las mujeres. En cambio las mujeres suelen ser más extrovertidas, ansiosas, confiadas y tiernas. Los estereotipos de género, como se mencionó anteriormente, son usuales en la niñez, etapa en la que se sigue con el sistema diferencial de los sexos y la categorización de los géneros. Se alienta a que los niños se inclinen por la actividad física, por otro lado, a las niñas se les anima a ser más afectuosas y tiernas.

Devalle de Rendo y Vega (2009) afirman, que la diversidad de géneros es una realidad latente en el mundo escolar, a lo largo de los últimos tiempos se ha defendido la igualdad de oportunidades en las mujeres en el ámbito de la educación. En un principio existía la

discriminación hacia esta y la desigualdad en comparación al hombre. Los estudios realizados sobre currículo en relación a las diferencias de género datan lo siguiente:

1. “El sesgo lingüístico, principalmente la utilización mayoritaria de género masculino para referirse a ambos sexos.
2. El estereotipo, limita trabajos de niñas a niños y viceversa.
3. La invisibilidad, el descubrimiento de las áreas está enfocado mayormente en los hombres.
4. El desequilibrio ocurre ya que los materiales curriculares presentan un solo punto de vista sobre un tema, dejando de lado otras alternativas que contribuirían a recoger los aportes de las mujeres.
5. La irre realidad que presentan los textos escolares, sugiriendo que el núcleo familiar debería estar compuesto por ambos padres y los hijos, siendo que la realidad de hoy no es así, y existen diversos tipos de familia.
6. La fragmentación ocurre cuando la presencia de las mujeres en los materiales curriculares pasa a ser un añadido al texto básico en vez de ser integrado a este mismo” (p.45).

2.2. Género

El género hoy en día se vincula a variadas limitaciones asociadas al manejo del tema en términos conceptuales. Las fuertes tradiciones que desde décadas son mayoritariamente discriminatorias y coexisten producto de los modelos de crianza familiar, además de la notoria transmisión y mantención de estos, que inciden de manera directa o indirecta en la educación formal.

Aunque se han observado cambios significativos en la forma en que se relacionan hombres y mujeres durante los últimos años, aún no se constituye un cambio de paradigma, sino más bien se está respondiendo a necesidades que surgen, a las exigencias que la modernidad ha impuesto, basada fundamentalmente en el sustento económico de las familias (Mendoza, 2009).

Hoy la vida acelerada de la modernidad incita que se promueva la incorporación de la mujer a ciertos campos, como por ejemplo al laboral. Lo anterior, no se produciría por un cambio paradigmático en la mentalidad de la sociedad, sino, más bien a una necesidad. Esta situación no significa una reestructuración en la organización familiar para responder al cambio, por el contrario, le significada a la mujer asumir en muchos casos, con un doble cantidad de responsabilidades en la vida pública y privada, con un impacto negativo en la familia y una creciente crisis en valores en la sociedad en general.

Para comprender de mejor manera este concepto de género cabe mencionar que cuando se hace referencia a él, se está señalando un comportamiento humano que es propio de las mujeres o de los hombres, cuyas características se determinan socialmente y son dependientes a las costumbres que prevalecen en cada país y en cada grupo humano, de acuerdo a la cultura e idiosincrasia que le son propias. De esta manera, se han construido formas de ser y de actuar en la sociedad, que han dado origen a un modo de comportamiento típicamente femenino y otro distinto que caracteriza lo masculino.

Al referirse a este tema se producen unas series de limitaciones vinculadas con el manejo de éste en términos conceptuales, ya que, produce una gran confusión en lo que significa e implica. El género se confunde o intercambia con otros conceptos. En muchas ocasiones se habla de diferencias de género cuando realmente se debería utilizar para el análisis la variable sexo.

Hablar de sexo en lugar de género, incluye la naturalización de las diferencias sexuales. El género conlleva ir más allá del dato diferencial entre sexos, pretende comprender y explicar socio-culturalmente las desigualdades sociales situadas sobre las diferencias sexuales. Además, supone a hombres y mujeres en todas las actividades de la esfera social, e introduce la conciencia de la desigualdad para generar las mismas oportunidades para todos (Falcón, 2009).

El concepto de género aún se mantiene en un léxico bastante restringido, en gran medida, por su connotación sociológica que lo define como:

Identidad generada por el rol sexual de las personas. Los términos género y sexo se utilizan a menudo indistintamente, aunque sexo se refiere de forma específica a las características biológicas y físicas que convierten a una persona en varón o mujer en el momento de su nacimiento, y género se refiere a conductas de identificación sexual asociadas a miembros de una sociedad. (Enciclopedia Microsoft, Encarta, 2013)

Es decir, el sexo se refiere a la conformación biológica que diferencia al hombre de la mujer, lo que no es posible ser modificado por que corresponde a características naturales. Esto significa que el sexo no es determinante en los procesos psico-socio-culturales de las personas, los que sí pueden modificarse.

Frecuentemente se observan en el mundo las relaciones sociales, actitudes de discriminación y desigualdad que ponen en evidencia la definición errada en términos de género, en donde se asignan ciertos roles y estereotipos que se traspasan de generación en generación.

En la sociedad resaltan temas sobre las formas de transmisión de la cultura, los que se vinculan principalmente con el lenguaje oral, el que se cree dio origen a lo que hoy son las creencias. En estas doctrinas la concepción de género esta señalizada especialmente como una forma de legitimar las funciones que les corresponde desempeñar en la vida, de acuerdo a lo que se establece en la sociedad a la que pertenecen. En este sentido, las normas estipuladas para las conductas y comportamientos en la mujer se diferencian de las indicadas para el hombre, y esas diferencias son las que finalmente motivan acciones discriminatorias.

2.2.1 Teoría de Género

La perspectiva de género está basada en ésta teoría, se inscribe en el paradigma teórico histórico-crítico, y cultural del feminismo. Tiene como uno de sus fines contribuir a la construcción subjetiva y social de una nueva configuración a partir de la resignificación de la historia, la sociedad, la cultura y la política desde las mujeres y con las mujeres (Hernández-Raydán, 2008).

El Género como teoría no solo se refiere a una división sexual, sino que más bien a una visión cultural que la sociedad preestablece en donde la mujer juega un rol de dominación por parte de los dominadores, los hombres. “Los dominados aplican a las relaciones de dominación unas categorías construidas desde el punto de vista de los dominadores haciéndolas parecer de ese modo como naturales” (Bordieu, 2000).

De esta forma se puede constatar que la sumisión producto de la dominación (masculina) es un patrón presente en la sociedad, donde la mujer, ve como normales las estructuras que le han sido impuestas, las cuales a través de un análisis metódico pueden ser consideradas como machistas.

Cada cultura elabora un rol sexual distinto, asignando pautas de comportamiento en lo que se refiere a las diferentes formas de concepción de la vida, de relación con el medio y con el otro, de su vida en sociedad.

La cultura a la cual pertenecen tanto los dominados como los dominadores presenta estos esquemas de tal manera que se aceptan sin mayores cuestionamientos, asimilándolos de forma innata.

“Cuando los dominados aplican a lo que les domina unos esquemas que son el producto de la dominación, o, en otras palabras, cuando sus pensamientos y sus percepciones están estructuradas de acuerdo con las propias estructuras de la relación de dominación que se le ha impuesto, sus actos de conocimiento son inevitablemente, unos actos de reconocimiento de sumisión” (Bordieu, 2000).

Con esta afirmación Bordieu hace referencia a que los pensamientos y percepciones de la mujer, son considerados como un acto de aceptación a la innumerable cantidad de

símbolos que forman parte de la cultura de pertenencia transmitida por diferentes aparatos sociales, símbolos que la sociedad fue normalizando, que han pasado a constituirse como una realidad legitimada en forma masiva y que se aleja de los planteamientos críticos presentados por los movimientos feministas, que hoy en día se revelan de forma consciente frente a este tipo de dominación que desde su punto de vista es discriminatorio.

Para realizar un estudio sobre la perspectiva de género no solo debe abocarse a las transformaciones que han afectado tanto a los dominadores como a los dominados a través de la historia, sino también en los antecedentes y más aún en los mecanismos e instituciones que han traído como consecuencia la permanencia de las estructuras de dominación.

La reproducción de las estructuras de dominación quedó asegurada por tres agentes primordiales: la Familia, la Iglesia y la Escuela, los cuales además de actuar por si solos trabajan conjuntamente sobre las estructuras conscientes.

2.2.2. Teoría de Aprendizaje Social

El principal representante de esta teoría, Albert Bandura, fundamenta que la identificación es el resultado de observar e imitar modelos y a la vez del refuerzo de las conductas que se suponen apropiadas para el comportamiento de género.

Esta teoría alude al hecho de que se aprende a través de la observación e imitación de modelos. La teoría del aprendizaje social explica la identificación en general y en particular, como la consecuencia de observar e imitar modelos de mujer y hombre. En su forma típica, un modelo hombre es el padre y mujer la madre pero los/as niños y niñas también se moldean a sí mismos/as según otras personas significativas, adoptando características de varios modelos diferentes.

Según Jerome Kagan, existen cuatro procesos interrelacionados que establecen y fortalecen la identificación:

1.- Los /as niños y niñas quieren ser como el modelo. Por ejemplo, un niño puede sentir que se parece a un famoso jugador de béisbol al pensar que el podrá hacer lo que el atleta puede hacer.

2.- Los/as niños y niñas creen que ellos son el modelo. Una niña cree que parece y actúa como su madre: Cuenta chistes como ella, camina como ella. Otras personas afirman esta identificación con comentarios como “tienes los ojos de tu madre”.

3.- Los/as niños y niñas experimentan emociones como las que siente el/la modelo. A los 5 años los/as niños/as lloran porque siente que la madre esta triste

4.- Los/as niños y niñas actúan como el modelo en el juego y en las conversaciones diarias adoptan las maneras del modelo. Los/as profesores/as de preescolar y los padres y madres a menudo se sorprenden al escuchar sus propias palabras y su tono de la voz sale de la boca de los/as niños y niñas (Jerome Kagan 1984. Papalia, 1998).

2.2.3. Teoría cognoscitiva Social: Esquema de género (esquema del sexo)

Sandra Bem, plantea una teoría muy relevante respecto a género a través de un esquema. “Un esquema es un patrón de comportamiento mentalmente organizado para ayudar a que el/la niño/a clasifique información. En consecuencia, éste esquema es un patrón de comportamiento que se organiza alrededor del género” (Papalia, 1997).

El niño y la niña demuestran actitudes y comportamientos masculinos o femeninos respectivamente, ya que desarrollan un concepto de lo que significa ser hombre o mujer mediante la organización que recibe del entorno. A diferencia de la teoría del aprendizaje social que determina que los niños y niñas imitan los/as modelos de los adultos. Aquí el niño o la niña “ve lo que supuestamente son y deben hacer los hombres y las mujeres, adaptan sus propias actitudes y comportamientos y seleccionan entre la amplia gama de atributos aquellos que se adapten a ellos/as según el esquema de género de la sociedad” (Papalia, 1997).

Queda así en evidencia la relevancia de la situación de género, la que puede afectar en gran medida la vida de los niños y niñas. Según la autora el género puede modificarse, y propone “los adultos deben ayudar a moldear un comportamiento no estereotipado al compartir las actividades del hogar, al dar a los/as niños/as regalos no marcados con características de género, al hacer que los/as niños y niñas trabajen en faenas no tradicionales con hombres y mujeres” (Papalia, 1997).

2.2.4. La Identidad de Género

Dentro de las operaciones de la adquisición de género, una de las más importantes es la identificación, la cual se define como la “adopción que hace un/a niño o niña de las características, creencias, actitudes, valores y comportamientos de otra persona o un grupo” (Papalia, 1998).

En las múltiples identificaciones que realizan el niño y la niña está la identificación de su género. Los primeros modelos de masculinidad y feminidad son los padres y madres o personas que luego los/as educan, quienes sistemáticamente dan señales de cuáles conductas son aprobadas o rechazadas, según el comportamiento asignado para cada sexo. Sonrisas, gestos, miradas, tono de voz, juegos, entre otros, son los mecanismos que van construyendo la identidad de género en los primeros años de vida, constituyendo éste un período crítico en el desarrollo de la seguridad y confianza en la propia masculinidad o feminidad y un importante trabajo de los/as educadores/as para propiciar que los estereotipos no se masifiquen desde esta edad.

La identidad de género es la “conciencia que tiene la persona de su propio sexo, y de lo que significa esto en términos sociales” (Papalia, 1998).

Los niños y niñas escogen varios aspectos de la personalidad y del comportamiento de personas con los que ellos y ellas quieren identificarse, así añaden estos rasgos a los propios: los que han heredado y los que surgen de sus primeras experiencias. De ese modo, construyen su propia particularidad y forman su propia identidad. Este proceso no ocurre solo por imitación también ocurre por prescripción social.

La educación de género en la primera infancia es de vital importancia para que niños y niñas “imiten” y absorban conocimientos, que propicien a la buena relación e igualdad de trato para hombres y mujeres. Es en esta etapa en donde los educadores y educadoras en conjunto con la familia deben velar por crear y desarrollar en ellos/as identidades propias que excluyan la discriminación, el machismo y la intolerancia de género.

2.2.5. Educación y Género

En una definición tradicional de la educación, se encuentran elementos que favorecen la adaptación acrítica de la persona a la cultura y a las instituciones sociales. En la perspectiva humanista, la Educación es una forma de relación entre personas que permite que cada una de ellas pueda descubrir, conocer y reconocer sus recursos personales y los que les brindan las demás personas, la naturaleza, la cultura y sus instituciones, para llevar a cabo con eficacia una transformación personal y social que facilite el crecimiento y desarrollo de las potencialidades personales y sociales. Gracias al proceso educativo, la persona es capaz de hacerse responsable de sí misma, de los demás y de la naturaleza. Es capaz de hacer realidad su potencial humano y, al hacerlo, de convertirse responsablemente en transformadora de la cultura.

"Educar es un acto y un proceso, mediante el cual las generaciones adultas proporcionan a las generaciones de niños y niñas la oportunidad de conocer y apropiarse de los ideales, la identidad, los valores, las costumbres, los conocimientos y las creencias (toda la cultura) de la sociedad en que viven" (Bazdresch, 1998).

De acuerdo a una definición "la educación formal es la institución de la escuela cuyo objetivo se puede entender como "el proceso de adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes con un fin ético". Así la educación necesariamente nos convierte en mejores personas, a diferencia de la instrucción, la socialización, la masificación, el lavado de cerebro y otros procesos afines que no necesariamente tienen un fin ético". Es decir, la verdadera educación es la que convierte en mejores a las personas por medio de la asunción de actitudes orientadas tanto al bienestar individual como colectivo (Hierro, 1981).

La educación no-formal se comprende como la socialización y se define como "todas y cada una de las instancias a través de las cuales un sujeto humano integra e incorpora las consignas y determinaciones de la estructura social en la que interactúa (Bustos, 1994).

Dentro de estas instancias se encuentran la familia, la escuela, la religión, los medios masivos de comunicación, entre otras. Éstas tienen una importante contribución a la hora de conformar, transmitir, mantener y perpetuar valores, creencias y actitudes que

influyen en cierto modo determinan el modo de pensar y comportarse de la gente" (Lovering, A. Sierra, G 2009).

La educación, así concebida, debe formar el carácter de las personas para que se puedan integrar al medio social en una relación positiva con los principios valiosos que la rigen; proporcionar los criterios objetivos que posibiliten la crítica del sistema social y fortalecer los rasgos positivos de carácter en las personas (la solidaridad, la autonomía, la iniciativa y la afectividad, entre otros), para así posibilitar las transformaciones positivas tanto en el plano personal como en la estructura social. Un modelo educativo tiene implícito el tipo de persona y de sociedad que quiere formar. Si bien los fines de la educación se explicitan por medio de las políticas educativas, lo cierto es que éstas se sustentan en un ideal de persona fuertemente anclado a las tradiciones culturales que imperan en una sociedad en un momento y en un contexto determinado (Araña, 2001).

2.2.6 El aprendizaje y el género

Hoy en día, la temática de género ha comenzado a adquirir una mayor relevancia, puesto que se hace necesario legitimar a hombres y mujeres considerando sus características personales como sujetos únicos e irremplazables, y por ello valorándoles y otorgándoles igualdad, equidad e integración en lo económico, político y social.

La perspectiva de género desde la educación abarca varios ámbitos, desde el diseño de libros de texto y programas no sexistas hasta desarrollo de políticas de igualdad de trato y oportunidades entre profesores/as. Así como en el ámbito laboral es importante suprimir la discriminación que afecta a la población femenina, en el terreno educativo es crucial eliminar las representaciones, imágenes y discursos que reafirman los estereotipos de género (Lamas, 2009).

Hace años, en los setenta y hasta el día de hoy, los libros de texto de la educación preescolar y en la actualidad en Educación Parvularia son el ejemplo clásico de representaciones sexistas, debido a que figuras femeninas aparecen realizando las tareas domésticas tradicionales y las masculinas todas las demás. La escuela es uno de los principales agentes de socialización que contribuyen a perpetuar y en casos a transformar, los valores, actitudes, procesos, entre otras, que sostienen la feminidad y la masculinidad en una sociedad. En esta institución, aún cuando no existe ninguna base legal o norma explícita para la división por sexos, el hecho de ser hombre o mujer conlleva generalmente

un trato diferenciado y la mayoría de las veces no reflexionado por parte del profesorado (Luévanos, 1996).

Un lugar privilegiado, tanto para la modificación de pautas sexistas como para su reforzamiento, es la educación. Tanto la educación formal (en la escuela) como la informal (en la casa y la calle) que reproducen los estereotipos de género: el mensaje de que hay cosas "propias" para niños y otras para niñas cobra forma en las actividades diferenciadas que todavía se dan en muchos planteles escolares: taller de mecánica para varones, de costura para muchachas. Respecto al deporte se llega incluso a plantear que, a la hora del recreo, el patio es territorio masculino. La perspectiva de género supone revisar todo, desde cómo organizamos los tiempos y los espacios, hasta las creencias más enraizadas (Lamas, 2009).

2.2.7 Equidad de Género: La coeducación en nuestro sistema educativo

Trabajar en la escuela por la educación dirige la información hacia la eliminación de obstáculos que limiten las metas propuestas en el campo de la coeducación. Es necesario el diagnóstico del centro en materia de igualdad; orientaciones para el uso "no machista" del lenguaje; la participación del profesorado, familias y alumnado para la mejor de la convivencia, y una propuesta para la revisión de los materiales curriculares.

2.2.7.1 Definición de temas Transversales

Hablar de la coeducación como tema transversal no significa exponerla a una asignatura escolar ni en una cuestión de aprendizaje de técnicas o habilidades. Si no, que dichos temas deben impregnar el curriculum escolar en su totalidad. Es decir, debe estar siempre presente en todas y cada una de las asignaturas o ámbitos que se desarrollen dentro del sistema educativo, dando lugar así al desarrollo integral del alumno en todas sus facetas.

Así pues, se pueden encontrar definiciones de dicho término tales como:

"Los temas transversales son un conjunto de saberes basados en actitudes, valores y normas, que dan respuesta a estos problemas sociales existentes en la actualidad. Son unos contenidos que no pueden constituir una sola área, sino que han de ser tratados por todas ellas de forma global y programada, aunque también a través del currículo oculto,

que cada docente, equipo o centro transmite con sus opiniones" (Trinidad Gómez,

La educación escolar tiene como finalidad no sólo contribuir a desarrollar "contenidos puramente conceptuales" en los alumnos, sino también aquellas capacidades que se consideren necesarias para que éstos sean capaces de desenvolverse de forma satisfactoria dentro de una sociedad. Para ello, estos contenidos deben ser abordados desde una perspectiva que no sea exclusivamente académica. Cuando analizamos los grandes conflictos de nuestra sociedad, nos encontramos con situaciones de violencia, nos encontramos con situaciones de violencia, discriminación, desigualdad, etc. Por lo que en nuestras escuelas debemos posibilitar que los alumnos lleguen a entender estos problemas cruciales, y sean capaces de elaborar un juicio crítico ellos mismos y de adoptar actitudes basadas en valores racionales y libremente asumidos. Así pues, como acabamos de mencionar, la presencia de dichos temas en nuestro sistema educativo, es debida a que no debemos olvidar que el objetivo de la educación en nuestras escuelas no consiste puramente en la transmisión de contenidos académicos de forma aislada, sin en el de promover también aprendizajes relevantes para el individuo y para el grupo. El desarrollo integral de las personas supone algo más que atender a sus capacidades intelectuales. Es también, y fundamentalmente, atender a sus capacidades afectivas, de relación interpersonal y de inserción y actuación social. Los temas transversales, se refieren al para qué de la educación. No sólo señalan contenidos que se consideran necesarios, señalan intenciones. Por ello, deben proveer a las personas de herramientas conceptuales y actitudinales que les permitan situarse en el mundo con capacidad de actuar e influir en él de forma consciente y crítica. Y además, aprendan a desarrollarse y a desenvolverse en el medio que les rodea de forma autónoma e independiente.

Por todo ello, es cierto que debemos incorporar "nuevos temas", sin embargo, la transversalidad siempre ha estado presente en los currículos escolares: el conocimiento académico, las prácticas educativas, el currículum oculto, las formas de organización, determinadas visiones culturales e ideológicas. El desarrollo de los temas transversales supone una estrecha relación de la escuela con el entorno. Por lo que los temas transversales han de estar presentes en el conjunto del proceso educativo.

2.2.7.2 La coeducación

El término "coeducación" suele usarse para referirse a "la educación que se da juntamente a jóvenes de ambos sexos" (Diccionario de la Lengua Española, RAE). El término coeducación, en España, aparece por primera vez a finales del siglo XIX con la Escuela Nueva, y defensoras de ésta, como Emilia Pardo Bazán.

En primer lugar, tenemos que aclarar que coeducación no es sinónimo de escuela mixta. La definición de la Real Academia Española es incompleta, ya que está descrita como una cuestión de espacio y de tiempo: niños y niñas, profesores y profesoras, que comparten un espacio y un tiempo común.

La coeducación designa una cierta manera de entender la educación de niños y niñas: los partidarios de ella han sido, en cada época, aquellas personas que creían que hombres y mujeres debían educarse conjuntamente y recibir igual educación. A lo largo de la historia diversos términos han sido utilizados como equivalentes: "escuela mixta", "coenseñanza", etc. sustituyen a veces a la palabra en el tiempo, de manera que "coeducación" no ha designado exactamente el mismo modelo educativo en todas las etapas históricas. (Escuela cultura de Paz, 2014)

Una definición completa de coeducación sería: "Un proceso intencionado de intervención a través del cual se potencia el desarrollo de los niños y niñas partiendo de la realidad de dos sexos diferentes hacia un desarrollo personal y una construcción social comunes y no enfrentados". (Guía Didáctica para la Coeducación, 1987).

Esta definición, contempla la realidad del disformismo sexual, pero no segrega o socializa en base al género, que es lo que se ha hecho durante siglos. Hagamos una revisión del concepto de género, para que nos ayude a entender todo este proceso un poco mejor: "La noción de género es dinámica y se elabora culturalmente como resultado de las definiciones sociales de lo que en un momento determinado significa ser varón o mujer". (Barrera, Ester, 2000).

La coeducación consiste en educar personas indistintamente del sexo o género al que pertenezcan. No significa sólo integrar a las niñas y darles su lugar en el mundo como personas, significa también educar a los niños y darles una oportunidad a que sean educados emocional y afectivamente. Pues normalmente, cuando mencionamos el término "coeducación", parece que sólo hacemos referencia al género femenino, y a su lucha por la

igualdad con todo lo relacionado con "el mundo masculino". Pero no debemos olvidar, que en éste también debemos incluir la postura de los hombres ante todo lo relacionado con "el mundo femenino", y permitir un acercamiento de ellos hacia éste. Por lo tanto, significa compartir espacios y tiempos, aficiones, no subestimar o temer al otro sexo, etc. No se puede concebir la coeducación sin la participación de los hombres en ella.

Aunque la coeducación supone modelos de enseñanza que afectan tanto a la educación de las niñas como la de los niños, el debate que se establece sobre este término está especialmente relacionado con el concepto predominante en cada época sobre la forma adecuada de educar a las mujeres. Esta opción coeducativa supone en cada etapa una búsqueda mayor de igualdad, frente a otras opciones que propugnan el mantenimiento de las diferencias. (Escuela cultura de Paz, 2014

La coeducación busca y pretende:

- 1) Promover la igualdad real entre mujeres y hombres.
- 2) Conseguir que las mujeres tengan las mismas posibilidades de elección y puedan acceder a los mismos puestos de responsabilidad que los hombres.
- 3) Hacer visibles a las mujeres en todos los aspectos de su vida y mostrar las experiencias de mujeres en la historia.
- 4) Compartir la educación de hijas e hijos y las responsabilidades dentro del hogar.
- 5) Atender la afectividad y sexualidad de las niñas y los niños de una forma sana y responsable.
- 6) Educar en el respeto a los diferentes tipos de familias y a las distintas formas de convivencia.
- 7) Favorecer la participación y la convivencia respetando la diversidad.
- 8) Prevenir los malos tratos y la violencia de género.
- 9) Aprender a usar lenguajes que no discriminen a nadie.
- 10) Reflexionar sobre lo que se enseña y cómo se enseña.

2.2.7.3. Papel de la escuela en la coeducación

La escuela es el principal agente educativo de la infancia y la juventud. En ella no sólo se aprenden conocimientos sino que también se adquieren actitudes, valores y normas de comportamiento. En la escuela, la educación no sexista implica la participación no sólo del profesorado sino también de la familia y la sociedad en general.

La educación tiene un gran desafío, dado el cambio social que refleja una mayor participación femenina en varios ámbitos de la sociedad, y por la necesidad de desarrollar iniciativas y prácticas sociales y educativas para construir una sociedad más equitativa, fundada en el reconocimiento de la igualdad de derechos y del derecho a la diferencia.

El sistema social que domina es el patriarcado, el cual es una construcción social e histórica, una estructura política que ha generado una organización social y un conjunto de prácticas que se reproducen a sí mismas. El concepto de género, dirá, es de extraordinaria importancia para entender la lucha conceptual y política para deshacer la jerarquización de los sexos. Un proceso en el que entran en juego elementos de distinto orden: materiales, psicológicos y simbólicos.

La forma dominante de hacer escuela en la actualidad ya no se apoya en la explicitación de la jerarquía y la división en función del género, sino que adopta el modelo de lo neutro, como supuestamente válido para todos. Pero no es así, porque ese “supuesto neutro” es masculino, puesto que lo que trata de generalizar como válido para las mujeres es lo que siempre fue válido para los varones. Interviene aquí uno de los conceptos y principios, más controvertidos del feminismo: la igualdad. Un principio irrenunciable para algunas e insuficiente para otras; en todo caso, extraordinariamente controvertido, tanto en sus conceptualizaciones como en el análisis de las prácticas a que da lugar (Blanco, 2001).

En algunos casos, y al amparo de la idea de igualdad, entendida como homologación de lo femenino a lo masculino, encontramos prácticas que, denominándose coeducativas o no, no hacen sino fortalecer el modelo patriarcal que supuestamente pretenden romper. Así ocurre cuando se confunde “la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres” con “hombres y mujeres son iguales”, de tal forma que resulta fácil aprender, en la escuela y fuera de ellas, que la diferencia entre los

sexos no es tal, sino que, son las niñas las diferentes, en tanto, que los niños son los “normales” (Hernández y Jaramillo, 2000, citado en Blanco, 2001).

Algo de esto hay cuando se apresura a asegurar que se educa desde el principio de la igualdad por el hecho de no hacer ninguna distinción entre estudiantes/as; esto es, que la práctica es indiferente al hecho de ser profesor/a y de que se enseñe a un niño o a una niña. En definitiva, se trata de personas, se dice, sin ser conscientes se está reproduciendo la masculinidad, que es para lo que el sistema educativo está diseñado (Blanco, 2001).

De tal manera, se puede deducir que en las escuelas, a nivel general, lo que se realiza es reproducir patrones de conductas patriarcales tomadas como normales, excluyendo en varios aspectos a las niñas, y reproduciendo éstos patrones en los niños y niñas que serán adultos/as con conductas quizás machistas y distorsionadas de lo que realmente es la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres.

En los sistemas educativos se debe reconocer la diferencia sexual, lo que no significa negar la importancia de los logros feministas que han permitido el acceso y la incorporación de las mujeres a la educación, ni ignorar que ha habido y hay discriminación, opresión y subordinación en muchos ámbitos y contextos. Pero indica que hablar de diferencia sexual es simplemente hablar de libertad femenina, que está y siempre ha estado presente y ha circulado en el mundo.

Investigaciones a diversas culturas muestran que la discriminación de género comienza cuando los niños y niñas ingresan a la educación Parvularia, y permanecen con los prejuicios de género en el currículo escolar y la discriminación sexual en las salas de clases. Según estudios realizados sobre la personalidad, han indicado que los varones, son más asertivos y tienen una autoestima superior que las mujeres. En cambio las mujeres suelen ser más extrovertidas, ansiosas, confiadas y tiernas. Los estereotipos de género, como se mencionó anteriormente, son usuales en la niñez, etapa en la que se sigue con el sistema diferencial de los sexos y la categorización de los géneros. Se alienta a que los niños se inclinen por la actividad física, por otro lado, a las niñas se les anima a ser más afectuosas y tiernas (Cardona, 2006).

2.2.7.4 Currículum Oculto de Género

El “currículo oculto” es aquel que reproduce el orden discriminatorio de género, los estereotipos y el sexismo en distintos planos de la vida de las y los alumnos (Subirats, 1998; Altable, 1993).

La escuela es un espacio fundamental de socialización de género. En ella transcurre una parte importante de la vida de niños, niñas y jóvenes. A través de la socialización cada quien asimila las pautas culturales vigentes, particularmente, lo que “debe ser” un hombre y una mujer. Ello se lleva a cabo a través de los contenidos que se transmiten en los libros de texto, es decir, a través del currículum explícito, pero también de las prácticas en el aula, de la estructuración de las actividades y los espacios en la escuela, de la interacción entre los propios niños y niñas, y del uso del lenguaje sexista, que invisibiliza o desvaloriza lo femenino. Las expectativas de profesores/as respecto de las habilidades de sus alumnos/as afectan su aprendizaje y están marcadas por los estereotipos de género. Se traducen en una preparación diferenciada por sexo en valores, prácticas sociales y habilidades que inciden en su futuro vocacional y profesional. Es decir, la docencia y la dinámica escolar no son neutras al género: tienen un resultado, un efecto, en la vida de alumnas y alumnos. (Teresa Valdés, 2013).

Los establecimientos educacionales, como toda institución social, reflejan las visiones sociales predominantes y, por ende, puede reproducir prácticas discriminatorias. Allí los niños y niñas aprenden a relacionarse con los y las demás de acuerdo a lo que la cultura considera adecuado y se adquiere o no el respeto al otro, a la diversidad, a tener conciencia de los derechos propios y ajenos. Al mismo tiempo, se aprende sobre las formas de subordinación, prejuicios, maneras discriminatorias de relación. Así, la institución escolar no solo construye a quienes la integran, sino que ella misma es producida por los hombres y las mujeres que participan en ella y por las representaciones de género, de clase y étnico-raciales que circulan por sus aulas. En definitiva, el género está presente en todas estas instancias que conforman el sistema educativo, lo producen y reproducen.

Opera aquí el currículum oculto, que abarca todo el conjunto de normas, actitudes, expectativas, creencias y prácticas que se instalan en forma inconsciente en las estructuras y el modo de vivir las experiencias, de estructurar y organizar los espacios, de

articular los tiempos, de establecer las relaciones, de realizar las tareas. Son normas y valores que se enseñan sin que sean parte de los fines, objetivos o contenidos explícitamente planteados por las y los profesores. No implican una decisión consciente de transmitir determinados modelos y valores, sino que están instaurados en la cultura y son aprendidos y transmitidos de una forma no deliberada.

Estas valoraciones, significados y creencias, y las exigencias sociales que de ellos se derivan, afectan tanto a los hombres como a las mujeres: afectan su autoestima, marcan y limitan los valores, actitudes, conductas y destrezas que niños y niñas desarrollarán para el futuro.

Existen valores y normas que trasmite la educación que se definen y arraigan tanto en los alumnos/as, como en los y las docentes. Como consecuencia de esto la educación transmite un currículo oculto, ya sea en actitudes, lenguajes o concepciones ideológicas que están presentes en cada profesor/a en el momento de ejercer su rol docente. Las consecuencias de este currículum se concretan en diversos textos, prácticas y formas de materiales. Su carácter, por lo tanto, es mental, pero sus efectos son a la vez psicológicos y comportamentales; no sólo se sienten en la acción humana, sino que también están inscriptos en la cultura material” (Henry Giroux, 2003).

El currículo oculto se define como prácticas inconscientes que se desarrollan en la aplicación del currículo. “En el contexto escolar, el aprendizaje de los roles asociados al género se da principalmente a través de las relaciones que se establecen entre profesorado y alumnado, entre pares, así como también del currículo presente en cada institución. En este aprendizaje de roles asociados a cada género cobran importancia tanto los elementos formales del currículo (a saber: los objetivos, los contenidos, las metodologías y materiales, entre otros), como también aspectos propios del currículo oculto (como, por ejemplo: a quiénes se da la palabra, a quiénes se les pregunta, quiénes asumen los roles dentro de la directiva del curso, etc.)” (Lidia Alcalay y Neva Milicic, s/f).

Los mensajes que entrega la escuela interfieren en la construcción del ser hombre y ser mujer, y la historia ha colaborado para crear estas diferencias de género. “En la actualidad, se plantea que los sesgos de género forman parte del currículo oculto, más que corresponder a una planificación explícita y programática de los contenidos y actitudes que se quieren favorecer para uno y otro género en el sistema escolar. Por esto, es más difícil provocar cambios en esta temática. Es necesario, entonces, hacer visible lo invisible

y generar espacios de reflexión en torno a la socialización de género en el contexto escolar. En este sentido, se hace perentorio considerar tanto el currículum explícito como el implícito, es decir, analizar tanto los contenidos como las interacciones que se dan en el ambiente escolar” (Alcalay y Milicic s/f).

El currículum oculto está presente en las prácticas pedagógicas que realizan las y los docentes, de forma implícita, puesto que los aprendizajes que se desarrollan son aprendidos sin una intención pedagógica, pero son parte del ideario de cada docente y transmitidos por éstos/as. “...juega un papel destacado en la configuración de unos significados y valores de los que el colectivo docente y el mismo alumnado no acostumbran a ser plenamente consientes” (Torres, 1996). Así como algunos alumnos y alumnas no perciben el currículum oculto, el propio profesor y profesora tampoco es crítico/a de su propia práctica, ya sea en su metodología, lenguaje y contenidos abordados y desarrollados en el aula.

Por tanto, como el currículum es transmisor de la cultura del profesor y la profesora, cumple un papel preponderante en la reproducción de ésta. Así, el currículum oculto de género actúa invisibilizando el género femenino y perpetuando los comportamientos sexistas que se producen en la vida cotidiana y en la escuela del lenguaje, los contenidos, la organización del espacio, las metodologías de trabajo, los valores, las normas, entre otras.

El sistema de enseñanza debe contar con profesionales que estén formados y calificados para garantizar un trabajo pedagógico específico y reglamentado. Por lo tanto profesores y profesoras deben recibir una formación homogénea, utilizando instrumentos y técnicas para desarrollar un trabajo igualitario y equitativo con sus alumnos y alumnas.

Los educadores y las educadoras desarrollan gran parte del currículum de manera inconsciente, pero si no son críticos de sus prácticas pedagógicas se facilita la reproducción cultural y social que han construido durante su formación inicial. Esta construcción se debe a la propia cultura académica, puesto que el mensaje cultural ésta codificado y sistematizado en libros de texto, en prácticas docentes, metodologías y el lenguaje de los propios docentes universitarios.

2.3. Construir la igualdad

Al hablar de igualdad de género se contempla que los diferentes comportamientos, aspiraciones y necesidades de las mujeres y los hombres se consideren, valoren y promuevan de igual manera, lo que no significa que hombre y mujeres deban convertirse en iguales, sino que sus derechos, responsabilidades y oportunidades no dependan del sexo con el que han nacido. Esta igualdad implica la idea de que todos los seres humanos son libres para desarrollar sus capacidades personales y para tomar decisiones.

Para lograr la construcción de la igualdad se requiere un trabajo sistemático, desde la cuna, y para ello se necesita conciencia, conocimientos, habilidades y, sobre todo, incorporar en el quehacer pedagógico una mirada que se haga cargo permanentemente de que existen relaciones asimétricas basadas en la condición de género y que las acciones pedagógicas siempre tienen consecuencias de género: pueden contribuir a la igualdad y al desarrollo pleno de las/los niños/as pueden, y así nunca enclaustrarlos en marcos estereotipados de lo que pueden o no hacer, etc. En eso consiste la incorporación de una “perspectiva de género” en el quehacer pedagógico, en los contenidos curriculares, en las metodologías y ejercicios de trabajo, en las prácticas pedagógicas en el aula y fuera de ella, entre otros.

El sistema escolar es responsable de construir caminos para la eliminación de prejuicios y de prácticas discriminatorias, junto a los/as estudiantes, los familiares, la comunidad, las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, de ser un lugar donde los/as estudiantes pueden elaborar sus identidades individuales y de grupo, ejercitar sus derechos y el respeto a la diferencia. La formación inicial de profesores y profesoras, el desarrollo curricular y pedagógico, y la organización escolar deben apuntar a la transformación de la cultura y a la construcción de relaciones de género igualitarias (Teresa Valdés, 2013).

El sistema educativo no puede eliminar las desigualdades individuales cuando están insertas en el conjunto social, también es cierto que no hay cambio social si no empieza a producirse en algún punto de la sociedad y que todo cambio habido en una parte del sistema repercutirá en las otras partes (Subirats, Marina 1994).

2.3.1. Desigualdad de género y sus consecuencias

En la sociedad en general existe amplia desigualdad de género, en desmedro de la mujer. Pero ¿qué es lo que hace que en las diferentes culturas se sitúe a la mujer en una posición inferior?, la respuesta que se da es que la mujer estaría siempre asociada con algo que las culturas desvalorizan, y ese algo está vinculado con la relación de la mujer con lo natural. (Montecinos; Rebolledo, 1996).

Esto es que las mujeres están clasificadas en un mundo del cual no pueden salirse, no pueden actuar de manera antinatural. Así al hombre se le identifica en la sociedad con la cultura y a la mujer con la naturaleza, siendo la primera superior a la segunda. Podríamos ejemplificar con la atribución de la mujer al trabajo doméstico y al hombre al trabajo asalariado, teniendo una connotación superior el segundo. “La cercanía de la mujer al ámbito doméstico hace que la esfera de sus actividades se mueva en relaciones intra e interfamiliares, en oposición al hombre que se mueve en el dominio público y político social. Así el hombre es identificado con el interés público y la mujer identificada con la familia y en algunos particulares asuntos sociales” (Montecinos; Rebolledo 1996).

Lamentablemente, la sociedad establece conductas y comportamientos que hacen a las mujeres y hombres tener características según su sexo, situación que no debiera suceder ya que además, estas desvalorizan y dan un carácter de subordinadas a las mujeres. “Ser hombre o ser mujer no es un asunto solo relacionado con el sexo. También aprendemos a sentir, actuar y pensar como hombres o mujeres. Aunque muchas veces pensemos que las diferencias entre hombre y la mujer están determinadas por atributos físicos y caracteres sexuales diferentes e inherentes a la naturaleza, en realidad la diferente división de trabajo y las pautas culturales fueron convirtiendo estas diferencias en desigualdades sociales” (Ares, 2004).

La presencia de roles masculinos y femeninos existe en todos/as, aunque en cada uno/a en diferente medida, estando estos prejuicios muy interiorizados. Es por ello de vital importancia el hecho de profundizar en los valores que conforman el estereotipo de hombre y de mujer, ya que existen muchas conductas respecto al género muy interiorizadas que no se suelen percibir.

La masculinidad y feminidad son roles que tradicionalmente se le han impuesto tanto a mujeres como a hombres:

Hombres	Mujeres
• Estabilidad Emocional • Dinamismo • Tendencia al dominio • Cualidades y aptitudes intelectuales • Aptitud para las ciencias • Franqueza • eficiencia • Mecanismos de autocontrol • Agresividad • Afirmación del yo • Aspecto afectivo • Racionalidad • Valentía • Objetividad	• Inestabilidad emocional • Falta de control • Pasividad • Ternura • Sumisión • Dependencia • Subjetividad • Intuición • Irracionalidad • Frivolidad • Miedo • Incoherencia • Debilidad

El estereotipo es un juicio que se basa en una idea preconcebida siendo algo subjetivo y de origen emocional. Estos estereotipos descansan en conductas transmitidas de generación en generación. Roles y estereotipos van a suponer un punto de partida para niños y niñas, ya que serán quienes posean los valores aceptados o despreciados socialmente.

2.3.2. Didáctica en la Enseñanza de Género

En Educación Parvularia se sostiene que la inequidad de género se basa principalmente en las diferencias que existen cuando los niños y niñas interiorizan y aprenden las normas y valores de la cultura de la cual provienen y se desenvuelven. En todas las actividades pedagógicas, se puede apreciar ciertas situaciones con perspectiva de género, ya sea por parte de los adultos, como por parte de los/as niños y niñas. Muchas veces, consciente o inconscientemente, se transmiten patrones de género a través de esta situación, que es principal en cada establecimiento educativo y que en

educación preescolar se hace más fundamental, por la adquisición de identidad de género comprendida en esa etapa.

Desarrollar una práctica no sexista y no discriminatoria implica en primer lugar trabajar 'hacia adentro', es decir, reconocer los propios prejuicios y estereotipos, además de analizar críticamente las propias prácticas docentes. Este es quizás el punto más complejo, ya que implica provocar primero un cambio personal para poder provocar consistentemente cambios en la escuela.

En esta perspectiva, hay algunos ejercicios que pueden ser de utilidad para reflexionar sobre los valores, creencias, expectativas y prácticas que desarrollan los y las docentes y que como se ha señalado anteriormente pueden repercutir en el aprendizaje y desarrollo de niños y niñas.

Los ejercicios van desde algunos muy elaborados, hasta otros que surgen de actividades y preguntas frecuentes que sirven para corroborar la percepción que traen consigo niños y niñas desde sus hogares, y así, comenzar a trabajar con ellos para eliminarlos.

- **Ejemplo de preguntas frecuentes para tratar el tema con niños:**

1. ¿Ayudas en las tareas del hogar?
2. ¿Te gusta jugar con muñecas? ¿Por qué?
3. ¿Te gusta el color rosado? ¿Por qué?
4. ¿Sólo la mamá debe cocinar en la casa? ¿Por qué?
5. ¿Cómo es tu papá?
6. ¿Cómo es tu mamá?, Entre otras

- **Ejemplo de preguntas frecuentes para tratar el tema con niñas:**

1. ¿Ayudas en las tareas del hogar?
2. ¿Juegas con autos/pelotas? ¿Por qué?

3. ¿Te gusta el color azul? ¿Por qué?
4. ¿Sólo la mamá debe cocinar en la casa? ¿Por qué?
5. ¿Cómo es tu papá?
6. ¿Cómo es tu mamá?, Entre otras

En las Bases Curriculares de la educación parvularia se pretende favorecer aprendizajes de calidad para todas las niñas y niños en esta etapa crucial del desarrollo como son los primeros años de su vida, ya que las experiencias tempranas tienen una gran importancia en la arquitectura del cerebro y, por consiguiente, en la naturaleza y extensión de las capacidades para la vida adulta.

La Educación Parvularia tiene la labor formar niñas y niños por medio de las conductas y comportamientos permitidos y aquellos prohibidos, tanto por las y los docentes, como también entre los mismos párvulos, ya que como vimos la construcción del género parte inicialmente por una sociedad que avala conductas sexistas que luego son reproducidas por medio de patrones de comportamiento que exponen cada una de las familias de éstos. Así es como, incluso a una edad en la que resulta imposible distinguir la conducta femenina de la masculina, se considera importante que no se confundan sus géneros, una manía propia de una cultura en donde la diferenciación de género es primordial en el desarrollo de cualquier ámbito, y principalmente en la reproducción de patrones de comportamientos sexistas que avalan el patriarcado reinante.

2.3.3. Situaciones que evidencian diferencias de género:

Un claro ejemplo de este tipo de inequidad es la que queda de manifiesto en la utilización del material lector en México, Jiménez, en su propuesta didáctica, señala que “la mayoría de las ilustraciones presentan a las niñas y mujeres en una posición pasiva en relación con los niños y hombres, encontró que sólo el 16,6% de las ilustraciones son mujeres en el libro de sexto año de primaria, contra 83,3% de los hombres” (p. 2).

Incluso los papeles que adoptaba cada género en los textos demostraba inequidad, por ejemplo las mujeres representaban roles tradicionales como madre, enfermeras, secretarias, por otro lado, los hombres representaban papeles considerados productivos,

hasta el lenguaje utilizado marca una diferencia importante; para las niñas y mujeres se utilizan adjetivos como hermosas, débiles, dependientes, en cambio para los niños y hombres, los adjetivos para referirse a ellos son valientes e inteligentes.

Jiménez menciona que:

“En el caso de los libros de historia la casi invisible presencia de la mujer, fomenta que niñas y niños crezcan con la idea de que las mujeres no han participado en los procesos históricos, percepción que incluso llega a influir en la elección de una profesión a futuro” (p.2).

Los textos escolares no deben enviar mensajes estereotipados sobre los géneros, la omisión del papel de la mujer es injusta ya que omiten su verdadero aporte, como en el área de la cultura, el arte, la ciencia y la productividad.

Por otra parte, el niño y la niña identifican su propio género, transmitido por diversos medios, además por acciones, actitudes y comportamientos sociales que están definidos para cada género. Estos comportamientos y actitudes se presentan en diferentes situaciones y escenarios, los que conforman categorías para definir de manera sistemática la investigación.

- **Juegos y Juguetes**

En la actualidad el juego ha dejado de tener solamente un carácter lúdico destinado para la recreación del niño o niña. Hoy es interpretado como un instrumento del que la naturaleza los dota para su adaptación y aprendizaje por medio del cual conoce su entorno, su cultura, y a él/la mismo/a. “En esta actividad manifiesta actitudes y comportamientos que les transmite la sociedad y dentro de los cuales se evidencia fuertemente el género, manifestando, de esta manera la feminidad y la masculinidad” (Mantilla, 2005).

Lo mencionado anteriormente, lleva a reflexionar que el género regula la práctica de los juegos antes de ser jugados, clasificándolos en juegos de niños y niñas. Los juegos femeninos no sólo representan la cotidianidad femenina y las situaciones caseras, sino que, también expresan simbólicamente una forma de interrelación emocional y cercana con los otros siendo un reflejo fiel, llevándose a cabo dentro de las casas o en el patio,

basados en habilidades motrices finas, habilidades sociales, y reconocimiento de emociones y sentimientos.

Por otra parte, los juegos masculinos no se refieren a situaciones domésticas, si no que representan trabajos, situaciones del mundo público y de una marcada presencia de juegos que requieren un mayor gasto de energía, despliegue de actividad, fuerza física y habilidad en la actividad motora gruesa.

Hasta los 3 años de edad, niños y niñas reciben los juguetes que les regalan, no tienen la oportunidad de elegirlos. “A partir de los 3 años de vida, se diferencian con mayor claridad los juguetes y los juegos. Antes de esta edad, niños y niñas pueden jugar indistintamente con los mismos juguetes y no muestran diferencias significativas, sin embargo, las personas adultas comienzan hacer diferencias a tempranas edades, posteriormente las elecciones son drásticamente reprimidas o alentadas según si se consideran apropiadas para cada sexo; un niño que juega con muñecas es rápidamente reprobado, si llora se le dice que no sea "mujercita" (Mantilla, 2005).

- **Lenguaje/ hablar**

Normalmente, se puede apreciar cómo se utiliza el masculino en el lenguaje al referirse a hombres y mujeres borrando la presencia de lo femenino, disimulándolo y ocultándolo bajo lo masculino. Una de las formas para revertir esta situación es trabajar el lenguaje de género en la sala de clases. La educación formal es una de las herramientas fundamentales para reproducir las desigualdades, por ello el aula constituye el espacio donde se aprenden o transforman las relaciones sociales entre los hombres y las mujeres.

“Las normas gramaticales de nuestro idioma, al utilizar el masculino como genérico referencial para los dos sexos, han borrado la presencia de lo femenino, disimulándolo y ocultándolo bajo lo masculino, es decir, la fuerza del lenguaje expresa la sociedad y también la condiciona, limitando o promoviendo formas de pensar, actuar e interpretar la realidad” (Gutiérrez, 2005).

Pese a que las mujeres se han masificado poco a poco en el ámbito laboral, en gran medida gracias a la mayor incorporación a los centros educativos de educación media y superior, no han logrado una visibilidad total en el lenguaje.

Los rasgos sexistas del lenguaje, es decir, “todas aquellas expresiones del lenguaje y la comunicación humana que invisibilizan a las mujeres, las subordinan, o incluso, las humillan y estereotipan, no se adecuan a la realidad social, que exige la equidad para ambos sexos y el reconocimiento de lo que las mujeres somos, hacemos y podemos aspirar” (Gutiérrez, 2005).

A lo largo del proceso de aprendizaje, las palabras, ejemplos y actitudes de quienes participan en él ofrecen diferentes roles sociales y de género que pueden guiar el futuro de los niños y niñas, lo cual no significa que se haga en igualdad o equidad de oportunidades para ambos sexos. La utilización del lenguaje afecta la relación entre ambos y fomenta o resta oportunidades. La fuerza de las palabras es poderosa, lo que se diga, cómo y cuándo se diga, puede llegar a afectar al mundo mental y afectivo del alumno o alumna.

“Basta reflexionar un poco acerca de la forma como el personal docente se dirige a su alumnado: comúnmente emplea un lenguaje que nombra más a los estudiantes varones y en menor medida a las mujeres. De igual manera sucede con las imágenes de los libros de texto, manuales y otro tipo de material didáctico, en donde impera una iconografía masculina” (Gutiérrez, 2005).

Sin importar muchas veces quién lo hace, sea un profesor o una profesora en el salón de clase, suele suceder y aunque la mayoría sean mujeres, que los adjetivos que adoptan son del género masculino. Inclusive el lenguaje empleado para abordar los contenidos programáticos, las actividades sugeridas y hasta los valores, hábitos y destrezas que se transmiten a través del “currículo oculto” en el aula, no incluyen siempre a las mujeres.

El uso indiscriminado de un lenguaje sin perspectiva de género, produce desigualdades entre hombres y mujeres, las que se ven invisibilizadas y subvaloradas. Sin embargo, la mujer ha conquistado espacios lo que no significa que se haya producido un cambio en el imaginario de la sociedad, por lo tanto se continua reproduciendo el esquema tradicional, en que el hombre es siempre el sujeto de la acción. Finalmente la responsabilidad de la educación como agente de cambio en los códigos comunicativos, se

hace relevante asumir desde el espacio educativo y los elementos que contribuyen a estructurarlo, es decir, la selección curricular, la práctica pedagógica, los textos escolares, un lenguaje con perspectiva de género que permita “influir, desde el ámbito educativo, en el uso del lenguaje. Por modesto que sea este influjo, los esfuerzos en este sentido contribuirán en un cambio progresivo de ciertas estructuras lingüísticas y, por ende, de las estructuras mentales” (Araneda et. al, 2000).

- **Utilización de espacios**

Otro aspecto en el cual los niños y niñas manifiestan diferencias en comportamientos y actitudes de género es en la utilización de espacios. Se puede observar que los niños y niñas utilizan espacios diferentes de acuerdo al tipo de juego que realizan, ya que, principalmente los niños son los que hacen juegos que implican mayor movimiento por lo cual utilizan más cantidad de espacio produciéndose una delimitación del espacio por sexo mucho más pronunciada.

Las niñas tienden a realizar sus juegos en las esquinas. Por lo que también se puede observar que existe una segregación de los espacios, del cómo y la forma en que son utilizados. Los hechos muestran también que su espacio disponible va siendo cada vez más reducido y que los niños no tienen problemas para continuar su juego por encima de los de las niñas. Todo esto ocurre porque están insertos en una sociedad que los valora más que a las niñas, a los niños quienes sienten que tienen el derecho de sobrepasar los límites de espacios de ellas.

Los niños son vistos como personas que necesitan mayor movimiento, y así se comportan, realizando gran actividad física en juegos dentro y fuera del aula. Los chicos demuestran dominio y competitividad en el aula y en el patio, en cuanto al uso de los espacios. Se evidencia también que algunos niños interrumpen los juegos de las niñas y existe una actitud conformista de éstas. (Blanco, 2001).

- **Vestuario**

Se aprecia en general en nuestra sociedad que el uso de vestuario por parte de niños y niñas tiene diferencias, respecto a formas, colores y diseños entre otros, ya sea por gusto personal o incidencia de sus padres y madres, pero también por las actividades que éstos realizan, marcando de ésta manera diferencias de género. Así, por ejemplo, las

niñas visten ropa delicada y de colores suaves, ya que ellas no realizarán gran actividad física, en cambio los niños visten ropas gruesas, firmes y elásticas, con colores oscuros, situación que los invita a realizar una actividad física más enérgica sin importar si su ropa se deteriora.

- **Contacto**

Se refiere a la cercanía que muestra el educador o educadora y adultos involucrados en el aula con los/as niños/as, la forma de relacionarse y acercarse a ellos/as. En la sociedad, las mujeres siempre se han visto como débiles, frágiles y a la vez como personas que demuestran sus sentimientos y cariño sin temor. Esto se muestra en las instituciones educativas donde se tiende a ser cariñosos y protectores con las niñas, más que con los niños.

2.4. Estrategias Didácticas:

En todas las actividades pedagógicas se pueden apreciar ciertas situaciones con perspectiva de género, ya sea por parte de los adultos implicados como por parte de los niños y las niñas. Muchas veces, consciente o inconscientemente, se transmiten patrones de género a través de esta situación, que es principal en cada establecimiento educativo, y que en educación preescolar se hace más fundamental por la adquisición de identidad de género comprendida en esa etapa.

2.4.1 Juegos de áreas o rincones:

Las áreas de trabajo se establecen separando los espacios, utilizando para ello los recursos existentes en la sala (Los estantes o paneles a la altura de los niños/as). En la gran mayoría de los establecimientos educacionales y jardines infantiles son las mismas áreas o rincones, entre los que encontramos:

- a) Rincón del Hogar:** Cuenta con objetos de cocina, living y dormitorio.
- b) Rincón de la construcción:** Bloques, cajas, elementos para armar estructuras.
- c) Rincón tranquilo:** Libros, cuentos, rompecabezas, colchonetas.
- d) Rincón del Arte o de la expresión:** Hojas de papel, pinturas, lápices de colores.

En la mirada desde el concepto de género, los rincones están inconscientemente asociados al sexo de los niños/as.

Según el enfoque socio- cultural de Vygotski, Elkonin y Bruner el juego socio dramático es analizado en profundidad, llegando a considerarlo como un importante valor socializante y trasmisor de cultura. Este juego es calificado desde este enfoque como una forma de representación del mundo social en el que viven los escolares; y esta representación se rige por normas. Como explica Vygotski (1979), en un capítulo dedicado al juego en su clásico libro “Los Procesos Psicológicos Superiores”, no existe juego sin reglas. La situación imaginaria de cualquier tipo contiene, ya en sí ciertas reglas de conducta, aunque estas no se formulen explícitamente ni por adelantado (p. 144)

En primer lugar se deberían debatir en las reuniones de ciclo y hacer visibles en el currículo y en la programación de aula los objetivos del juego sociodramático desarrollado en los rincones de juego con una orientación coeducativa. Un ejemplo de objetivo sería: Desarrollar conductas de cuidado y atención a otras personas en el rincón de la casita, o ampliar el repertorio de conductas lúdicas de niños y niñas orientándolos/as hacia identidades de género abiertas.

Para lograr un juego de rincones que favorezca el género en el aula se debe:

- Favorecer la interacción mixta entre niños y niñas, evitando que los grupos de juego se constituyan en función de un género.
- Organizar los rincones de juego de forma rotativa. Si se les deja a ellos y ellas elegir el rincón de juego se asientan más en el estereotipo.
- Realizar propuestas de juego variadas y amplias que incluyan ámbitos de dominancia femenina, masculina y neutra.
- Ampliar los esquemas que niños y niñas tienen sobre roles, instituciones o situaciones sociales para favorecer el enriquecimiento del juego y disminuir las conductas evasivas que pueden producirse. Esto puede hacerse a través de videos, visitas a establecimientos o lugares de trabajo (taller mecánico, zoológico, pescadería, entre otras), conversaciones en gran grupo o escenificaciones sobre el tema en el aula.

2.4.2. Ejemplos de actividades que propician el trabajo de género en el aula:

• ***Actividad 1: Somos iguales, parecemos distintos***

Reflexionar sobre los cambios que se producen cuando nos disfrazamos. La transformación es un ejercicio que provoca la observación directa de la imagen personal consignas de partida y de los rasgos físicos que nos caracterizan.

Materiales: pintura de cara, ropa para disfrazarse, sombreros, gafas, collares, pelucas, entre otras.

Presentación: Reflexionar sobre los cambios que se producen cuando nos disfrazamos. La transformación es un ejercicio que provoca la observación directa de la imagen personal consignas de partida y de los rasgos físicos que nos caracterizan. Del mismo modo genera

atención sobre los compañeros y las compañeras, y en los cambios que se producen cuando altera su imagen.

Desarrollo:

- Pedimos a los alumnos que observen su imagen frente a un espejo de cuerpo entero, luego que comiencen a describir como son (altura, color, porte, pelo etc.)
- Luego cada niño/a deberá describir a un compañero/a, para posteriormente, comenzar a disfrazarse.
- Podemos pedirles que se intercambien los disfraces. Una opción es que sea por parejas de niña y niño. Si alguno de ellos se resiste porque piensa que alguna prenda o complemento es claramente “de niña o de niño” podría explicar por qué lo cree así. El resto de los compañeros/as podrá dar su opinión.
- Cuando se dé por finalizada la actividad y los disfraces estén guardados deben iniciar un debate sobre todo lo experimentado. Conversar sobre la función de la ropa y como nos vestidos cada día. Es bueno insistir en que éstas vestimentas no definen lo que somos sino que nos procura una apariencia externa.

- **Actividad 2: Este cuento se Acabó**

Materiales: Un cuento básico ej: Caperucita Roja, plumones de pizarra

Presentación: Los cuentos nos ayudan a viajar a través de la imaginación y a soñar con el mundo que queremos vivir. Las historias que sorprenden rompen con los estereotipos de niños y niñas abriendo puertas a la igualdad e nos enseñan a disfrutar de un mundo sin violencia. En ésta dinámica se reflexionará sobre los contenidos de los cuentos, para aprender los roles que se adjudican a los personajes femeninos y masculinos.

Desarrollo:

- Leer el cuento en voz alta frente a los niños/as. Realizar un listado (pictográfico) de los personajes del cuento en la pizarra (Caperucita, la mamá, la abuelita, el lobo y el cazador. Se pedirá a los niños y niñas que dibujen a uno de los personajes.

- Luego leerán el cuento al revés, invirtiendo a los personajes, aquellos que tradicionalmente son femeninos pasarán a ser masculinos y al revés. Luego al cambiar los roles y leer el cuento, se pedirá a los niños/as que vuelvan a dibujar pero con estos nuevos roles.
- Realizar una comparación de los dibujos y las características de uno y de otro por ejemplo ¿Qué diferencias hay cuando caperucita es una niña y cuando luego es un niño? ¿Son muy diferentes? ¿Hay mucha diferencia si hacen lo mismo? Etc.

Éstos son solo unos ejemplos de una gran variedad de actividades creativas que se pueden realizar en el aula para educar sobre la base del género. Educadoras/es pueden incluir éste en sus rutinas diarias, en juegos, cuentos o simples experiencias emergentes con diversos materiales.

Por otra parte, existen diversos textos online con los que se puede trabajar el género en el aula de una manera más planificada y diaria o semanal, como por ejemplo:

- Guía didáctica de igualdad de Género para la infancia: “Somos Iguales”, Córdova, agosto 2006.
- Cuaderno de actividades para la coeducación, educación infantil de 3 a 6 años: “Ana y Daniel Comparten”, Araceli Vega.

2.5. El rol del docente

El sistema educativo formal es uno de los espacios donde la mayoría de los niños y niñas pasan gran parte de su tiempo. Es en este espacio donde adquieren habilidades, aptitudes e información sobre distintas disciplinas de conocimiento. También es un espacio donde aprenden y se fortalecen actitudes, formas de ser, pensar y actuar frente a distintas situaciones que la vida les presenta. Es por eso que todo cuanto se propicie, tanto en el discurso como en las acciones, va a generar un aprendizaje en niños y niñas.

Es así como la escuela se convierte en uno de los lugares más importantes donde practicar y transmitir la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres. Reconocer que el acceso de las niñas al sistema educativo es un avance fundamental parece absurdo en estos días, sin embargo, fue una gran lucha y un gran logro para las mujeres y la sociedad en general hace varias décadas atrás.

El derecho a una educación bajo principios de igualdad no sólo tiene que ver con la cantidad de niñas en un aula, sino también con los contenidos que se transmiten en el proceso enseñanza-aprendizaje: metodologías, interacción entre niñas y niños, y las prácticas cotidianas con maestras y maestros en el espacio educativo (Ramírez, S. Cascante, I. Eppelin, C. Espinoza, G. 2005).

2.5.1. Formación Inicial Docente

El aprendizaje docente se “refiere al proceso personal de construcción de identidad que debe realizar cada futuro/a docente, a la construcción de la base conceptual necesaria para enseñar y a la construcción de un repertorio de formas docentes apropiadas para las situaciones de enseñanza que deberá enfrentar” (Avalos, Beatrice; 2004).

Este proceso comienza durante el período de la formación inicial docente y continúa haciéndose durante el resto de su vida profesional.

El aprender a ser docentes conlleva a que el o la estudiante, conforme las estructuras, contenidos y formas aprende efectivamente a ser docente.

En Chile existen tres modalidades de Formación Inicial de Docente. En primer lugar, la modalidad de formación concurrente que presenta los mayores índices de matriculados en los Programas de Formación para Educación Parvularia, Básica y Media. Este consiste en el desarrollo de un currículo que ofrece simultáneamente una

formación general, una formación específica de acuerdo al nivel escolar y una formación pedagógica. Las carreras de este tipo tienen una duración de 8 a 10 semestres y exigen jornada intensiva.

En segundo lugar, la formación consecutiva orientada a personas que tienen un título profesional centrado en alguna disciplina específica y que desean obtener un título de profesor o profesora de enseñanza media. Estas carreras tienen una duración de 2 a 4 semestres ajustados principalmente en temas pedagógicos y didácticos propios de la especialidad. En esta misma modalidad se inscriben los Programas de Formación de Docentes para ejercer en la Enseñanza Media Técnico Profesional orientados a personas que tienen un título técnico de nivel medio o superior o un título profesional en el ámbito tecnológico y que desean obtener el título de profesor o profesora.

En último lugar, la modalidad de Programas Especiales, el primero de ellos son los programas de regularización ofrecidos a personas que tienen estudios incompletos de pedagogía o bien para los y las docentes que tienen una práctica prolongada; el segundo, Programas Abiertos dirigidos a personas que solamente han cursado enseñanza media o con alguna experiencia de trabajo en establecimientos educacionales.

La formación de docentes en Chile se relaciona con los niveles del sistema escolar y considera los currículos escolares definidos por el Consejo Superior de Educación de acuerdo con las normas establecidas por la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) y que dan origen a las diferentes carreras de pedagogía.

El Ministerio de Educación, a través de la unidad de currículo y evaluación propone los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para cada nivel escolar, así como los programas de estudios que son utilizados por los establecimientos educacionales. No obstante, no existe ninguna relación institucionalizada entre la administración del currículo escolar nacional, o de las instituciones formadoras de profesores, últimamente se han realizado coordinaciones entre el Ministerio de Educación y las universidades, para analizar el currículo escolar. Sin embargo, las políticas educacionales de Chile según lo señala la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) la poca relación que existe entre los currículos de formación inicial y el currículo escolar. Las universidades e institutos profesionales que forman docentes tienen plena libertad para formular sus respectivos currículos, considerando el marco curricular del sistema escolar. Sin embargo, no se puede establecer con claridad de

qué modo lo desarrollan, puesto que reconocen su importancia pero cada institución tiene sus propios proyectos educativos, tradiciones y convicciones sobre lo que debe saber y hacer un/a docente.

Los alumnos y las alumnas que enfrentan por primera vez la universidad se ven enfrentados/as a saberes que deberán desarrollar en su formación inicial docente y sus saberes propios que han inculcado a lo largo de su vida. Según estudios de carácter cualitativo "...estas construcciones de mundo, significados y sentidos con los que los estudiantes enfrentan su proceso de formación han sido construidas en el seno de sus familias, de su medio social y escolar. Estas creencias no son advertidas por los formadores y por ello son frecuentemente ignoradas en los procesos de formación, por lo cual permanecen sin mayores modificaciones y orientarán el desempeño del nuevo docente en el aula" (Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente, 2005).

De esta forma, los nuevos docentes, se enfrentan al aula con dos perspectivas de conocimiento; la adquirida en su formación y la desarrollada constantemente en su vida cotidiana, la cual se observa implícita y explícitamente en las prácticas.

En la formación inicial docente adquieren gran participación las mujeres, lo cual se observa en el marco empírico de esta investigación. La distribución del profesorado en el sistema educativo se puede abordar desde una perspectiva de género, puesto que las agentes principales de transmisión de cultura son mujeres, lo cual tiene consecuencias muy importantes en la formación de la sociedad. Las mujeres tienen un rol fundamental en la transmisión de la visión androcéntrica, que reproducirá la dominación masculina que fomenta relaciones de dominación y sumisión de manera constante e invariable a través de la historia (Bourdieu, 2000).

Igualmente, observamos que la educación parvularia y básica está compuesta principalmente por docentes femeninas, pero en la educación superior quienes forman educadores y educadoras son principalmente varones, quienes están encargados de transmitir los saberes pedagógicos, teóricos y prácticos a estos alumnos que paradójicamente son mujeres. Nuevamente se reproduce el orden simbólico que tipifica los roles y patrones en la prácticas pedagógicas.

2.6. Antecedentes históricos de los avances y compromisos de género en Chile

2.6.1. La mujer en la Educación

La educación para las mujeres ha sido siempre un instrumento de y para la libertad e igualdad dentro de todo el mundo y a lo largo de la historia. Por lo tanto, la demanda de las mujeres por la educación en todas las edades y condiciones (económicas, religiosas, étnicas, etc.) ha sido y es una constante histórica.

La educación universal como obligación del Estado de proporcionar una educación básica a todos los niños y niñas por igual, todavía no es una norma de universal cumplimiento, aunque hoy por hoy sí se asume en los países desarrollados.

La igualdad de género es una inversión asequible que produce rendimientos considerables. Cuando las niñas reciben instrucción, mejoran los medios de vida, se valora más la enseñanza y se fortalecen las responsabilidades cívicas. Sin embargo, en la mayoría de las sociedades hay desigualdades muy arraigadas que generan disparidades en el acceso a la enseñanza y en sus resultados.

Aunque la ampliación de la educación primaria en todo el mundo se ha traducido en un aumento de la igualdad de género, todavía hay demasiadas niñas y mujeres que permanecen excluidas del aprendizaje. A comienzos de 2010, veintiocho países no habían alcanzado aún la igualdad entre los sexos. Entre las tareas pendientes para escolarizar a todas las niñas figuran la promoción, la reforma de las leyes, los planes de estudio, la formación de docentes, la alfabetización y el aprendizaje a lo largo de toda la vida (UNESCO, 2015).

El creciente ingreso de las mujeres en la educación en Latinoamérica y el mundo ha traído consigo diversas cuestiones sociales, como por ejemplo el fuerte ingreso de estas al mundo laboral, la postergación de una maternidad temprana, independencia económica y emancipación femenina, etc.

La gran expansión de la escolaridad y el vertiginoso crecimiento de los medios de comunicación contribuyeron a difundir valores de autorrealización individual y liberación de las costumbres. En casi todos los países de la región cayó drásticamente el número de hijos por mujer. Sin embargo permanece la tradicional división sexual del trabajo dentro de la familia según la cual el cuidado de los niños continúa siendo responsabilidad primordial de la mujer (Urania A. Ungo M, 2007).

La situación de la mujer ha sido una preocupación de la sociedad en las últimas décadas. La lucha de las mujeres para emitir el sufragio, como un derecho de ciudadanas, ha sido una de las tantas gestas emblemáticas que ha ganado la mujer con gran esfuerzo. Estas reivindicaciones siguen siendo parte de la cotidianeidad de las mujeres en el mundo. La discriminación de género no es una realidad contemporánea, sino que ha existido desde que se instauró la cultura patriarcal y se validó por medio de la socialización que, a través de normas, prejuicios y mitos, entre otros, han relegado a las mujeres al ámbito privado, doméstico y de procreación (Acevedo, Bueno; Caballero y Valero, 2003).

En este sentido, los procesos educativos, sociales y culturales son los que van marcando la tónica del trato desigual desde el inicio de la vida de las mujeres.

En muchas ocasiones el trato desigual se asume como natural; al extremo de avalarse, en casi todas las culturas, el maltrato y el abuso como un hecho normal al cual deben someterse las mujeres. Las responsabilidades sobre el trato desigual a mujeres no son tan solo de las instancias de educación formal, es la sociedad en su conjunto quien asume como natural el trato desigual para las mujeres (Godoy y Roa, 2006).

Sin embargo, se debe consignar que las prácticas de currículo oculto tan bien detalladas en la literatura respecto las prácticas educativas son parte sustancial de las estrategias educativas discriminadoras del género femenino.

Estas prácticas discriminadoras se han immortalizado en las ideas sobre la mujer como objeto de posesión, de algunos pensadores celebres de la Historia antigua y contemporánea tales Aristóteles o Rousseau, quienes promulgaban la sumisión natural de la mujer (UMCE. Ponce, Ezzatti, Cortés, Morales, 2015).

El maltrato no es una casualidad, un momento, un arrebató, un descontrol tan sólo, el maltrato es una práctica sistemática de resolución de conflicto, es una manera de ver el mundo centrado en el placer y la inconsciencia del otro-otra como legítimo otro. La violencia es el componente esencial de esta forma de relación patriarcal, lo que trae aparejado la frustración de seres humanos nacidos desde el maltrato y criados en un ambiente agresivo, valorando a unos seres humanos y discriminando a otros.

El machismo como forma de relación, reitera de manera consistente, el maltrato como válido, bajo ciertas costumbres que naturalizan la violencia. Las mujeres, junto a las niñas y los niños, son los grupos humanos más vulnerados por la violencia machista, esta

condición se ha perpetuado por siglos y es hoy, que sabemos que podemos cambiar el rumbo, que el Buen Trato en la educación inicial, se transforma en un aporte estratégico que postula cambios profundos en la sociedades del presente y el futuro. (El Buen Trato y la perspectiva de género en la educación inicial. Mansilla Verdejo, 2011)

2.6.2. En Latinoamérica y el mundo

Estudios revelan que América latina contemporánea es el continente más desigual del mundo, su población era de 430 millones de habitantes en 1990, más de 508 millones en el año 2000, 534 millones en el año 2005, -40 millones son población indígena, 150 millones población de afro descendientes- de los cuales un 18.5% vive en situación de extrema pobreza y un 42% en 'pobreza', es decir un total de 319 millones de pobres, entre los cuales a su vez existen 98 millones de indigentes, todo ello configurado en un orden social de extremos que hizo decir a un importante pensador, Eduardo Galeano, que América latina contemporánea puede ser definida como una región en la que existen "precios europeos y salarios africanos" (Urania A. Ungo M. 2007).

La pobreza, sin entrar en la discusión epistemológica de su medición, supone carencia de accesos, de oportunidades y posibilidades a bienes materiales y simbólicos, ausencia de acceso a servicios básicos, al empleo y a salarios fijos y estables, precariedad en el uso de los recursos políticos ciudadanos y hace de la educación un bien lejano y caro. Por lo tanto cuando las estadísticas sobre educación, en todos los niveles, indican el crecimiento del ingreso femenino, hay que contar estas condiciones de contexto para aproximarse al significado atribuido a la educación por las mujeres y sus familias.

Podría explorarse y construirse muchos supuestos sobre estos significados: anhelo de movilidad social, construcción de ideas sobre realización personal, difusión de nuevas visiones y muchos otros, lo que es relevante es que en medio de condiciones, en general adversas, estos cambios se han producido y hoy hay en Nuestra América hasta renglones de estudio antes mayoritariamente masculinos en los que es creciente el acceso de las mujeres (Urania A. Ungo M. 2007).

Dada la multiplicación de gobiernos neoconservadores en Europa y las Américas, y a pesar de la consolidación de un conjunto de países progresistas en el sur de América Latina, en los últimos tres lustros se ha detenido, cuando no revertido, la visión política de una educación de las mujeres tendiente a educar a las niñas y los niños, alertándolos

acerca del papel activo desempeñado por las mujeres al luchar por sus derechos, de los valores y estructuras de la esfera privada y de la posición que en ella ocupan las mujeres, y de la procedencia de los obstáculos para la consecución de esos derechos (Argot, Madeleine: 1996).

Esto es, se ha dejado de incluir en el saber escolar la diversidad de culturas, la historia de las luchas políticas y la rica humanidad de todos los miembros de la sociedad, porque quien no corresponde a un ideal restrictivo de ciudadanía es nuevamente castigado con la invisibilización o la ridiculización. En el contexto del resurgimiento de una ideología familista y del control conservador del Estado, las preocupaciones y las vidas de las mujeres han sido excluidas de los programas educativos, para ser devueltas al ámbito de la transmisión oral de conocimientos, mismo que se jerarquiza como inferior, a-científico, no redituable políticamente (Gargallo, 2008).

La educación a través de la historia se ha concebido como patrimonio exclusivo de la élite masculina. No obstante, la expansión de la instrucción pública, promovida por los estados liberales en el siglo 19, modificó el planteamiento educativo. Así se extendió la escolarización a las clases populares y se admitió la educación femenina, reconociéndose la necesidad de escolarización y culturización de las mujeres (Puelles, 1985).

No obstante, la integración femenina en los sistemas educativos se ha realizado a partir de pautas educativas discriminatorias en función del sexo (Ballarín, 2001).

El eje de la instrucción de las mujeres era formarlas para que cumplieran mejor su tarea en el hogar: en el cuidado y atención a la familia y al marido, así como en la socialización de los hijos e hijas. Sin lugar a dudas la educación ha desempeñado un papel significativo en la configuración del rol social de las mujeres, pues en su proceso educativo han estado presentes las pautas ideológicas y culturales en torno a sus expectativas y proyectos de vida.

En el siglo 19 bajo gobierno liberal se inició la organización de la instrucción pública española. Sin embargo, no fue hasta mediados de ese siglo cuando asumió la educación femenina. La Ley de Instrucción Pública, promulgada en 1857, reconoció en su artículo 100 el derecho de las mujeres a recibir instrucción primaria. Por primera vez la legislación contemplaba este derecho a las mujeres al mismo tiempo que consideró la conveniencia de formar pedagógicamente a las maestras (Scanlon, 1987).

Pese a las modificaciones en las directrices educativas se acuñó un modelo escolar femenino subordinado y secundario con respecto al masculino. La sustitución de la tradicional segregación no significó un replanteamiento del sistema educativo desde la perspectiva de género, sino un reajuste que permitió un mecanismo más sutil de subordinación sexual. Si bien reconocía la importancia de la educación femenina ésta era inferior a la masculina y enfatizaba en las materias domésticas, a la vez que sancionaba toda actividad laboral que no fuera vinculada al hogar o al magisterio (Ballarín, 2001).

A lo largo de los años, han existido diversos grupos e instituciones encargadas de luchar y velar por el cumplimiento de la correcta inserción de la mujer no solo en educación, sino también en los diferentes ámbitos que las posicionen de igual a igual frente a los hombres.

Un nutrido grupo de mujeres del movimiento libertario de Madrid y Barcelona, rechazando parte de la gestión y de la organización anarcosindicalista, rompieron el modo de actuación y se incorporaron a la lucha feminista fundando el colectivo Mujeres Libres en 1936. Pretendían liberar a las mujeres de la "esclavitud de la ignorancia, esclavitud de mujer y esclavitud productora" (Mujeres Libres, 1936).

Realizaron una amplísima labor de capacitación educativa básica y aprendizaje laboral y organizaron jornadas de propaganda, bibliotecas móviles y eventos culturales dirigidas a las obreras y campesinas. Enfatizaban en las acciones de las mujeres, cuestionaban la vida privada y pedían que las faenas domésticas fueran compartidas. Por otra parte crearon una revista con idéntico rótulo Mujeres Libres, vocero que sintetizaba las ideas esenciales que impulsaron a este colectivo y cuyo primer número se editó en abril de 1936 (Montero, 2003).

Cabe resaltar que la edición de la revista Mujeres Libres representaba el esfuerzo para entonces inédito de la creación femenina. Tanto los textos, como el diseño y componente gráfico llevaban rúbrica de mujeres. Completaban la tarea editorial con otras publicaciones periódicas, folletos, hojas de propaganda, afiches y libros.

La respuesta fue amplia y Mujeres Libres contaba a finales de 1936 con unas 20 mil mujeres repartidas entre 147 agrupaciones. Este colectivo desplegó una intensa labor y en menos de tres años de existencia llevaron a cabo diversas acciones. Crearon las

academias para adultos con clases de alfabetización y cultura general, escuelas para niños, abrieron y gestionaron guarderías y comedores populares. (González, 2013)

2.6.3. En Chile

En los años noventa se desarrollan procesos relevantes y propicios para la incorporación de la perspectiva de género en el sistema educativo chileno. Por una parte, se impulsa una reforma educativa y por otra, se promueve el desarrollo de políticas de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.

El año 1991 se crea el Servicio Nacional de la Mujer, cuya Directora tiene el rango de Ministra-, como un organismo público responsable de colaborar con el Ejecutivo en la labor de promover la igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres en el desarrollo político, social, económico y cultural del país. Por otra parte, en junio de 1999 se promulga una reforma constitucional histórica para hacer explícita la igualdad jurídica entre hombres y mujeres, con esta reforma se modifica el artículo 1º de la Constitución señalando que ‘las personas’ (y no los ‘hombres’) nacen libres e iguales en dignidad y derechos. En el Ministerio de Educación, en tanto, se crea el Programa de la Mujer, dependiente del Departamento Extraescolar y Programas Formativos Complementarios de la División de Educación General. Este programa se propone como tarea prioritaria avanzar en la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres dentro del sistema educacional chileno. En un primer momento el tema principal recogido por este Programa es la deserción de las jóvenes embarazadas. A ello se suma posteriormente la educación sexual y luego la incidencia en la reforma curricular, junto a otras acciones.

El Programa de la Mujer mantiene una relación de cercanía con SERNAM que permite impulsar acciones conjuntas. Al mismo tiempo, se va generando una opinión y sensibilización favorable a la equidad de género al interior del propio Ministerio. Sin embargo, su posición dentro del organigrama institucional, como un programa tangencial dentro de la institución, le impide tener un mayor impacto dentro de las políticas centrales del Ministerio. (Guerrero, Hurtado, Azua, Provoste 2011)

2.6.4. Compromisos democráticos

A partir del compromiso asumido por los gobiernos elegidos democráticamente de modernizar el país y crecer con equidad, se entregó una clara señal en cuanto se sustenta en el reconocimiento de la responsabilidad que le cabe al Estado de atender las consecuencias de los distintos tipos de desigualdad y de contrarrestar los mecanismos que la generan al interior de la sociedad Chilena.

Con la creación en 1991 del Servicio Nacional de la Mujer (en adelante SERNAM) y la formulación del primer Plan de Igualdad de Oportunidades que comprendían el período 1994 - 1999, los Gobiernos de la Concertación entregaban a la sociedad la concepción sobre el papel del Estado en la construcción de relaciones de género más equitativas, mediante el impulso de políticas, programas y reformas legislativas que consideraban específicamente la situación de las mujeres y sus diferencias con los hombres en la distribución y tareas sociales.

En el año 1999 se logra modificar con la aprobación del Honorable Congreso Nacional, el artículo N°119, única modificación a la Constitución Política del Estado, Introduciéndose dos modificaciones:

En primer lugar, se sustituyó en el inciso primero del artículo 1º, la expresión “los hombres” por “las personas”, y en segundo lugar, se agregó al final del párrafo primero, del número 2º del artículo 19, la oración “Hombres y mujeres son iguales ante la ley”. Con lo anterior, se estableció claramente la intención de lograr jurídicamente la igualdad de hombres y mujeres.

El primer Plan de Igualdad de Oportunidades, se elaboró en un momento en que se debatía en el Gobierno por iniciativa del SERNAM, la idea de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, y era aún escasa la experiencia acumulada en la elaboración y ejecución de políticas de género de carácter integral, (Delpiano; 2000)

De esta manera, se deja entrever que los avances del primer Plan manifestaban de una u otra manera, la visualización de legitimidad e institucionalización en términos de igualdad de oportunidades de género y se introdujo el tema en la agenda gubernamental (hasta ahora ausente) y con mayor fuerza en la opinión pública.

Por otra parte, se recogieron las demandas que organizaciones sociales y políticas de mujeres y que se venían planteando desde la década del '80.

El segundo Plan fue elaborado, en un acontecer nacional distinto, puesto que el trabajo anterior, logró generar una mayor conciencia de los temas en la ciudadanía y también el mundo político, razón por la cual se genera una mayor aceptación hacia estos temas sociales.

Por otra parte, a nivel mundial la experiencia acumulada permitió que se empezaran a suscribir acuerdos internacionales que fortalecían y fortalecen los derechos del ser humano, haciendo énfasis en la equidad de género. Chile no quedó exento de aquello.

Se diseñaron políticas de Estado que pensadas por hombres y mujeres. Uno de los hitos más importantes de la historia en nuestro país, será el acontecido en 1989, cuando nuestro país ratifica La Convención para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, y posteriormente la Conferencia Mundial de la Mujer en Beijing, China. Avances sustantivos en materia de género.

En 1999, se elaboró El plan de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres Lineamientos Generales 2000-2010, que tenía por objetivo por una parte, consolidar políticas de género en la administración de las instituciones públicas y por otra, promover la participación de las mujeres en estos sectores. Al establecer este tipo de objetivos y prioridades se comienza a promueve acciones de los distintos estamentos estatales a fin que incorporen dichas propuestas en las políticas sectoriales.

En el año 2000, a través del Instructivo Presidencial N°15, se crea el Consejo de ministros para la igualdad de oportunidad.

Dicho organismo tiene por tarea supervisar y monitorear a fin que se dé cumplimiento al Plan de Igualdad de Oportunidades y se logre incorporar políticas específicas de género, tanto en su contenido como en su forma en los distintos ministerios, servicios y empresas ligadas al Estado.

En el año 2002 y enmarcados dentro de las políticas de modernización de la gestión pública, el gobierno del Presidente Ricardo Lagos Escobar incorporó dentro del programa de Mejoramiento de la Gestión (PMG) el "Sistema de Equidad de género".

Este programa buscaba mejorar las políticas públicas en tanto entregaban a la ciudadanía oportunidades de servicios que debían ir en directa relación con las necesidades de la ciudadanía, por lo tanto, estas políticas buscaban mejorar el acceso a las oportunidades tanto para hombres como para mujeres en igualdad de condiciones.

Para el gobierno de la Presidenta Michelle Bachelet ya existían avances en materias de género, las que vinieron a ratificar su nombramiento como la primera mujer chilena en obtener, mediante el sufragio popular, la banda presidencial. Su programa de gobierno tuvo especial preocupación por avanzar hacia la construcción de una nueva sociedad más equitativa e inclusiva, considerando por supuesto, la dimensión de género.

Tanto la visualización como la noción de equidad, se ajustó al objetivo que perseguía su programa de gobierno, en la medida que permitió mediante estudios visualizar cómo la “desigualdad de género” se interconecta con otro tipo de desigualdades sean estas: sociales, raciales, étnicas, generacionales, entre otras, puesto que todas incluyen elementos de justicia social, y al mismo tiempo y por la misma razón, contribuyen a superar los desequilibrios al ser abordados conjuntamente.

No podemos discutir que nuestro país ha avanzado en aspectos que son claves para los países en vías de desarrollo y equidad social, como lo son la incorporación de las mujeres al mercado de trabajo y el aumento de su participación en espacios públicos, aunque se debe dejar establecido que aún se vislumbran importantes desafíos.

Es en este contexto de avances, de nuevos desafíos y en la incorporación de la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en los diversos ámbitos de nuestra sociedad es que SERNAM, elabora la Agenda de Género para el período 2006-2010.

Esta agenda viene a orientar, organizar e implementar estratégicamente los desafíos gubernamentales y en los que era preciso avanzar hasta su instalación e implementación de materias de igualdad de oportunidades para dicho período.

Durante este período la acción del Gobierno hacia la equidad de género apunta a cuatro grandes objetivos SERNAM (2007):

1. Eliminar o reducir la discriminación contra las mujeres.

2. Eliminar o reducir las brechas que existen entre mujeres, como son la brecha entre el campo y la ciudad, entre las mujeres indígenas y las que no lo son, entre las de sectores populares y las de sectores sociales con mayor escolaridad, entre las jóvenes y mujeres mayores; entre las que tienen alguna discapacidad y las que no las tienen.

3. Ampliar los derechos y responsabilidades de las mujeres como sujetos sociales, y en tanto protagonistas del desarrollo de las familias, la comunidad y la sociedad toda, y al desarrollo de sus potencialidades en el ámbito cultural, artístico, académico, científico y tecnológico.

En la materialización de este trabajo dichos objetivos fueron traducándose en acciones específicas y que tuvieron resultados, de los cuales los más significativos fueron los siguientes:

- Garantizar los derechos humanos con equidad de género para lograr la democratización de las sociedades, la ampliación de la ciudadanía no sólo en la Región Metropolitana sino también en regiones, la búsqueda de equidad y justicia social en todo contexto, sea público o privado y el reconocimiento y valoración de la diversidad tanto en las leyes como en las políticas de Estado.
- La equidad de género forma parte de cada uno de estos objetivos de los programas de gobierno y de las políticas implementadas para lograr dichos objetivos y por consiguiente contribuyen a lograrlos.
- Las políticas hacia la equidad de género exigieron a las autoridades, tener una mirada transversal, que incluyó tanto a las políticas en cuando a derechos sociales como las que se vinculaban a aspectos económicos, de fomento productivo y, en especial, aquellas relativas al acceso de las mujeres a las decisiones políticas.
- Las políticas públicas se sustentan y materializan a través de diálogos entre el Estado y la sociedad misma. Se conforman a partir de influencias, demandas recíprocas entre el Estado y las organizaciones sociales en general y el propósito es incluirlas en los procesos de desarrollo del país.
- Por último, avanzar en equidad de género, por ser considerado un bien público, es transversal y sus bases permean los distintos ministerios y sectores del Estado. Razón

por la cual, estará presente en todas las temáticas que sean relevantes como por ejemplo salud, trabajo, cuidado infantil y la temática objeto de este estudio, la educación, entre otras.

2.7. Calidad para la Equidad de género: demanda social para una educación futura con igualdad de género.

Brunner (2007) considera que el Estado no ha sido todo lo eficiente que debiera, considerando las capacidades de las personas que han venido conformando los ministerios y los gobiernos, para asumir sus responsabilidades garantizando estabilidad financiera, por tanto financiamiento, autonomía necesaria e intervenciones coherentes para mejorar la equidad y calidad de los estudiantes en una situación económica social más deprimida inmersos en el sistema escolar con altos índices de vulnerabilidad. Por ello, “La educación de calidad existe en Chile, pero para un 10% de la población” (Garcés, 2006), dentro de ese 10% ¿Cuánto porcentaje estará representado por mujeres y cuánto por hombres?

La población y el sistema están muy segmentados, el problema de equidad implica una gran complejidad. La equidad y la justicia social son sinónimos éticos y trascendentes para comprender las ideas específicas de equidad e inclusión en la educación (Williamson, 2006).

Por su parte García-Huidobro (2006) considera que el sistema educacional chileno no garantiza la inclusión de todos los individuos puesto que posee todas las limitaciones de un sistema altamente segmentado, puesto que desde la función política de la educación es segregativa y desde la efectividad pedagógica no todos y todas aprenden ni tienen éxito escolar, más aún cuando esta segregación se realiza por género y sexo. La segmentación a la que se alude y que el sistema educacional chileno estaría propiciando no debe ser considerado un efecto no deseado que se deba limitar o esconder, sino una consecuencia respecto de la conformación de nuestro sistema, por lo cual su disminución supone cambios mayores y considerar la perspectiva de género.

En este mismo contexto, podemos señalar que se observa cada vez más la capacidad de las instituciones educativas para concebir la diversidad, puesto que por ejemplo se puede observar equidad en el acceso escolar pero inequidad en los resultados

obtenidos. Esto se hace más visible cuando se comparan estos resultados en términos de género.

Por otra parte la calidad de la educación superior que los estudiantes reciben o en el tipo de certificación, más o menos prestigioso que obtienen también genera diferencias abismantes, los hechos acaecidos durante el año 2012 con la Universidad del Mar, es una muestra de la realidad que enfrenta el país hoy.

Las universidades acreditadas y con mayor prestigio en el país continúan aceptando a estudiantes con ventajas considerables, respecto de los estudiantes que no han accedido a una educación que les permita optar a dichas carreras, continúan la brecha en el acceso y en las conductas de entrada de los y las estudiantes (Peña 2006).

El Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (en adelante PNUD) en el año 2006 señaló que el problema no está en la disposición de la información, sino el hecho que no se tenga acceso a ella a través de la educación formal y/o en los hogares, lo que constituiría inequidad.

En relación a ello, realiza un análisis que señalan por una parte, que las instituciones de educación superior concentra desigualdad dado que existen desigualdades en el acceso, con las conductas de entrada de los estudiantes, y por otra parte, existiría desigualdad en la capacidad de pago.

Al respecto García-Huidobro (2006) explica que es lógico que las familias busquen de acuerdo a los ingresos y las capacidades del hijo/hija la mejor institución de educación y que les garantice la formación que él o ella necesita. Sin embargo, el problema es el Estado, que no iguala las oportunidades de acceso a los hijos e hijas que no tienen los recursos.

A partir de estos análisis, resulta evidente que aún no se han implementado de manera eficaz las debidas políticas públicas a las que hacíamos referencia en el capítulo anterior, por lo que es vital comenzar a lograr acuerdos que vayan en directo beneficio del adecuado funcionamiento del sistema educativo en todos sus niveles.

Capítulo III

Marco Metodológico

3.1 Enfoque del estudio

La presente investigación se desarrollará bajo la metodología cualitativa, que ha sido definida como:

“La investigación que produce datos descriptivos, las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable” (Taylor, S., Bogdan R., 1996).

Es decir, se basa principalmente en la descripción detallada de los diversos antecedentes derivados del campo a observar, siendo en este caso las Educadoras de Párvulos, pertenecientes a colegios municipales y particular subvencionados de Chillán, puesto que al ser un estudio cualitativo, se basa en observaciones concretas asociadas a estudios de casos, en contraposición a los estudios cuantitativos en donde se recogen datos cuantificables, asociados a un porcentaje o números.

Otro autor que define investigación cualitativa como:

“Los métodos cualitativos son los que enfatizan conocer la realidad desde una perspectiva de incidir, de captar el significado particular que a cada hecho atribuye su propio protagonista, y de contemplar estos elementos como piezas de un conjunto sistemático” (Ruiz J., 2012).

En definitiva es hablar de un estilo o modo de investigar los fenómenos sociales (Educadoras de Párvulos) en el que se persiguen determinados objetivos (develar el conocimiento y manejo de las Educadoras de Párvulos en los modelos y métodos para la iniciación de la lectura y escritura) para dar respuesta adecuadas a problemas concretos.

Cabe señalar que definen que la investigación cualitativa es de tipo inductiva ya que:

Los investigadores desarrollan conceptos, intelecciones y comprensiones partiendo de pautas de los datos, y no recogiendo datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidos. En los estudios cualitativos los investigadores siguen un diseño de la investigación flexible. Comienzan sus estudios con interrogantes sólo vagamente formulados (Taylor, S., Bogdan R., 1996).

3.2 Tipo de investigación

El tipo de investigación será de corte descriptivo, bajo el marco de un estudio cualitativo, el cual “Busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, procesos, objetos, o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (Hernández, R. Fernández, C. Baptista, P, 2010). El valor que proporciona este tipo de alcance de investigación es la utilidad “para mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación”.

3.3 Unidad y sujetos de estudio

Para el proceso de investigación cualitativa, se utilizará como unidad de estudio dos establecimientos educacionales municipales. En cuanto a los sujetos de estudio serán las dos Educadoras de Párvulo de dichos centros.

3.4 instrumentos para recopilar información

Para recopilar la información se utilizaran dos técnicas, la observación de campo y las entrevistas, a continuación describimos cada una de ellas.

Observación de campo: “la observación cualitativa no es mera contemplación (“sentarse a ver el mundo y tomar notas”); implica adentrarnos en profundidad a situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones” (Hernández, R. Fernández, C. Baptista, P, 2010).

Entrevistas: “una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado u otras (entrevistados). En la entrevistas, a través de las preguntas y respuestas, se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema (Hernández, R. Fernández, C. Baptista, P, 2010).

Las entrevistas se dividen en estructuradas, semiestructuradas o no estructuradas, o abiertas. En las primeras o entrevistas estructuradas, el entrevistador realiza su labor con base en una guía de preguntas específicas y se sujeta exclusivamente a ésta. Las entrevistas semiestructuradas, por su parte se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados. Las entrevistas

abiertas se fundamentan en una guía general del contenido y el entrevistador posee toda la flexibilidad para manejarla.

3.5 Estrategias de Análisis de información:

Triangulación Hermenéutica de datos.

Se entiende por “proceso de triangulación hermenéutica” la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio, surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el corpus de resultados de la investigación. Por ello, la triangulación de la información es un acto que se realiza una vez que ha concluido el trabajo de recopilación de la información (Francisco Cisterna Cabrera, 2005).

El procedimiento práctico para efectuarla pasa por los siguientes pasos:

- a) **Seleccionar la información obtenida en el trabajo de campo:** Es lo que permite distinguir lo que sirve de aquello que es desechable.
- b) **Triangular la información por cada estamento:** Permiten conocer la opinión de los diferentes sectores de población en relación con los principales tópicos de la investigación.
- c) **Triangular la información entre todos los estamentos investigados:** Permite establecer relaciones de comparación entre los sujetos indagados en tanto actores situados, en función de los diversos tópicos interrogados, con lo que se enriquece el escenario intersubjetivo desde el que el investigador cualitativo construye los significados.
- d) **Triangular la información con los datos obtenidos mediante los otros instrumentos:** Esta acción permite saber, si las respuestas que se dan en las entrevistas, son coherentes o no con lo que se pudo observar directamente en la sala de clases. Es aquí en donde se obtienen los “Resultados de la investigación”.

- e) **Triangular la información con el marco teórico:** Se retoma la discusión bibliográfica con el objetivo de producir una nueva discusión, pero ahora con los resultados concretos del trabajo de campo desde una interrogación reflexiva entre lo que la literatura nos indica sobre los diversos tópicos, y lo que sobre ello se ha encontrado cuando se realizó la indagación en terreno. La realización de esta última triangulación es la que confiere a la investigación su carácter de cuerpo integrado y su sentido como totalidad significativa.

Capítulo IV.

Análisis de Resultados

Estamento Educadoras de Párvulos

4.1. Presentación de tablas: Inferencias de Entrevistas

4.1.1 Tabla N° 0: Referencia por estamento

Esta tabla presenta gráficamente el resumen de preguntas por categorías del estamento en estudio.

Estamentos: Educadoras de párvulos (2 sujetos entrevistados)				
N° de Categorías: 4 (A,B, C, D)				
	A	B	C	D
N° de preguntas por cada Categoría.	1, 2, 3	4, 5, 6, 7	8, 9, 10	11, 12

4.1.2 Tabla N° 1: Transcripción de las respuestas entregadas por cada sujeto entrevistado a cada pregunta.

Esta tabla nos entrega una visión más completa de las respuestas entregadas por cada sujeto a las preguntas planteadas.

Tabla N° 1: Transcripción de respuestas de los sujetos entrevistados a cada pregunta

Estamento: Educadoras de párvulos

Sujetos		
Preguntas	Sujeto 1	Sujeto 2
1. ¿Qué implica para usted el respeto por la diversidad humana?	Bueno, el respeto es uno de los valores, digamos no el más importante pero uno de los más importante porque con la diversidad, ósea si no hay respeto por la diversidad jamás vamos a poder eeh... digamos aceptar, aceptar a las personas que son diferentes, entonces hay que empezar respetándolos y de ahí viene lo demás.	El respeto por la diversidad humana... (piensa) es que todo niño tiene los mismos derechos yo por ejemplo no hago ninguna diferencia en cierto modo que sea muy exclusiva, sino que para todos iguales, es decir, los niños tienen todos los mismos derechos sea de la clase social que sea, pero si se trata de educación ellos todos tienen que recibir lo que corresponde a lo que es enseñarles, que tengan conocimiento, ehh...yo creo que en el fondo es más que, yo lo veo así, en forma muy personal, en el sentido que todo ser humano tiene derecho a aprender en la vida a ser, y que sean independientes, esa es la idea dentro de lo que significa educación, porque aquí por ejemplo si

		hablamos de educación a veces nos planteamos en una línea que educación es conocimiento pero para mi no, es decir para mi va todo involucrado, todo, todo, es decir, persona, conocimiento, sentimiento, porque en el fondo tu estas formando un ser humano, no sacas nada con hacer una carrera de aquí de que vamos llenando una mente de conocimientos, porque no es la idea, el problema es el problema de educación que hay ahora es decir, es la tremenda competitividad que hay en cuanto a lo que es conocimiento y se han dejado muchas cosas atrás muchos valores, mucho respeto por el.. Que se yo..Por que el niño sea como sea, y es una malla en la que estamos todos metidos, y sabes tú yo creo que en la época en la que estamos ahora de la educación ya estamos todos cansados y aburridos ya, por que uno quiere otra educación, otra forma de ver la educación pero que no sea una competitividad que no sea un cumulo de conocimiento, que la letra, que los números, que la letras, perdone que lo diga de esa manera pero es la verdad.
--	--	--

2. ¿Si un niño quiere jugar por ejemplo: “a las muñecas”, o una niña a los autitos se le deja?	Si, si, si, porque es chiquitito y todavía no tiene como bien definido el que juegue con autitos o con una muñeca el niño, porque puede ser que estén descubriendo cualquier otra cosa menos lo que uno quiere pensar de repente sobre estas conductas medio desviadas, para un lado o para el otro, no. Todavía son chiquititos, son juegos.	Si, no para mí no hay problema, para mí en ese sentido no hay problema, es decir, yo creo que ambos roles deben pasar por esas etapas, conocer por ejemplo el hombre la relación se podría decir más femenina más sutil y aparte de eso que inserta en este tiempo de ahora al hombre, al hombre, al género hombre a que el de alguna forma entienda y comprenda el rol que hace la mujer en ese sentido, ya?, y la mejor manera es que él, la forma más viable es que, el juegue a las muñecas juegue a las tacitas, y la mujer que conozca el rol del hombre, que haga lo mismo. Ahora, la diferencia muchas veces uno tiene que hacer es que si esos roles están muy marcados, lleva a descubrir que por ejemplo el rol del niño tiene otra tendencia, pero en general no, es normal eso es normal.
3. ¿Cómo trabaja usted el valor del respeto en el aula?	Bueno eeeh, a través de conversaciones, eeeh con eeh videos, eeh con guías de trabajo en relación todo de acuerdo a la edad de ellos, y eeh dramatizaciones también. Todo, hay hartas cosas ahí, tenemos como pequeños tallercitos que	Ay!, con harto sacrificio por dios (sonríe un poco). Bueno yo creo que una de las cosas con nada mas que, mira entre papeleo prefiero el ejemplo en el sentido de cuando suceden cosas, situaciones ahí donde colocar el diente. Obviamente que de

	hacemos con los chiquititos con relación a valores porque nosotros, bueno yo de hecho soy la que entrego mensualmente un valor eeh a todos los profesores de la escuela, entonces ahí lo vamos trabajando.	repente hay cosas que son por ejemplo contarles un cuento donde hayan valores, ya que tengo yo un computador en la sala hay artos programas bien bonitos que pueden apoyar en situaciones aparte de eso en forma transversal la escuela dentro del PEI esta lo que es orientación y son temas que en el fondo uno tiene que tratar y los pasa después en las reuniones a los apoderados eeeh... son temas puntuales, lo otro que también tenemos una dula del DAEM que vienen a ser por ejemplo algunos trabajos con los apoderados que son habilidades para la vida donde hablan por ejemplo la parte de los afectos, los valores las normas, pero para mí en forma muy personal es cuando uno lo vive en carne propia es decir sucede algo y uno tiene que estar ahí dando ejemplos más que todo para mi es más vivo y más fundamental.
4. ¿Qué entiende usted por el concepto de género? ¿Cree relevante trabajar	Eeh, ósea el género es de acuerdo al masculino, femenino, eeh... pero el trabajo se apunta no a géneros digamos precisos, que digamos “las niñas tienen que hacer esto”, “los niños tienen que hacer esto”, no, es un todo, ósea niños y	Bueno yo entiendo, si tú me preguntas de género, para mí significa obviamente que mi primer pensamiento es referirse al hombre y a la mujer ¿ya? A eso, si tú me preguntas de eso, al hombre y a la mujer y con respecto a eso mmm... mira yo

el género en la educación? ¿Por qué?	niñas. General	creo que (se ríe), (se le repite la pregunta) ¿Cree relevante trabajar el género en la educación? ¿Por qué? Claro que sí, yo creo que tiene que estar las dos formas representativas de género en la educación por que eeeh... es que yo lo encuentro que tiene que ser así me entiende por qué son dos cosas diferentes, es como decirte que son dos líneas energéticas totalmente diferentes, la forma del hombre y la forma de la mujer y el niño tiene que tener eeeh... una visión con respecto a esos dos tipos de género ¿ya? Aun así, si podríamos decirlo yo soy una luchadora en el sentido de que estoy tratando en lo posible, dentro de lo que puedo eeeh... sobre todo en el género de los hombres ver la prioridad de o que ya es ir quitando lo que ya es machismo, es una de las cosas que más yo trato de abordar para mí los niños en la sala, yo este año tengo artos hombres, mas hombres que mujeres , me ha costado arto por que los mismo niños de repente me dice cosas de ¿bueno porque si son los hombres? Y me delegan a la mujer a un lado ¿ya? Bueno tu también pudiste observarlo, pero ahora está mucho más
---	-----------------------	--

		marcado entonces yo trato en lo posible de que para mí son iguales, hombre genero hombre y genero mujer , si el hombre tiene que cumplir un rol dentro de la sala y que yo se que de alguna forma ellos puedan marcarlo que sea para la mujer, no, si usted tiene que barrer barre, si usted tiene que limpiar la mesa la limpia ya? Y lo mismo las mujeres, de repente, si una mujer mmm... supongámosle que por poner un ejemplo chiquitito para el tamaño de ella tiene que correr un mueblecito, ya ayúdele a la tía a correr el mueblecito tratar de hacerle ver de que no puede haber una diferencia muy marcada hacer ver que hay cosas y cosas.
5. ¿Qué entiende por machismo y feminismo?	Eeeh, es bien como... machismo, ósea, cosa que en todo caso yo no lo veo en el nivel ah, ósea pienso yo, en lo personal. Porque esto del machismo y no lo vemos con los chiquititos. Bueno el machismo es cuando el hombre es digamos la autoridad y el que manda y y que se hace lo que él dice, y el feminismo bueno la también lo contrario, es como la mujer la que	Bueno para mí machismo sencillamente es una cosa muy radical que de alguna forma el hombre ha tomado como para dividir por ejemplo los roles que pudiesen asumir las mujeres, ¿ya? Y lo que nos une, es decir , es algo, es una cosa tan marcada que yo por ser hombre tengo mayores libertades que la mujer, yo por ser hombre, yo domino más que la mujer, yo por ser hombre tengo

	lleva la batuta y da órdenes, eeh... y es la que en realidad, es como verla también en relación a que ella la mujer es más eeh, como te dijera yo, libre e independiente en su, en su pensamiento, en todo. No es necesario tener un hombre pa' que decida algo, ósea la mujer hacemos y decimos cuando cree algo, creemos algo. Y bueno el machismo a pesar de que ellos se creen los superiores, los que mandan, pero son al final súper débiles porque cuando son por ejemplo hombres casados, eeh siempre están a lo que dice la señora, y eso que son machistas, son... es lo que yo como les digo pienso.	mas eeeh... como decirte, condiciones que la mujer mientras que la mujer tiene que ser la sumisa, la mujer tiene que ser la obediente, eso es una situación cultural que ha venido desde hace mucho tiempo atrás, así que por lo tanto yo creo que ya es tiempo de que ya se corte esa situación porque no es así y es una situación que se dio cultural porque, por que en el fondo en la historia humana el hombre siempre ha asumido el poder de todo y que paso? Metió debajo del ala a la mujer y vamos andándola es decir, eso en el fondo. ¿y el feminismo? Se le pregunta. Bueno eeeh... el feminismo entendiéndose que de repente puede ser exagerado ah, pero hay feminismo para mi es por ejemplo cuando una mujer de alguna forma es (a lo mejor les va a dar risa), para mi feminismo no es que una mujer sea amachada sino que es la mujer que de alguna forma saca esa cosa que la representa , esa , forma coqueta , esa forma que sabe que tiene ese imán, esa forma inteligente, porque a pesar de
--	--	---

		todo, de que el hombre se cree tan inteligente, la mujer es más inteligente que el hombre, por que la mujer cuando sabe utilizar esa energía feminista, grábese ahí, lo tiene de la lengua y lo puede manejar muy bien. Porque la mujer en ese sentido lo que no tiene el hombre es muy intuitiva. Es muy sensorial la mujer se adelanta dos, tres pasos, más que el hombre ¿ya?, ¿por qué? Porque tiene la capacidad, es un abanico, su mente es un abanico, se abre así, casi 360 grados para acá, para acá, para acá, y para allá, para allá, para allá. El hombre no así pum, y ahí no más.
6. ¿Cree que en sus prácticas pedagógicas inculca ciertas prácticas machistas o feministas? ¿Cuáles?	(Piensa) mmm... No fíjate que lo único, lo único que yo eeh es más por cuidado, también por lo mismo de las mamás que de repente no les gusta es el compartir el baño por ejemplo, que siempre vayan las niñitas eeh con la tía, eeh y aparte los niñitos. Es eso lo único pero no, yo no como que no digo ya este color no porque es de las niñitas. Se le da un ejemplo: Otras que puede replicar es que los niños no pueden llorar porque son	No, mira creo que no, creo que ni machista ni feministas, pienso que no, inconscientemente no sé si haya cometido algún error o algo, pero no, creo que no. Si tú me preguntas creo que no, no. ¿y por qué cree que no? Porque considero que somos iguales, no tiene por qué haber esa diferencia, porque a ver es que yo entiendo que el machismo es un concepto de la mente hombre y no tiene por qué ser así ¿por qué? Entonces en ese sentido yo tengo claro, que no po, por qué, hay

	hombres... Tampoco, no no no, todo lo contrario, no. No fíjate que pienso no, que yo me dé cuenta, a lo mejor... no me he pillado haciendo diferencias marcadas, como le digo es eso lo del baño, que eso lo hacemos porque más que nada las apoderadas, claro.	cosas entiendo que las puede hacer el hombre, me entienden? Que son por decirte, no se po, lo que tiene que ver con fuerza, la fuerza del hombre, hay cosas que son de ellos y cosas que son de las mujeres pero aun así no doy pie para que sea tan cargado, a por que eres mujer.. no!, porque eres hombre.. no!.
7. ¿Reconoce usted algunas actitudes machistas o feministas en si misma? ¿Cuáles?	No, fíjate que no... como que no, no, (piensa). No porque por ejemplo acá en cuanto al trabajo, en lo profesional, eeh viendo yo también lo que estoy haciendo esto con lo de, por ejemplo orientación con los profesores hombres que yo podría decirle “oye no, pero si tu eres hombre”.	Machistas si podría decirlo, pero yo no sé si eso es, yo creo que la vida así, de que de repente yo cumpla rol de hombre y de mujer en mi hogar , quizás por naturaleza como soy yo, yo soy una persona muy así, activa, rápida, me muevo rápido, yo puedo estar haciendo una cosa y pensando en otra, de repente por ejemplo me da una lata ver un hombre sentado ahí que esta “whatsapeando” con el este computador que se yo, y yo estoy métele allá acá, de repente yo te agarro el hacha y te corto leña , yo por ejemplo, yo te uso el taladro y te hago hoyos , yo de alguna forma , de alguna manera, me las ingenio es decir, trato de no ser dependiente del hombre, si yo logro algo, que, que , es decir , el hombre lo hace, bien, para mi bien,

		porque así me voy cortando ser demasiado dependiente de él. Se le contra pregunta: ¿y esa actitud la considera machista o feminista? ¿Al tener esa actitud en la vida de independizarse del hombre? Fíjate que si tú me preguntas no, no ¿no se encasilla en ninguna de las dos? No, me encasillo en ninguna de las dos por que cuando tengo que ser feminista soy feminista, y cuando tengo que ser machista , tengo que serlo, porque la vida me lleva a eso pero como te digo yo, siempre con la idea, es que en las cosas diarias prácticas, es que yo no puedo estar esperando que en este caso el hombre venga a hacer las cosas o a ayudarme a solucionarlo, no yo la soluciono no más y punto, además que en la vida, de repente uno se pone a pensar y yo nunca puedo pensar que voy hacer el resto de mi vida, que voy a estar el resto de mi vida con la persona que está al lado mío, el día de mañana si le pasa algo no quiero ser una mujer tonta e inútil, me entiendes? Yo como ser humano , mujer, rol mujer, yo creo que tengo que aprender
--	--	---

		eeh,, a tener una auto independencia , yo creo que depende del autoestima de uno también, porque cuantas mujeres antiguas, es decir, yo digo mujeres antiguas , porque yo creo que la mujer ahora es más, más, libre e independiente, yo misma podría decir una cosa que es muy personal, yo misma veo a mi suegra , mi suegra sabes tú que yo encuentro terrible , por darte un ejemplo, es una mujer jovial, pero esta todo el día encerrada en la casa, tiene 3 hijos y uno de ellos es mi marido, y si no va uno de los 3 hijos ella no sale, si no va uno de los 3 hijos ella no hace nada, ella no tiene vida social, no tiene roce social ninguno, pero eso es porque, la forma, la cultura que teníamos antes ella. Una vez me puse a conversar con ella y le dije suegra ¿qué quería ser usted en la vida pero si como persona no como la mamá de estos hombres que tienes ahí? Yo quería ser profesora ¿pero por qué no lo hizo? No, es que resulta que había que quedarse, yo tenía que cuidar a mis hermanos, y ahí quedo po, una persona mujer, dependiente mucho de sus hijos para pagar cuentas para resolver problemas, súper dependiente de sus
--	--	---

		hijos y comprenderás que yo no voy a llegar a ser eso.
8. ¿Qué estrategias didácticas utiliza para trabajar la integración del género en el aula? ¿Las planifica?	Casi siempre son emergentes, no es algo como muy planificado, eeeh... y a medida que como, bueno, emergentes. Lo que ocurre en el momento, se conversa, pero por ejemplo eso mismo, que si un niño llora por algo nunca hacerle una burla o que si algún niño se pone a reír porque se pone a llorar eeh... yo le converso "no no no, porque se ríe" si a lo mejor después le va a tocar a él, no le va a gustar que se ríen. Entonces de esa manera... conversando, es conversando y a medida que surja algo. No es nada así como planificado porque no, son cosas que van sucediendo.	No yo creo que hay algunas que son planificadas otras que salen emergentes, que salen en el momento, es que es difícil eso, uno no puede estar todo en la vida planificándolo, lo encuentro absurdo, lo encuentro estúpido, perdóname que te lo diga, y hay que aprovechar las que salen emergentes porque de repente también enseñan y es un problema más vivo, a veces son planificados, bueno, ¿Quién te dice que a lo mejor no sucede? ¿Quién te dice a lo mejor no es apto para lo que quieren los niños?, aunque uno se busque las cosas más bonitas, pero es relativo, es relativo.
9. ¿Considera usted que existen dificultades para trabajar el género en el aula? ¿Cuáles?	No, No, no hay nada de dificultad	A ver, dentro de mis 31 años de trabajo que tengo, yo creo que no, pero este año si las tengo, al ser más hombres, fíjate que es increíble, pero es necesario tener un porcentaje de mujeres y un porcentaje de hombres, es que aquí voy a decir algo que a lo mejor los demás no lo toman en cuenta, es una carga energética, la mujer

		apacigua, la mujer mantiene en cierto modo un tipo de energía, que hace que el hombre sea más tranquilo, los hombres completamente hombres es una energía muy pesada, terriblemente pesada, inclusive, a uno como mujer, dentro de todo lo que yo tengo de hombre, sobre todo en este curso que me toco ahora que estoy experimentando, aparte de las generaciones de niños que están llegando me ha sido muy dura, me ha puesto a mí un poco más dura, inclusive a mi en la casa me han dicho de repente pro porque gritas, y yo no me doy cuenta, porque ellos, el grupo en sí, por ser hombre son demasiado, más fuertes en todo sentido, gritan más, son más torpes, son más duros, no sé si me logro entender, y yo tengo que, mira de repente me miro y digo parece una vieja amacha me digo yo así de repente, y no me doy cuenta , y lo tengo que hacer así porque yo he probado sutileza, he probado dulzura, he probado toodo lo que he tenido que probar y la verdad que lo único que resulta y tienen respeto es cuando yo soy pa!, pa! Pa!, es feo que lo diga, cualquiera puede decir pero cómo, pero yo ya he probado
--	--	---

		todo lo demás, no me funciona, aparte de que en este curso que tengo ahora tengo muchos problemas emocionales terribles, terribles, que yo estoy en entrevista con los apoderados y me estoy dando cuenta de donde viene el problema, de la casa, son los padres y hacen lo mismo que hacen los padres en la casa, menos mal que nos llegó una dupla así que ahí estoy derivando, derivando, por lo menos para que le hagan taller a los padres.
10. ¿Considera que los centros Educativos dificultan el trabajo de género? ¿Por qué?	Hasta este momento nunca ha pasado y no, creo que no porque. Ósea yo si veo algo como, por ejemplo hay algo emergente en el momento de conversarles algo relacionado llegara por ejemplo el director, no creo porque hay que ver el... ósea no podría como él como llamar la atención ni nadie porque no saben en el contexto en el que sucedió lo que se está conversando sobre el tema. Y si usted planificara algo, así como para mezclar los géneros ¿usted cree que pondrían un pero? No, menos ahora con todo lo que está ocurriendo	No, no , no no, de partida siendo visto no tendría por qué haber problema, todo lo contrario se equiparan las cosas, por ejemplo antiguamente cuando los colegios eran mujeres – mujeres y hombres – hombres, ahí se producían los problemas, porque no había una relación entre los dos géneros entonces de repente las niñas , bueno nosotras sabemos muchas cosas sucedían, yo me acuerdo cuando yo estaba en el liceo de niñas y acá el liceo de hombres, me hicieron acordar, aquí cuando el liceo de hombres venia a invitar a las chiquillas a la fiesta de cuartos medios que se yo, pero parecían que se volvían locas po, para que se

	en el mundo y en el país, en todo esto de las parejas y de todo esto que está sucediendo y que... de hecho acá ya en la escuela empecé a atender algunos problemas entre mamás, porque los papás son más ausentes acá en venir a la escuela, pero mamás que ya están con parejas del mismo sexo entonces ya estamos empezando a ver como trabajamos esa parte que ya se está dando bien habitual. Antes nunca porque era todo escondido, ahora no, ahora ellas dicen cuando por ejemplo las cita uno, eeh de inmediato dan a conocer “yo tengo mi pareja”, o viene con la misma pareja. “Ella es mi pareja”, pero así como súper normal y yo lo tomo como muy normal, en ningún momento les digo “y por qué, cómo lo hacen para estar”, no nada, ósea para nada de admirarme o de asustarme, o de hacer alguna manifestación de asombro, no, lo más normal porque es lo que está pasando ahora.	mezclaran, oye si no sabían tratar a los hombres ni los hombres a las mujeres , si era terrible, entonces ahora eso no se da tanto, si hay sus cosas a favor y sus cosas en contra. Se le pregunta: ¿Por ejemplo si el director o alguien la viera cambiando roles en juguetes por ejemplo los niños jugando con muñecas etc? No, no yo no me hago problemas por eso, por eso yo digo siempre observando, siempre que no observe una actitud que tu sabes que es diferente , que como están las cosas ahora que de repente te des cuenta que un niño pucha tiene condiciones de identidad y todo lo que tú ya sabes que tiene que hacer.
11. ¿Qué recursos didácticos considera	Mmm (piensa). Mmm, es que no hago diferencias yo entonces, emm porque por ejemplo la misma responsabilidad que yo hago todos los días de	Recursos didácticos bueno tenemos, pongamos, pueden haber juegos de rondas, hay rondas sin género que tu puedes participar con los niños,

apropiados para trabajar el género en el aula?	ver el tablero de responsabilidad en los niños. Ningún niño por ejemplo se ríe de otro porque eso ya lo tiene asumido, de que pueden hacer el aseo por ejemplo. No incluso de repente un niño se ofrece “yo tía quiero hacer el aseo hoy día”, pero nadie le dice nada porque va a hacer el aseo que podría ser “oh el niño, como vas a hacer eso”, no nunca, no.	eeeh... hay juegos libres, los rincones por ejemplo, el que jueguen al rincón de la casa, ahí la niña juega, el que quiere puede hacer de papa, el hermano, el rincón de la construcción, y es más, fíjate que es bien curioso, yo he observado con el tiempo, inclusive niñas, no toman mucho en cuenta el rincón de la casa, les gusta más jugar en el rincón de la construcción, con los niños que de la casa y sabes tú que a veces me he puesto a pensar, claro, es tan natural el proceso que se está viviendo que la mujer esta delegando, está cortando ese cordón umbilical que de cierta forma culturalmente se lo insertaron no por gusto, claro, y las niñas de ahora, te lo dicen, los niños si tu ves, por ejemplo yo te digo, el rincón de la casa es muy rara vez que las niñas te jueguen a las muñecas, si yo pienso 10 años atrás uuuh las niñitas pero era para ellas el jugar a las muñecas era la delicia y podían pasar todo el rato, ahora no, a veces la casa de las muñecas pasa ahí botada, pero juegan si por ejemplo en el rincón de la construcción, juegan en el rincón del arte, o sencillamente,
---	--	--

		rompecabezas todo ese tipo de cosas así.
12. ¿Cree usted que algunos recursos benefician los estereotipos de género en los niños/as? (Por ejemplo la cocina o muñecas solo para las niñas, autos o pelotas para los niños)	Bueno si, no es bueno encuentro yo de decirlos “niños aquí, niñas allá”, no, cada uno elija donde estar. Osea yo les pongo los rincones por ejemplo, si fuera un rincón de cocina, un rincón de juegos de deportes supónganse ustedes, eeh yo le voy a decir “oye no, como te vas a ir ahí si eso no es pa’ las niñitas”, no, que elijan ellos, ellos elijan. Por lo mismo que les dije anteriormente, los niños son chiquititos y todo lo hacen por juego, por jugar y por conocer cosas a veces pero no por género, decirles “oye no, ahí hombres y acá mujer”. Así que no no, no hago ninguna diferencia. Ni yo les pongo reglas de decirles “acá hombres, acá mujeres”, si lo único en que hago diferencias y que es por los apoderados y no es diferencia sino que, que no compartan el baño juntos es cuando van a orinar, pero por ejemplo el cepillado de dental si po, pero cuando van a orinar siempre las niñitas con las niñitas, y la tía, una de las tías y los niñitos	Mira yo creo de depende, yo pienso que eh eh, yo creo que es algo que depende de uno no más, de cómo trabaje por qué , mira, eeeh... yo toda mi vida he trabajado mixto es decir, toda la vida a los niños le he proporcionado tanto como mujeres todos los tipos de actividades me entiendes? Nunca digo ya esto es solo para ellos , esto es solamente para ti, no, no, no, nunca , nunca, es que en realidad haciendo la pregunta, y repasando hacia atrás no , no , nunca, siempre he dado la posibilidad de que tanto niños como mujeres.. , Porque resulta que pasa, los tipos de juego ya sea, cualquier tipo de juego, sea didáctico o juegos que tengan que desarrollar no sé lo que sea, siempre permiten no al género, yo no lo veo al género, lo veo al ser humano, a desarrollar aptitudes, habilidades, y lo veo así, ya?, y yo creo que si un ser humano desarrolla aptitudes y habilidades ya? Para mí eso no va amarrado con el género va amarrado con el sentido que tiene la capacidad

	entonces, más que nada por lo apoderados.	cognitiva, mental y espiritual de poder lograr lo mismo ya sea el género que sea ¿me entiende? Si el que usen un calzón no significa que tu tengas que sumar menos que el hombre, que el hombre tiene que sumar menos por usar calzoncillo, no, es una cosa totalmente diferente, totalmente diferente
--	---	--

4.1.3. Tabla N° 2: Inferencias interpretativas de las respuestas entregadas por cada sujeto a cada categoría

Estamento Educadoras de párvulos

SUJETOS	Sujeto 1	Sujeto 2
CATEGORIAS		
Diversidad	Cuando se consulta por la diversidad humana, la profesional se enfoca en el concepto definiéndolo como uno de los valores más importantes. Sin embargo no se observa un conocimiento más profundo del tema. Respecto al derecho de los niños/as de decidir libremente sobre sus juguetes, afirma que se debe permitir que ellos y ellas interactúen con aquello que desean. Destaca que el dejar que los niños pequeños jueguen con muñecas no representa una conducta sexual desviada, sino que simplemente es un juego, no obstante, es posible evidenciar ciertos prejuicios en torno al tema ya que hace énfasis en la edad de los	En relación a la diversidad humana, la educadora responde: “es que todo niño tiene los mismos derechos”, lo que evidencia cierto desconocimiento, ya que diversidad se enfoca a la diversidad de alumnos en el aula. Hace una referencia puntual sobre la educación, sin embargo, en sus respuestas, se percibe muy dispersa, ya que, pasa de una idea a otra centrándose en el respeto y los derechos y no viéndolo desde el punto de vista desde la diversidad. Por otra parte, en cuanto a la elección libre de juegos, expresa que no tiene problema con éste tema argumentando que “ambos roles deben pasar

	niños, argumentando que no es problema porque “son chiquititos”. La pregunta entonces es ¿si fueran más grandes sería un problema? En cuanto al manejo de estrategias para trabajar el valor del respeto en el aula, se observa un escaso manejo, situación que queda de manifiesto por la demora de su respuesta y la entrega de ejemplos básicos de aquello que se podría realizar, y no de lo que realiza concretamente en su proceso de enseñanza y aprendizaje.	por esas etapas” luego da ejemplos y con ellos es posible evidenciar ciertos prejuicios, ya que, cuando menciona el intercambio de roles, destaca que los hombres deberían conocer el rol de la niña que es más sutil, con juegos de muñecas y tacitas. En relación al valor del respeto y su trabajo en el aula, menciona que éstas son situaciones emergentes que surgen durante la rutina escolar. Por otro lado, destaca ciertas actividades para trabajarlo, y es aquí donde surge la pregunta ¿Por qué no hacer las actividades más concretas o planificadas?, suponiendo que estas situaciones emergentes en su curso, el que ella describe como complicado, surgen constantemente.
Género	Se aprecia una mirada muy general respecto del concepto género, aludiendo solo a lo femenino y masculino. La respuesta entregada no deja claro la relevancia que le otorga al trabajo de género en el aula, solo enfatiza que ella no limita a los niños o niñas a realizar actividades específicas para cada uno, sino que se tiene una visión más	Se evidencia falta de información al definir el género como concepto de hombre y mujer. Estima que la identidad de género se debe trabajar en el aula considerando que (hombres y mujeres) son dos líneas energéticas diferentes, e ir eliminando a su vez el machismo delegándole a hombres y mujeres las mismas responsabilidades

	global. Se evidencia escasa información respecto al concepto de machismo, al expresar que este no se logra ver en los niños/as por ser muy “chiquititos”. Se observa un mayor conocimiento respecto al feminismo destacando que la mujer es más libre e independiente, no necesita de un hombre para cumplir sus objetivos. Por otra parte, se evidencia cierto prejuicio hacia los hombres al manifestar que estos se asumen superiores a las mujeres pero en realidad son débiles. Con respecto a las prácticas pedagógicas vinculadas al machismo o feminismo, expresa que las diferencias que debe realizar son aquellas que los/as apoderados/as le exigen, como por ejemplo el hecho de llevar a niños y niñas al baño por separado. Esta situación pone de manifiesto el grado de desconocimiento del tema, ya que las prácticas relacionadas con los	(barrer, limpiar, etc.) Con cada uno de los ejemplos que da se evidencian sus estereotipos, destacando el intercambio de actividades propias de hombres y de mujeres que se han instaurado en la sociedad. Señala una acertada definición del concepto machismo, sin embargo, esto se contradice con los ejemplos que menciona, ya que en ellos, asume la concepción de machismo como lo contrario de feminismo. En relación a la definición de feminismo, se observa un claro desconocimiento, y prejuicios sobre los comportamientos de las mujeres, ya que señala la coquetería de la mujer, la que es utilizada a su favor. Además se vislumbra una opinión que menoscaba la inteligencia de los hombres. Reconoce que de existir prácticas pedagógicas influidas por el machismo o feminismo en su trabajo diario, estas son ejecutadas de manera inconsciente. Pero destaca que hay cosas que son de hombres y cosas de mujeres dividiendo los roles, y demuestra que “inconscientemente”
--	---	---

	hábitos higiénicos por separado no se relacionan con prejuicios, sino con una perspectiva de derecho hacia la intimidad del ser humano. Esto se da, posiblemente, por su desconocimiento frente al trabajo de género. En relación a la autopercepción, la educadora no reconoce en ella actitudes machistas o feministas.	promueve éstos prejuicios. Se evidencia confusión de conceptos cuando expresa creer que posee algunas actitudes machistas al asumir ciertos roles en el hogar que debería cumplir un hombre, además, señala que trata de no depender de un hombre en general, lo que asume como machismo, ignorando que esto sería parte de una actitud más bien feminista.
Estrategias didácticas	Respecto a las estrategias didácticas que dice utilizar para la integración del género, reconoce que estas son casi siempre emergentes, no planificadas, situación que evidencia la escasa relevancia que se le otorga al tema dentro de los proceso de enseñanza y aprendizaje. Por otro lado, expresa que no existen dificultades para incorporar el género en el aula, manifestando además que en su experiencia laboral y hasta el día de hoy no ha tenido problemas con los centros educativos a la hora de trabajar este concepto con los niños y niñas. Esta situación llama la atención, ya que que a	En cuanto a actividades que integran el género en el aula y su planificación, demuestra cierto grado de molestia en su respuesta al responder “uno no puede estar todo en la vida planificándolo, lo encuentro absurdo”, es por ello, que se vislumbra la poca importancia y falta de incorporación de éstos temas en sus actividades diarias, ya que, al no integrarlas en un cronograma o planificación, se está limitando sólo a aquellas que surgen de manera “espontánea”, sin embargo, nadie asegura que realmente tome en cuenta estas actividades emergentes como un tema relevante para trabajarlo, además, que cuente con la información

	pesar de tener la posibilidad de abordar el tema educativamente, no se trabaja de manera más intencionada y planificada. Cuenta que como orientadora, en la escuela ya le ha tocado conocer y trabajar con parejas de apoderadas homosexuales, y que de acuerdo a esto ha tenido que ir adaptando su trabajo a los nuevos tipos de familia. Manifestando con esto, cierta apertura a la temática.	necesaria para enseñarlos correctamente. La profesional también señala que la principal dificultad que se ha presentado en su caso particular para trabajar género, es el tener más hombres en sala. Considerando a los niños con una carga energética diferente definiéndolos como: “son seres más gritones, más torpes y duros”. Tomando en cuenta esta definición ¿Qué sucedería con las niñas que tienen actitudes así? ¿También poseen una carga energética diferente? ¿O solo sucede con los niños?. En relación a su caso personal indica que no ha tenido problemas para trabajar el género en el aula. Por lo tanto es posible inferir que esta situación se puede dar por falta de disposición para incorporar género en la planificación o desconocimiento respecto a su relevancia.
Recursos didácticos	Se evidencia desconocimiento respecto a los recursos didácticos apropiados para trabajar el género en el aula. Dado que solo menciona el	Se observa al momento de abordar el tema de recursos didácticos para trabajar género en el aula, su falta de información resaltando que existen

	uso de un tablero de responsabilidades, en donde escoge al azar diariamente qué niños/as asearán la sala por ejemplo, indicando que no realiza diferencias entre mujeres y hombres. Además destaca y le llama la atención que muchas veces son los propios niños quienes desean “hacer el aseo” lo que evidencia el prejuicio que tienen la profesional respecto al rol que normalmente, cumplen las mujeres en la sociedad. Finalmente destaca que existen recursos didácticos que benefician los estereotipos de género, sin embargo, no los menciona y solo se refiere a los juegos de rincones. En su caso no está de acuerdo con dividir a niños y niñas a la hora de elegir el espacio donde jugaran, es decir, no delega roles según sexo, sino que permite que el niño o la niña escojan según preferencia. Vuelve a enfatizar que para ella los niños/as con lo que trabaja son muy “chiquititos” como para presentar manifestaciones respecto a género y	“rondas sin género que tú puedes participar con los niños”, de acuerdo a esto, deja en evidencia su desconocimiento del tema, ya que, las rondas se pueden adaptar a los dos géneros. Por otra parte, menciona el juego de rincones, en el que cuenta que los niños se acercan por iniciativa propia al rincón del hogar jugando a cumplir roles de papá o hermano por ejemplo. En el caso de las niñas, ha observado que estas suelen estar más interesadas en practicar juego libre en el rincón de la construcción, más que en el rincón del hogar. Éste situación evidencia, que la educadora ésta trabajando de buena forma los juegos de rincones. Indica que más allá de que existan recursos didácticos que benefician los estereotipos de género dependerá de cómo el/la educador/a lo trabaje. Respuesta que estaría totalmente acertada, ya que no existen recursos que benefician los estereotipos, ya que, son las
--	--	--

	que solo actúan en base a preferencias de juego, así queda en evidencia su desconocimiento sobre la homosexualidad y el concepto de los niños/as transgénero, quienes pueden presentar señales de esta condición desde los primeros años de vida.	personas quienes le asignan uno.
--	--	---

4.1.4. Tabla 3: Inferencias interpretativas por cada Categoría desde el Estamento: Educadoras de Párvulos

Categorías	Diversidad	Género
Estamento		
Educadoras de párvulos	Con relación al conocimiento que deben poseer las educadoras respecto al concepto de diversidad, se observa que no cuentan con información profunda sobre el tema, ya que sus ejemplos hablan del respeto y no de diversidad. Ambas profesionales concuerdan con la idea de permitirles tanto a niños como a niñas tomar una decisión sobre los juegos y juguetes con los que quieren interactuar, sin embargo, en cada una de sus respuestas, inconscientemente, demuestran sus prejuicios, ya que argumentan que esto no significa un problema porque son “chiquititos”, y por que el niño debe conocer el rol de la niña, que es más sutil, con juegos de muñecas o tacitas.	Ninguna de las Educadoras demuestra conocer a profundidad el concepto de género, ya que solo lo relacionan con lo femenino y masculino, o lo asocian al hombre y la mujer. Ambas coinciden en la concepción que tienen del machismo, definiéndolo como la autoridad del hombre por sobre la mujer. Sin embargo al momento de hablar de Feminismo, las dos lo confunden y señalan que es lo contrario de machismo, asumiendo que en éste la mujer es autoridad por sobre el hombre. Las Educadoras no reconocen en sí mismas prácticas pedagógicas machistas o feministas, y existe coincidencia entre la una y la otra al aceptar que de inculcarlas sería de manera inconsciente.

	En relación a estrategias para trabajar el valor del respeto en el aula, las dos educadoras lo hacen de manera similar, destacando que ninguna de ellas las planifica, ya que las tratan sólo cuando surgen de manera emergente. Podemos deducir entonces, que si éstas instancias emergentes no surgen, ellas no lo trabajan, por otro lado, con instancias que surgen en el momento no se intenciona el ambiente y los materiales para que los niños/as trabajen concretamente éste valor, para lograr así un aprendizaje más significativo.	
--	---	--

Categorías	Estrategias didácticas	Recursos didácticos
Estamento		
Educadoras de párvulos	Se observa que las dos profesionales concuerdan que las estrategias didácticas utilizadas para trabajar el género en el aula son más bien emergentes y no planificadas, indicando que suelen aprovechar situaciones que surgen en la rutina diaria de manera natural. La pregunta es ¿y si estas experiencias emergentes no surgen?. Es evidente que si no se da la oportunidad, no se abordará el tema, además, si en algún caso surgiera, al no estar informadas sobre éste, no lo enseñarán como corresponde y quizás hasta transmitan sus visiones estereotipadas y prejuicios a sus alumnos/as. En cuanto a las dificultades que los centros educativos pudiesen presentar frente al trabajo de género en el aula, coinciden en que durante sus experiencias laborales no ha existido ninguna dificultad. Lo que deja en evidencia que a pesar	En cuanto a los recursos didácticos utilizados por ambas educadoras, se destaca que éstos son más bien básicos, siendo al parecer los juegos de rincones los más utilizados. En relación a si existen recursos didácticos que puedan beneficiar los estereotipos de género, una de ella argumenta que si existen recursos que favorecen éstos estereotipos, en cambio la otra, se acerca más a la respuesta esperada, argumentando que depende de cómo se trabaje con los recursos. Por otro lado, expresan que no realizan división por sexo o género cuando se trata de juegos, actividades o responsabilidades.

	de no tener problemas en los establecimientos educativos para realizar este tipo de actividades, no lo hacen por falta de interés y por la escasa valoración de la temática a nivel educativo, situación preocupante dada la relevancia que tiene el trabajo de género para crear una conciencia en los niños/as desde edades tempranas, para crecer y desarrollarse sin estereotipos.	
--	---	--

4.2. Presentación de tablas: Observaciones de campo e inferencias

4.2.1. Tabla de observación de campo realizado en cada establecimiento Educacional

Observaciones sujeto N° 1

Años de experiencia: 20 años

Observación N°1	Fecha: 18 de agosto, 2015
Escuela N°1	
Cantidad de niños: 10 niños/as	Hora inicio: Desde 08:15 a 08:30 Hora término: 12:15
08:00 La Educadora espera en recepción junto a la asistente dentro del rango horario correspondiente al ingreso de los niños/as para así dirigirse junto a ellos/as al aula. (Esto se realiza para evitar el ingreso de los padres y/o apoderados al aula y por la mediana lejanía desde la recepción a la sala). Saluda a todos los/as niños/as personalmente (con un beso en la mejilla) y conversa variados temas con apoderadas. 08:10 La Educadora indica a los niños/as que están de pie corriendo, saltando y jugando que esperen sentados en las bancas de recepción y conversa con ellos diversos temas (¿cómo están?, ¿tienen sueño?, ¿cómo durmieron?) en la espera de que lleguen los demás. 08:20 La asistente lleva a la sala a los niños/as que han llegado primero, la Educadora se queda en recepción esperando a los niños/as que llegan más tarde. En el aula la asistente le indica a los niños/as lo que deben realizar. - Asistente: “Ya niños, a colgar sus mochilas y chaquetas. Saquen los estuches y nos sentamos a trabajar”. Los niños/as toman asiento según preferencias y amistades, pero la asistente los/as vuelve a ubicar según cree pertinente. Comienza a entregar cuadernos nombrando a los dueños de cada uno. Ordenados y casi en silencio comienzan a trabajar en tareas	

pendientes, estas pueden ser de lenguaje o matemáticas.

08:30 Educadora entra a la sala, deja sus pertenencias y comienza a repasar los días de la semana.

- Educadora: “¿Quién sabe qué día es hoy?, ¿qué día fue ayer entonces?, ¿cuáles son esos días en que estamos en casita?, ¿y en qué mes estamos?, ¿con qué vocal empieza ese mes? repasa meses del año.

- Educadora: “Ha costado aprender los meses del año ah. Desde el primer día los hemos repasado y algunos aún no aprenden niños”. A ver, ¿en qué estación estamos?, ¿qué día?”.

Realiza un par de cambios de puesto mezclando a niñas y niños.

Educadora: “¿Qué número es el mes? Contemos” (Cuentan el tren de los meses del año ubicado en la pared).

Educadora: “Ahora veremos nuestro tablero de las responsabilidades. Recuerden que al que le toca le toca”. “A ver, ¿por qué hay tanta conversación? Shh. saca una tarjeta con un nombre de una bolsa. Sale “Yastin” y él indica qué desea hacer encargado de la puerta). Saca otra tarjeta con el nombre de “Manuel”. Manuel es coge barrer la sala.

- Educadora: “Manuel nos ayudará entonces a mantener la sala aseada”.

Saca la tercera tarjeta tiene el nombre de “Benjamín”. Benjamín escoge ayudar a repartir los materiales.

- Educadora: “Ahora vamos trabajando” (en cuadernos de tareas).

La asistente sigue sentada en la mesa junto a un grupo de niños/as y les ayuda a realizar sus tareas. La educadora se sienta junto a los niños/as que necesitan ayuda. Les indica cómo trabajar.

- Educadora: “Esas parecen “eses”, no números dos. Pásame su goma y las hace bien”.... “Ignacia, no te pongas el cuaderno en la cara y trabaja”.

A medida que ayuda a los niños/as que lo necesitan, va revisando las tareas de aquellos que ya han terminado. Les indica lo que tiene que arreglar y felicita a quienes terminaron

bien. - Educadora: “Fíjate bien en el número hijo, mira hasta dónde llega la guatita del 5”.
“Ya, ya, ya. Vamos apurándonos”.

“A ver, venga para acá. Tu tarea dice antecesor y sucesor ¿cuál es el número que está antes del 4?”. (Repasa los números junto a la niña.
“No, ese es que está después. ¿Dónde es antes?” (Indicando números en el cuaderno). “Oh, ya se le olvidó hasta lo que es antes”. “Hija mía, el número que esta antes es el. Y ahora dime ¿cuál viene después?”.
“Bien, el 5”.

08:50 -Educadora: “Niños dejemos ahí y vamos a la leche”

La Educadora junto a asistente y niños/as se dirigen en fila (ordenada según tamaño) al comedor que queda cruzando toda la escuela.

- Educadora: “Benja, el Yastin es más alto o más bajo que tú, ¿Entonces dónde debes ubicarte?”.

En el comedor, una vez que los niños/as se ubican en sus puestos la Educadora comienza a cantar: “Estiro la mano, mano, mano estiro el codo, codo, codo y queda bendecido todo. Amén”.

La educadora canta junto a los niños/as “La lechecita” mientras la asistente reparte la leche

09:00 La educadora revisa por puesto qué niño/a se ha tomado su leche y quién no.

- Educadora: “Recuerdan para qué sirve la leche? Si, para ser fuertes y tiene vitaminas”.
“¿Alguien más quiere leche?”... “El pancito es con mermelada ¿quién quiere?”

Ingresa otro curso al comedor. Educadora conversa con la profesora del nivel.

09:05 La Educadora le indica a los niños/as volver a la sala. Saliendo de la sala un niño llora.

- Educadora: “¿Por qué llora Yastin? Aah le duele la guatita. No tiene que llorar pue’, tiene que avisarle a la tía”.

09:10 Los niños/as ingresan a la sala y siguen completando actividades del cuaderno. La

Educadora los sigue ayudando por puesto. Trabaja con un niño en especial.

- Educadora: “Aquí va el 5, 6 y 7. Borre eso que está malo”. “A ver niños, ¿quién va a ir al baño de las niñas? Recuerden que ya debemos aprender a ir al baño cuando corresponde. El próximo año en primer año no podrán ir a cualquier hora”. “A los niños que terminen les pondré un video” (tv del aula). Lllaman por teléfono a Educadora. Habla en él 2 minutos.

- Educadora: “Benja, se sienta. Ahora vamos a reposar el desayuno.

09:30 Mientras los niños/as que terminaron observan un video de monitos animados la Educadora sigue trabajando con los que aún no terminan sus tareas.

09:35 La Educadora se retira de la sala para ir a reunirse con apoderadas, las que venderán diversas cosas en la búsqueda de generar dinero para el curso.

09:50 Asistente lleva a niñas al baño. Luego a niños.

10:00 Asistente pone video en la tv del aula de “animales graciosos”, mientras Educadora sigue fuera con apoderadas.

- Asistente: “Niños les voy a poner un video que les va a gustar. Yo me mato de la risa”.

10:05 Educadora ingresa al aula.

- Educadora: “Ya, ahora silencio. Ya pasó el ratito del video y ahora a poner atención. Vamos a recordar”. “A ver, veo muchas mochilas botadas. Ustedes saben que hay ganchitos para colgarlas ¿de quién es esta mochila? Recuerden que son ustedes los que tiene que mantener el orden”. “Vamos a recordar las estaciones del año ¿cuántas son? Me van a levantar la manito para responder y yo voy a nombrar al que me responda. Debemos respetar los turnos ¿cierto Yastin” ...“Ya, la primer pregunta es: ¿díganme alguna estación del año levantándome la manito. ¿Si Yastin?, muy bien, invierno. ¿Benja?, Bien. Y ¿en qué estación estamos? Muy bien Anto, invierno”, “Ahora díganme, ¿qué pasa en el verano? Muy bien, hace mucho calor ¿cierto? “Cállese Yastin. Ya dije que hay que levantar la mano para hablar”. “¿Qué más podemos hacer? ¿Tenemos que protegernos del sol? ¿Por qué?”. “Yo dije que daría el nombre de quien me responda”. “¿Qué sucede si tomamos mucho sol? La razón es porque nuestro cuerpo se enferma, porque mucho sol produce cáncer a la piel, una enfermedad muy

grave que puede provocar la muerte. Debemos entonces tomar agua, ponernos bloqueador y gorrito". "Ahora, ¿qué pasa en invierno? Bien, llueve hartito y los árboles están desnudos. "¡Muy bien Benja! Y recuerden que además en las zonas cordilleranas cae nieve". "A ver, silencio Agustín, dime ¿qué pasa en invierno? Viste Agustín, eso pasa por no poner atención. No tienes idea de lo que estamos hablando".

10:15 Educadora continúa realizando preguntas de activación de conocimientos previos.

- Educadora: "Yastin, ¿por qué lloras? Ese no es motivo. Tú le pegas a los compañeros y ahora nadie te hizo nada. No tienes motivos para llorar", "Y en primavera ¿qué pasa? Muy bien, salen las hojitas y flores". "Bien, andan los picaflones". "¿Qué estación del año nos falta? Otoño, y ¿qué pasa ahí? Bien, se caen las hojitas". "Cuando vimos el árbol de las estaciones yo les hablé que en la zona cordillerana cae nieve. ¿Quién ha ido a la nieve? ¿De qué color es? ¿Es fría o caliente?". "Ya shh, ustedes saben que yo no hablo cuando ustedes conversan. Esperaré que haya silencio para continuar.

10:20 - Educadora: "Como estábamos hablando de la nieve quiero que alguien me diga ¿en qué nos podremos entretener allá?", "Miren para acá (muestra hoja de trabajo). ¿Qué tengo aquí? Sí, un muñeco de nieve. Algunas personas lo visten, le ponen bufanda o gorros". "Ahora nosotros vamos a vestir a nuestro muñeco. ¿Primero vamos a pintar?, "¿De qué color será el muñeco de nieve? ¿Entonces lo vamos a pintar? Claro, no hay que pintarlo porque la hoja ya es blanca". "Ya niños, silencio. Después andan preguntando qué hay que hacer".

10:25 Educadora comienza a dar las explicaciones de la actividad a realizar.

- Educadora: "Tiene que recortar la ropa y pintarla de forma ordenada. Vayan quedándose para no perderlas. No hay que dibujar, solo hay que recortar, pintar y pegar". "Nicol, ayúdame a repartir las hojitas".

Educadora junto a asistente cantan: "Pueden, pueden empezar, pueden, pueden empezar".

10:30 Educadora sale de la sala dejando a los niños/as trabajando junto a asistente. Su ausencia es de 10:30 a 11:00. Los niños/as trabajan de manera ordenada y casi en silencio.

Asistente revisa los avances de los trabajos sentada llamando a los niños/as que necesitan ayuda. Les va recordando paso a paso qué realizar y a medida que van avanzando les da a escoger qué materiales y qué colores utilizar.

11:05 La Educadora vuelve a ingresar al aula. Observa los trabajos y dice: ¡qué lindos están quedando!. Va observando por puestos y realizando acotaciones a los niños/as.

- Educadora: “Hay que ir recogiendo los papeles del suelo”
“Catalina guarde todos sus materiales” , “ Niños, los que terminaron pueden ir a la sala de juegos”

11:20 Se dirige con los niños/as que terminaron la actividad a la sala de juegos, la que queda frente al aula y cuenta con diferentes juegos didácticos. Los niños/as que no han terminado se quedan con la asistente en aula hasta finalizar.

- Educadora: “No deben pelear ni desarmar los juegos de los otros amigos”
Llama la atención de Tomás (niño con déficit de atención): “Tomás, contrólate. Despacio”.

11:30 Ingresa una profesora a buscar a Educadora. Le avisa que la buscan en la oficina del director.

11:35 Niños/as deben devolverse a la sala. Pasan al baño con asistente antes de ingresar al aula.

11:40 Los niños/as ya se encuentran en el aula sentados/as en sus puestos.

11:45 La asistente habla con los niños/as respecto al comportamiento.

11:50 La asistente se dispone a leer un cuento “Pulgarcita”

- Asistente: “Ya niños, atención acá que nos toca nuestra hora del cuento. Si escucho a alguien conversando voy a parar y no voy a leer nada más”.

12:00 Educadora ingresa a la sala. Revisa algunas cosas en su escritorio mientras asistente continúa con el cuento. Los niños/as están atentos al cuento y muy participativos.

12:10 Educadora invita a los niños/as a dirigirse al comedor a almorzar.

- Educadora: “Ya niños, ahora nos vamos ordenados y haciendo nuestra fila a almorzar”.

Los niños/as realizan solos la fila según estatura. Avanzan y son llamados de atención constantemente para mantener el orden de la fila.

12:15 Ingresa Educadora, asistente y niños/as al comedor.

Observación N° 2 Escuela N° 1	Fecha: 25 de agosto, 2015
Cantidad de niños: 9 niños/as	Hora inicio: Desde 08:15 a 08:30 Hora término: 12:05
08:05 Los niños/as comienzan a llegar al establecimiento. 08:15 Luego de esperar algunos minutos en la recepción, la asistente se dirige al aula con los niños/as que ya llegaron (6 niños). La Educadora se queda en recepción esperando a los niños/as que deberían llegar más tarde. 08:20 Los niños/as ya se encuentran en el aula y comienzan a realizar diversas acciones de entrada (sacarse la chaqueta, colgarla, colgar sus mochilas, etc). Asistente se percata de que no hay luz y que no se podrá utilizar el computador de la sala. - Asistente: “Dejen los cuadernos arriba de la mesa”. “Bastián, guarda esas cartas o te las quito”. “Busquen una silla y se sientan por favor”. Los niños/as se sientan según sus preferencias (amistad o sexo). - Asistente: “Yastin, vaya a lavarse las manos antes de que me ponga a llorar” (Niño había ensuciado sus manos jugando en el suelo. Acude solo al baño). 08:22 – Asistente: “Yastin acá, tú tienes que sentarte entre mujeres porque si no ya sabes cómo te portas”. La asistente comienza a revisar cuadernos de niños/as y les indica que realizar a cada uno, según la tarea en la que hayan quedado (de lenguaje o matemáticas). Los/as niños/as realizan actividad de vocales. 08:25 Educadora ingresa a la sala acompañada de cuatro niños/as más. - Educadora (a niños/as recién ingresados): “Cuelgan sus mochilas, sus chaquetas” “Tomás guarda tus autitos. Tú sabes que no puedes traerlos”. Comienza a observar los avances de las tareas en los cuadernos de los/as niños/as. Les indica qué realizar a quien lo necesita.	

03:30 – Educadora: “Brayan y Nicol siguen conversando y yo necesito que saquen sus cuadernos”.

- Asistente a niño que ingresó tarde: “Hola Benjamín ¿cómo estás? Yo bien gracias, ¿por qué no vino ayer?”

08:32 Educadora repasa la vocal E.

- Educadora: “Voy a tener que explicar de nuevo lo que vimos ayer. Deben completar las palabras solo con las vocales que faltan”.

08:38 Asistente revisa junto a niño su cuaderno con la tarea terminada.

- Asistente: “Malo, bueno, malo, malo. Estamos mal ah”.

08:40 Educadora y asistente apoyan el trabajo de los niños/as revisando por puesto quién necesita ayuda, les indican qué hacer.

- Asistente: “Sea caballero y pase la goma en la mano, no se tira así. Se está poniendo viejo tan mañoso Camilo”.

- Educadora: “¿Están terminando? ¡Muy bien!”.

- Asistente: “¿El Brayan por qué está conversando?”.

08:45 Entra asistente de otro nivel a conversar con Educadora por 5 minutos.

08:50 Asistente: “Miren lo que tengo para los niños, osea para las niñas en realidad, son stickers” (stickers rosados).

Educadora repasa días de la semana, meses y estaciones del año. Indica las responsabilidades del día utilizando el tablero de las responsabilidades. Saca tarjetas al azar con nombres.

- Educadora: “Amanda, ¿qué quieres hacer? Ya, los materiales entonces. “A ver, ¿de quién es este nombre? Ya deberían reconocerlos”. “Bien Brayan, es tu nombre. ¿Qué quieres hacer? La puerta, bueno”. “El que no reconozca su nombre se irá al agua y no tendrá responsabilidades”; “Si es que llega la luz quien moverá el mouse será Camilo”:

09:00 – Educadora: “Vamos a dejar el trabajo hasta acá para ir a la leche. A formarse niños”.

Los/as niños/as se dirigen al casino en fila por orden de estatura.

Asistente reparte desayuno (leche y pan) a cada uno y les pide guardar silencio y comer

en todo momento.

09:15 Los/as niños/as vuelven a la sala.

Educadora continúa con trabajo en cuadernos.

- Educadora: “¿Nadie más trajo los \$200 que dijimos ayer?”; “Les voy a poner un ratito de un video para los que terminaron y los que van a reposar el desayuno”.

09:20 Educadora poner video desde su computador

- Educadora: “Benja, ¿tu mamá no firmó el cuaderno para que vayas al paseo?”.

09:25 – Asistente a niño: “Muy bien, carita feliz. Hace tiempo no te veía una tarea tan bien hecha”.

09:30 Educadora revisa su libro de clases mientras los/as niños/as terminan sus trabajos en cuadernos. Organiza junto a asistente la salida a la biblioteca que se realizará unos minutos más tarde.

09:45 Educadora sale de la sala.

- Educadora: “Voy y vuelvo”.

09:50 – Asistente: “Me siguen los niños al baño, solo los niños. Lleven sus cepillos”. (Las niñas quedan en sala)

09:55 Vuelve asistente junto a niños.

- Asistente: “Se sientan todos los niños y me esperan tranquilos. Ahora las niñas al baño, rapidito.”

10:00 Asistente vuelve con niña a la sala y cuenta hasta tres para que todos/as los/as niños/as se sienten.

- Asistente: “Vamos a estar todos calladitos para escuchar un cuento y la lluvia. Vamos a leer El gato con botas y El traje nuevo del emperador”.

Se sienta frente a los niños/as y lee El gato con botas expresivamente.

10:05 Asistente comienza a leer El traje nuevo del emperador expresivamente.

10:15 La asistente termina cuento y con ayuda de la pizarra indica qué actividad realizar en el cuaderno de trabajos.

Los/as niños/as deberán realizar actividad sobre las sumas.

10:20 - Asistente: “Ya calladitos y a trabajar, pondré música por mientras”.

10:25 Entra Educadora a la sala.

- Educadora: “Vamos a salir de paseo en auto niños. Terminen su tarea para irnos”.

10:30 - Asistente: “Apúrense que nos vamos de paseo. El que no termina no va”.
“Se colocan la casaca los que ya terminaron”.

10:35 Asistente prepara a niños/as para salir. Saca la colonia del nivel, les pone a todos/as los/as niños/as y los ayuda a abrigarse”.

- Educadora: “Vamos a formarnos niños, se van a portar muy bien. Algunos niños se irán con otra tía en auto y si no se portan bien la tía no los querrá traer de vuelta”.

10:45 Los/as niños/as se dirigen a la salida. Educadora reparte a niños/as en dos autos (auto de Educadora y de profesora que los/as acompañará).

11:00 Llegada de niños/as, Educadora, profesora y asistente a la biblioteca de Chillán.

11:05 Educadora y asistente ubican a niño/as en alfombra de biblioteca.

- Educadora: “Niños, miren las imágenes de los libros. No se trata de solo ojear sino de ir comprendiendo las historias”.

11:10 Educadora, asistente y profesora invitada se agrupan con niños/as y observan junto a ellos/as diferentes libros infantiles.

11:15 Ingresan dos trabajadoras de la biblioteca. Una de ellas les a los niños/as da una

breve introducción de lo que es la biblioteca y qué se hace en ella.

11:20 Una de las trabajadoras de la biblioteca invita a los/as niños/as a observar y conocer un tipo de teatro llamado “teatro de papel”.

Saca un mini teatro de madera y lo ubica frente a niños/as. Va relatando un cuento mostrando y sacando diversas láminas.

A medida que lee el cuento realiza preguntas, interactúa con los/as niños/as y los invita a colaborar constantemente.

11:30 Finaliza cuento. Los/as niños/as aplauden.

Se les invita a los/as niños/as a explorar cuentos libremente.

11:45 La Educadora invita a los/as niños/as a ordenar para regresar al establecimiento.

- Educadora: “Ya niños, ordenamos los cuentos que sacamos y nos ponemos en una fila para volver al colegio”.

11:55 Llegada al colegio. Educadora y asistente dirigen a niños/as al comedor para almorzar.

- Educadora: “Nos sentamos ordenaditos”.

Educadora canta mientras asistente reparte los almuerzos.

12:05 Niños/as comienzan a almorzar.

Observación N° 3 Escuela N° 1	Fecha: 01 de septiembre
Cantidad de niños: 8 niños/as	Hora inicio: 08:00 Hora término: 12:00
08:05 Los niños/as comienzan a llegar al establecimiento. 08:15 Luego de esperar algunos minutos en la recepción, la asistente se dirige al aula con los niños/as que ya llegaron (8 párvulos, 3 niñas y 5 niños). La Educadora se queda en recepción esperando a los niños/as que deberían llegar más tarde. 08:20 Los niños/as ya se encuentran en el aula y comienzan a realizar diversas acciones de entrada (sacarse la chaqueta, colgarla, colgar sus mochilas, etc). Luego los niños/as comienzan a tomar sus cuadernos de tareas a sacar sillas y ubicarlas en las mesas para comenzar a trabajar solos/as. - Asistente: “trabajemos escuchando la música, nadie habla”, ella comienza a asignar vocales a algunos niños/as y a a revisar las tareas atrasadas. -Los niños/as tienen 1 goma para borrar y deben compartirla. La técnico al revisar las tareas hace énfasis cuando están malas, diciendo “esto está todo malo, lo voy a borrar”. - Una niña pide la goma a “Tomás” y él se la tira, ella lo acusa y la técnico señala que la goma no se tira a ningún compañero, la niña responde “a una mujer tampoco” a lo que la técnico responde “No, menos a una mujer”. - La asistente cuando revisa las tareas, enfatiza en que están malas, pero en ningún momento enseñó a hacerlas. 08:30 Llego la educadora a la sala y los saluda en general “Hola niños”. Ella comienza a ubicar sus cosas, y luego empieza la rutina. - Educadora: “Niños la fecha la vamos a cambiar ¿Qué pasaba con el calendario? - Niños: Cambiaba a otro mes La educadora sigue hablando utilizando en su lenguaje la palabra “Niños” en cada una de sus oraciones.	

Luego explica que el calendario cambio y escribe la fecha en la pizarra así 01/09/2015 para que los niños/as la escriban en sus cuadernos.

La educadora tiene un tono de voz dulce y normal para hablar, no grita.

Luego, comienza a asignar responsabilidades mediante el juego de la “biroca, al que le toca, le toca”. Las responsabilidades son puerta, limpiar y materiales.

-Manuel abre la puerta

-Ignacia entrega materiales

-Nicole Encargada del aseo.

¿Quién mueve el mouse? Martina

Luego de eso siguen trabajando en sus tareas.

- El celular de la asistente suena constantemente interrumpiendo la clase y desconcentrando a los niños/as.
- Educadora: Comienza a explicar que no pueden ir todos al baño que deben hacer en su casa en la mañana, sin embargo autoriza a una niña para ir y a los demás les dice que cuando vayan a la leche irán todos juntos.
- La educadora y la técnico destacan cuando las tareas están mal hechas, dejando en vergüenza frente a los demás a los niños/as.
- La educadora pide una encuesta que envió a la casa, llegaron solos dos, le llama la atención al niño por traer otra que se había enviado hace como 2 meses atrás y no la que corresponde diciendo “Oye pero esta entrevista, es de antes, tú mamá ¿no la reviso?, y es segunda vez que se la envió.
- Una niña va a acusar a un niño que no le quería prestar la goma, y la técnico responde “no venga a acusar que no voy a escuchar”, la catalina si sigue peleando la voy a sentar sola.

Luego menciona que:

- Técnico: Tomás ya ni ve con ese pelo tan largo

Cabe destacar que es un curso tranquilo, hay pocos niños en sala pero los hacen callar constantemente para que trabajen.

-La educadora se sienta en una mesa con los niños para vigilar que hagan las tareas, y para ayudar a borrar aquellas que están mal.

La educadora le dice a un niño “Aquí dice la palabra Concha”, la técnico asustada desde otro lugar dice en voz alta ¿Queeeeeee?, a lo que la educadora responde es la palabra que está escrita en la guía.

La educadora le llama la atención a Agustín, lo sienta solo porque no avanza en sus tareas y señala que lo que avanza lo borra “es una vergüenza”.

09:00 – Educadora: “Vamos a dejar el trabajo hasta acá para ir a la leche. A formarse niños”.

Los/as niños/as se dirigen al casino en fila por orden de estatura.

Los niños/as cantan “Le lechecita” y luego la asistente reparte desayuno (leche y pan) y la educadora menciona “pueden comer amiguitos”.

La educadora le saca un gorro a un niños y señala que es una mala educación sentarse en la mesa con un gorro puesto.

En la mesa se sentaron todos los niños a un lado, y todas las niñas al otro.

Los niños comienzan a pelear y a decirse “manuela, “tomasa”, ellos acusan a sus compañeros y la educadora los amenaza con quedarse sin recreo.

09:20 Vuelven a la sala de clases y continúan trabajando en el cuaderno.

09:25 Comienzan a reposar y la asistente pone la película pinocho.

Hay solo un niño que aún no termina las tareas, mientras los otros ven videos, él está sentado solo, la educadora se dirige hacia él y lo reta señalando que no sabe nada, que cómo va a aprender a leer y luego, comienza a enseñarle como se hace cada una de las

letras.

09:50 La educadora sale de la sala, me señala que el director a esta hora entrega información importante.

- Los niños siguen video videos.

09:55 las niñas por orden de la técnico se van a cepillar los dientes, los niños se quedan solos en la sala (si no se contara con mi presencia).

Luego vuelven a la sala las niñas y la asistente lleva a los niños a cepillarse los dientes.

No usan canciones, señales ni motivaciones para hacer actividades, ni llamar la atención de los niños/as.

10:12 La asistente comienza a leer un cuento a los niños/as, los niños aburridos la interrumpen, ella le llama la atención y comienza a leer de nuevo. (lee la niña y su farol)

Sus palabras cuando la interrumpen al leer el libro son “yapo, córtala po hombre”, “ya yo no pienso llamarles más la atención”

10:18 Comienza a entregar una hoja de trabajo con la letra A, la escribe en la pizarra y comienza a hacer preguntas sobre objetos que comienzan con ésta letra y las escribe en la pizarra. (Árbol, auto, abeja, avión, anillo etc.)

Manuel interrumpe a una compañera y ella le dice “Respeta a tu compañera cuando habla”, Luego a un niño que está mal sentado le dice “Oye siéntate como caballero”, posteriormente, señala que yo estoy anotando cuando ellos se portan mal.

10:25 la educadora aún no vuela, la asistente, hace que Ignacia comience a repartir los materiales y luego le llama la atención a un niño diciéndole “¿Qué quiere usted? ¿Por qué se enoja por todo? ¿por qué tiene cara de pescado?

Técnico: comienza a quitarle a los niños lápices nuevos que fueron repartidos, por que

pelean por ellos (pues todos querían esos lápices), Cuando llega al puesto de Débora, dice “No a devora se voy a quitar por que ella se porta bien, no pelea”

10:30 la educadora llega a la sala y me explica que estaba resolviendo algunos problemas porque es la orientadora.

Ponen música de relajación y los niños/as trabajan, la técnico sigue retando a los niños/as que se equivocan.

Insiste en que Débora tiene lápiz nuevo porque es la única que se porta bien.

Comenta que hay que ponerle el nombre y fecha a la hora ¡Todos los días repito lo mismo! (alzando la voz). Luego dice “el que termino sus tareas guarda su cuaderno y pega su trabajo afuera”

10:40 Comienzan otra actividad sobre Chile

Educadora comienza a hablar y hacer preguntas sobre lo que conversaron ayer ¿En qué mes estamos hoy?

-El mes de septiembre comienza hoy

-Chile esta de cumpleaños

- ¿Qué saben ustedes de chile?

Niños/as: bandera, flor de chile, copihue de chile, el escudo, huasos y chinitas.

Un niño dice un gorro de Chile a lo que la educadora señala “Me van a seguir nombrando objetos que no son importantes”, otro niño dice la ropa de Chile, y ella dice: “Eso si es importante”.

Educadora: Me doy cuenta que no saben nada, nada de Chile, lo único que me han nombrado son objetos de Chile, que no son importantes.

Muestra un video en una pantalla de tv (a mi parecer demasiado pequeña), comienza a conversar sobre Chile, Una niña le hace una pregunta sobre el escudo nacional.

El video es sobre Flora y Fauna (muy difícil y rápido para la edad), cuando comienza a finalizar el video hace preguntas sobre éste.

Los niños/as comienzan a nombrar animales que aparecían en el video pero no recuerdan a que región pertenecían.

Educadora: Ahora deben dibujar lo que entendieron del video.

Los niños saben que la actividad es de Chile y asocian sus dibujos a algunos símbolos como la bandera, por lo que dibujan eso y no lo del video.

11:15 La técnico llama a las niñas para ir al baño y les da confort a cada una de ellas y las incita a que den las gracias diciendo: “Gracias tía bella, sirena, hermosa entre otros.

Luego al volver lleva a los niños. Al estar todos nuevamente en la sala de clases, salen a recreo.

11:45 vuelven a la sala y la educadora menciona que algunos amiguitos no saben lo que dibujaron ¿Cómo no van a saber lo que dibujan? Por ejemplo Agustín no sabe ni que dibujó.

Luego dice, con las niñas no hay ningún problema porque son todas ordenaditas, ellas podrán ir todas al paseo, los niños ¡No!, con ellos lo vamos a pensar.

11:50 Educadora invita a los niños/as a dirigirse al comedor a almorzar.

- Educadora: “Ya niños, ahora nos vamos ordenados y haciendo nuestra fila a almorzar”. Los niños/as realizan solos la fila según estatura. Avanzan y son llamados de atención constantemente para mantener el orden de la fila.

12:00 Ingresa Educadora, asistente y niños/as al comedor.

Observaciones sujeto N° 2
Años de experiencia: 30 años

Observación N° 1	Fecha: 19 de agosto, 2015
Escuela N° 2	
Cantidad de niños: 14 niños/as	Hora inicio: 08:00 Hora término: 12:00
08:00 Los/as niños/as comienzan a ingresar a la sala. 08:00 Ingresa Educadora. Saluda de manera general a los/as niños/as que han llegado (4 niños). Se acerca a su escritorio y comienza a sacar sus cosas. La asistente se encuentra en sala desde las 8 para prepararla (conectar el computador, ubicar las sillas en las mesas, etc). Educadora conversa con apoderadas que van ingresando a dejar a sus hijos/as de diversos temas. 08:20 – Educadora: “Niños vayan dejando sus cosas donde van. Colgando las mochilas, las chaquetas. Por favor guarden todas sus cosas, después andan con sus guantes perdidos ¿cierto Gonzalo?”. 08:25 Educadora elabora material (recorta) para actividad del día. Las apoderadas siguen llegando y acercándose a ella a tocar diferentes temáticas. Comienza juego libre de rincones. Existe el rincón del hogar, el rincón de la construcción, el rincón de la biblioteca y del arte. Las niñas tienden a explorar el rincón del hogar, pero en un par de ocasiones se acercan. El rincón más escogido es el de la construcción. Los niños construyen en él libremente y se generan diversos tipos de peleas y discusiones entre ellos. - Educadora: “No quiero niños en el rincón del hogar. Solo se dedican a desordenar y dejan todo tirado, así que solo niñas aquí”.	

El juego libre dura hasta las 08:40.

Los/as niños/as siguen ingresando hasta las 08:45. Durante esos minutos las apoderadas continúan ingresando a la sala a conversar diversas temáticas con la Educadora.

08:40 – Educadora: “Vamos a empezar a guardar los juguetes niños”

Canta (3 veces): “A guardar, a ordenar,
cada cosa en su lugar.

Guardas tú, guardo yo

Qué bonito es ordenar”:

Educadora acompaña a niño con NEE (ceguera) a colgar sus cosas indicándole la manera.

- Educadora: “A ver, ¿quiénes son los niños más rápidos en guardar los juguetes. En orden sí”

“Ya niños, los varones se forman para ir al baño. Ya, los hombres dije”.

Los forma en una fila que no logra ordenar.

Dos niñas se quedan en el aula esperando su turno.

08:50 Educadora conversa con padre de niño con NEE fuera del aula.

Niños/as se comienzan a sentar.

09:00 Los/as niños/as ya se encuentran sentados/as. La Educadora se ubica de pie frente a ellos.

- Educadora: “Ya niños, vamos a comenzar el día. Hay un día hermoso hoy, ojalá la madre tierra nos regale más días así para calentarme al sol como lagartija”.

(Da unos minutos para que los/as niños/as comenten)

“Lo otro es que quiero enamorarme cuando llegue la primavera. En primavera todos se enamoran: los animalitos, los bichitos, las arañas...”

“Pucha pero no tengo con quién enamorarme, así que ustedes tendrán la misión de buscarle pololo a la tía Yaenmarie”.

09:05 – Educadora: “Hoy les voy a presentar algo muy bonito que considero deberían conocer, pero primero nos vamos a saludar”.

Canta (con pandero): “Buenos días amigos,
¿Cómo están hoy día?
Tomaditos de las manos
Nos vamos a saludar
La la la la”

Canta: “Calladitos, calladitos que la tía va a empezar
a pasar la lista y presente tú dirás”

Toma el libro de clases, se sienta en una de las mesas de los/as niños/as junto a algunos de ellos y comienza a pasar la lista. Todos/as los/as niños/as responden.

- Educadora: “Solo quiero ver las manos levantadas y escuchar como dicen presente”.
“Miren la Vicky y a Anto, son las únicas que sacan la cara por las mujeres, las únicas que vienen siempre”.

09:15 – Educadora: “Vamos a ver cuántos niños vinieron hoy. Ignacio: ¿Cuántos niños habrán venido hoy?”

La educadora se acerca a la pizarra, saca el plumón y escribe el número correspondiente. Juega a escribir los números erradamente para llamar la atención de los/as niños/as.

- Educadora: “Ya Gonzalo, contemos los niños que vinieron hoy”.
El niño se levanta de su puesto y cuenta a los/as niños/as pasando mesa por mesa.

Entra jefa de UTP al aula a interrumpe por 10 min aprox.

09:30 Asistente preparara material para actividad y revisa cuadernos de niños/as hasta las 09:40 aprox.

Niños/as conversan y se desordenan.

- Educadora: “Ya, sigamos. ¿Cuántos niños contaron entonces? ¿y cuál será el número

12?. Bien, el 1 con el 2”.

“Ahora quiero que mi amigo Felipe cuente 12 fichitas”. (El niño se acerca al abajo gigante del aula y comienza a contar en voz baja).

- Educadora: “Ahora veremos cuántos niños son en total” (Anota en la pizarra los/as niños/as presentes y los/as niños/as ausentes.

“Muy bien, son 18. El 18 ¿qué número es? Bien, el 1 con el 8”.

09:35 “Ya niños/as, ahora vamos a salir a correr un poco al patio. Saldremos a dar 6 vueltas corriendo, a botar todas a energías y calentar el cuerpo”.

En el patio la Educadora alienta a los/as niños/as gritando:

“Ya niños, vamos corriendo. Llevamos una vuelta, que se cansa camina”.

“Nos quedan 4 vueltas, llevamos dos. Corriendo”

“Respiramos por la nariz, no por la boca”

“Ahora entramos a la sala. Respirando por la nariz y en silencio”:

09:40 – Educadora: “Nos sentamos con los brazos al lado y respiramos. Suavecito que entre el aire por la naricita”.

“Arriba las manitos, estiramos la columna. Arriba las manos como si fuesen a tocar el cielo”.

“Ya, ahora vamos a ver a quién le sirvió oxigenar el cerebro haciendo este trabajito” (entrega hojas de trabaja a cada niño/a).

09:45 – Educadora: “En la hoja vemos algunas sillas, ahora pondremos en el cuadrito de abajo cuántas son. Pueden dibujar el número y los que quieran lo recortan de los que están abajo y lo pegan”.

“Vamos contando las sillas y completamos”

“Cada uno hace su trabajo sin copiarle al compañero porque el compañero se puede equivocar”.

Asistente ayuda a niño con NEE. No orienta el trabajo, le dice todo lo que debe hacer y cómo.

10:00 – Educadora: “Dejamos las tijeras encima de la mesa y terminamos. Vamos a desayunar”.

La asistente sale del aula a buscar las colaciones al comedor del establecimiento.

Los/as niños/as se desordenan una vez que han terminado la actividad.

- Educadora: “Ya niños, a buscar su plato e individual”.

10:05 Asistente llega con el desayuno y lo reparte. Educadora revisa actividad recientemente realizada y les va comentando a los/as niños/as cómo les fue indicando quiénes tiene carita alegre y quiénes carita triste.

Va felicitando según corresponde.

Educadora bendice alimentos con “Angelito de mi guarda”.

Bendice junto a los/as niños/as quienes a la vez hacen una mímica:

“Mano, mano, codo, codo

Queda bendecido todo”

- Educadora: “Ahora pueden comer, derechos”.

Llama la atención de niños que botan los papeles al suelo.

Educadora y asistente toman desayuno junto a los/as niños/as.

10:10 Entra Educadora diferencial a conversar con Educadora por 5 minutos aprox.

10:25 Termina el desayuno.

Educadora pide a niños/as que guarden sus platos e individuales en el estante que corresponde.

Invita a los/as niños/as a limpiar la sala recogiendo papeles y limpiando mesas.

- Educadora: “Vamos ordenando la sala o no saldremos al patio. Todos los niños deben aportar en el orden”.

10:30 Los/as niños/as salen al patio a jugar libremente.

La Educadora deja a un niño castigado en el aula junto a la asistente.

Se dirige a niños castigado: “Usted se va a quedar aquí pensando cómo le faltó el respeto a sus tías. Piense cómo lo hizo y por qué”.

10:35 Educadora sale del aula con los demás niños/as. En el patio los motiva a correr, saltar, jugar. Los observa en todo momento.

- Educadora: “Felipe, sal del agua. Siempre es lo mismo. Una vez más y te entras a la sala”.

“Vicente, no empujes a tus compañeros”.

Asistente sale del aula a acompañar a Educadora. Conversan y llaman la atención de los/as niños/as cuando corresponde.

10:50 – Educadora (gritando): “Los que quieran ir al baño van con la tía antes de entrar a la sala”.

11:00 Educadora y niños/as entran a la sala. Vuelve a recordar que quienes quieran ir al baño vayan en ese momento.

- Educadora: “Ahora nos sentamos ordenaditos que vamos a trabajar”.

“Gonzalo guarda ese juguete. Ustedes saben niños que cuando llegamos del recreo no entramos a seguir jugando, sino que a trabajar. Ya jugamos y corrimos lo suficiente”.

11:05 – Educadora: “A ver amiguitos, ¿de qué hemos estado hablando? Bien, los barcos. Y ¿qué traían esos barcos? Claro, todo tipo de cosas. Y ¿dónde llegaban esos barcos que conocimos el otro día? Bien, Concepción y ¿Talca..?, Eso, Talcahuano”.

“¿Quién era este caballero? (indicando lámina en pizarra). Bien, Bernardo Ohiggins. Y ¿qué hizo este caballero? Por favor, levantando la manito porque si no no entiendo nada”.

“Les cuento que cuando él era chiquitito él se dio cuenta que quería ayudar a su país y llegó así a ser un gran personaje de Chile”.

“Para el 18 de septiembre se celebra que este caballero ayudara a que Chile fuese un país libre y por eso el próximo mes celebramos en las ramadas. Comemos mote, asado, empanadas. Nos vestimos de chinita y huasito, bailamos cueca...”.

- Educadora: “A ver niños, estoy escuchando a algunos decir que sus papás, no mamis, les están dando a tomar vino. ¿Cómo puede ser eso? Ustedes saben que el vino es para os adultos porque contiene alcohol que puede dañar terrible pero terriblemente a los niños pequeños como ustedes.”

“Ya, ahora les cuento que hace muchos años en nuestro país y otros del mundo, existió una manera para entretener a la gente, en el tiempo que no existía aún la televisión. Esta entretención eran las obras de teatro (saca bolsa de disfraces y se pone un gorro de pirata). Así la ente se disfrazaba y actuaban una historia”.

“Hoy, esta pirata les contará una historia (cambia de voz).

Hace muchos años atrás, en Santiago muchas señoras vendían flores de muchos colores y olores, y a la vez cantaban. Los caballeros compraban las flores para sus amadas. Pero un día, llegaron unos señores queriendo sacar a las señoreas que vendían flores de ahí y ellas decidieron luchar por su espacio.

El alcalde tenía que decidir qué hacer, si ayudar a las floristas o a los señores que querían que ellas se fueran. Les voy a mostrar un poco de esta obra”.

Educadora invita a los niños/as a tomar sus sillas en orden y sentarse frente al computador. Les muestra a través de un video “La pérgola de las flores”.

- Educadora: “Lo que si les voy a pedir niños es que por favor mantengamos la boquita cerrada. El niño que no quiera ver la obra puede salir de la sala con la tía Paty (asistente)”.

“Ahora vamos a ver lo bonito que es el teatro. Lo más importante de esto es que esta obra, siendo Chilena ha recorrido todo el mundo. Ahora calladitos para escuchar”

11:20 La Educadora activa el video. Va llamando la atención para que se mantenga el silencio.

- Educadora: “Escuchen la canción. Miren, esos son los lustradores de zapatos, y ahí el caballero que vende diarios”.

11:25 – Educadora: “Miren quién apareció, ¿esa es la Carmela! ¡cómo canta! Es bonita y joven ¿ven? Ya, sigamos escuchando”. (Continúan viendo el video)

11:30 – Educadora: “Ya miren, esta parte es muy entretenida. Ese picarón de ahí quiere enamorar a la Carmela, vamos a ver esta parte y terminamos el video porque es muy largo”.

“¿Ven como el niño le coquetea? Y la invita a Limache, escuchen como le canta.

Ven chiquillos, aprendan a enamorar a una mujer cantándole. La mujer se derrite cuando le cantan”.

“¿Les gustó la obra? Esta es una obra hermosa y Chilena, una obra musical y algo que sucedió en la vida real”:

11:35 – Educadora: “Ahora los voy a invitar a que hagamos nuestra propia pérgola de las flores. Vamos a decorar una flor que les traje y se la van a llevar a la mamita, le van a decir que la compraron en la pérgola de las flores”.

“Miren, antes les voy a mostrar un video de la feria de Chillán. En este hermoso mercado, al medio hay señoras vendiendo flores, miren que cosa más linda los colores de las flores.”

11:40 – Educadora: “Ahora ustedes pegarán un palito detrás de esta flor (ejemplifica con materiales), y se la llevaremos a las mamás. Cada uno le pondrá un mensaje y les pondremos chispitas (muestra lentejuelas).”

“Este es un regalo para mamá porque a las mujeres nos encantan las flores”.

“Oh niños, que tarde se nos hizo. Vamos a realizar nuestra flor después del almuerzo”.

11:45 Asistente: “Antes de traerles el almuerzo ¿quién quiere ir a hacer “pichi”? Ya, vamos” (Lleva a 3 niño al baño).

11:50 Asistente sale del aula hacia el comedor a buscar los almuerzos.

Mientras llega el almuerzo la Educadora pone el video de la pérgola de las flores en el computador del aula.

Educadora en su escritorio. Revisa sus papeles

Educadora diferencial entra al aula y escribe una comunicación en el cuaderno de niño con NEE.

12:00 Llegan los almuerzo y asistente los reparte junto a Educadora.

Educadora sale del aula y se dirige a almorzar.

Asistente se sienta en las mesas dándole de comer a los niños/as que no desean hacerlo.

Observación N° 2	Fecha: 26 de agosto, 2015
Escuela N° 1	
Cantidad de niños: 7	Hora inicio: 08:00 Hora término:
08:10 Los/as niños/as comienzan a ingresar al aula. Cada uno/a se acerca a colgar sus pertenencias y comienzan el juego libre. Se dirigen a rincones según preferencias. El rincón más escogido es el rincón de la construcción. Asistente en sala prepara material. Revisan tareas enviadas al hogar el día anterior y pega las que llevarán este día. 08:25 Educadora ingresa al aula. Saluda en general a todos/as los/as niños/as y sale de la sala a buscar el libro de clases. 08:30 Educadora vuelve a la sala y conversa con dos apoderadas sobre encuesta para padres enviadas en el cuaderno de los/as niños/as unos días atrás. 08:40 Ingresa Educadora diferencial al aula chequeando asistencia de niño con NEE, quien aún no ha llegado. Se retira inmediatamente. 08:45 – Educadora: “Ya niños, a guardar que vamos a ir al baño” Sale de la sala con rumbo a la dirección. - Asistente: “A ver, la tía dijo claramente que hay que guardar. ¿Ustedes no entienden? ¡A guardar! Los hombres se forman y vamos al baño, y los quiero caminando como niños decentes”. (Los niños la siguen). 08:50 Niños vuelven a la sala con asistente. - Asistente (grita): ¡Cata al baño! (la única mujer presente). Los niños juegan libremente. 09:00 La Educadora aún no vuelve de dirección, asistente no está en sala. Los niños se	

encuentran solos y juegan libremente.

09:05 Asistente ingresa a sala y saca a un niño. Lo saca de la sala para dirigirlo a otro nivel a modo de castigo.

09:15 Educadora ingresa al aula, conversa con asistente. Revisan computador del aula que no funciona.

09:20 - Educadora canta: “A guardar a ordenar, cada cosa en su lugar” (3 veces)
“Ya, nos sentamos por favor”.

Algunos/as niños se sientan, otros siguen jugando libremente.

09:30 – Educadora: “Amiguitos quiero dar un aviso comercial. No quiero ver más niños bajo la mesa del computador porque acaban de dañarlo. Además está el peligro de electrocutarse con todos esos cables que están aquí”.

“Hay ideas buenas e ideas malas, los niños deberían pensar antes de hacer y alejarse del peligro”.

09:35 – Educadora canta: “Buenos días amigos,
¿Cómo están hoy día?
Tomaditos de las manos
Nos vamos a saludar”.

Comienza a pasar la lista sentada junto a los/as niños/as.

09:40 - Educadora: “¿Recuerdan lo que vimos ayer?, si, las figuras geométricas. ¿Cuáles conocemos hasta ahora?, bien. Y ¿cómo se llamaba la línea cuando está acostadita? ¿y paradita?”

“Oigan, y ¿qué otras figuras pueden salir del cuadrado? Veamos (dibuja en pizarra). Bien, dos triángulos”

“Y de este mismo cuadrado, ¿cuántos rectángulos podemos sacar si lo partimos por al medio con una línea? Bien, dos”.

La Educadora ejemplifica en todo momento dibujando en la pizarra.

Los/as niños/as se muestran muy activos y participativos en todo momento.

- Educadora: “Ven niños, como les dije la geometría es mágica y puede ser muy entretenida”

09:50 “Me encanta la geometría niños, ¿cómo es para ustedes la geometría? Si, a mí también me parece divertida”.

“A ver, miremos las cosas que hay en la sala. Nuestra mesa ¿qué forma tiene?, muy bien. ¿Y el estante? Si, un rectángulo parado. ¿Y mi cabeza? ¡Muy bien niños!”.

10:05 – Educadora: “Ya niños, vamos a tener que pintar después del desayuno. Ahora vayan a sacar su plato y el individual, de a uno por favor”.

Los/as niños/as sacan sus cosas en desorden, gritando, corriendo y golpeándose entre ellos/as.

Asistente sale de la sala con rumbo al comedor a buscar colaciones.

10:10 Ingresa asistente trayendo el desayuno de los niños/as, los reparte.

Educadora, asistente y niños/as comen

10:20 – Educadora: “Los niños que terminaron comienzan a guardar su plato e individual en el estante”.

“Vamos limpiando y recogiendo nuestra basura para que la sala se mantenga bien bonita”.

10:25 – Educadora: “Ahora vamos todos a la alfombra y nos acostamos sobre ella, de espalda.

Miremos al techo en silencio. Cuidado con pasarle a pegar a algún compañero. Estiramos los brazos hasta arriba, luego a los lados.

Ahora nos damos vuelta y nos acostamos de guatita. Cuidado de nuevo con no pegarle a algún compañero del lado.

Nos ponemos para el lado derecho. ¿Cuál será ese lado? Una pista, es por el lado de la mano con la que escribimos.

Y ahora al otro lado, su lado izquierdo Bien niños.

A ver, ahora de cabeza” (risas niños/as).

- Asistente: “Estos niños son inteligentes pa’ hacer tonteras no más”.

10:35 – Educadora: “a ver, siéntense sobre las manos. Muy bien Cata.
Ahora sobre los pies. Bien Renato. Miren como lo hace Renato.
Ahora quiero ver que se sienten sobre la espalda. Bien Cata, estás sacando la ara por las mujeres”.

10:40 – Educadora: “Ahora nos sentamos sobre las rodillas. Bien, lo entendieron clarito.
Y ahora sobre los codos. Eso, muy bien.
¿Y podrán sobre los ojos? (risas) Bien, muy bien.
A pararse sobre la planta de los pies.
Ahora a saltar lo más alto que puedan, como si fuesen a tocar el techo.
Abajo, arriba, arriba, abajo, alto.
Ahora en un pie. En el otro. Saltando con las manos arriba
Nos metemos un dedo en la oreja, ahora en la otra oreja. Sacamos la lengua”.

Todos los/as niños/as participan de manera activa. Se producen muchas risas entre Educadora niños/as.

10:45 – Educadora: “Ahora finalizamos con un abrazo y un beso.
No niños, en la cara. Los hombres no se dan besos en la boca”:

10:50 – Educadora: “Ya niños, ahora vamos al patio para salir a correr, gritar y jugar. Así después entramos a trabajar”.
“No quiero ver ningún niño en el agua, ¡ninguno!. Si veo a algún niño en el agua nos entramos todos”.

Los/as niños/as salen al patio. Educadora y asistente salen con ellos.
Durante el juego libre en el patio Educadora da indicaciones sobre qué hacer y qué no hacer en todo momento. Los/as observa constantemente.

- Educadora: “Miguel Ángel despacio. Ahí no”.
“Aprovechen de correr y botar energías niños”
“David, venga para acá”

11:10 – Educadora: “Ya niños, se limpian los pies, entran a la sala, sacan su silla y se

sientan frente al computador”.

11:15 Niños se ubican frente al computador de la sala.

Educadora explica la ubicación de Chile y sus características geográficas con ayuda de un mapa pegado en la pizarra.

Repasa a Don Bernardo Ohiggins.

11:20 - Educadora: “¿Dónde nació Bernardo Ohiggins? ¿Qué hizo por nosotros? Bien, nos regaló la independencia”.

“Después conocimos a la Carmela, otra amiga de Chile ¿Qué le pasaba a la Carmela? ¿De dónde venía?”.

“Y ¿recuerdan a quién conocimos ayer? Bien, a alguien que le gustaba tocar el piano, pero ¿cómo se llamaba? Muy bien”.

“Oigan pero nos falta alguien. ¿Cómo se llamaba ella? (indica imagen en lámina pagada en la pizarra). Muy bien, Violeta Parra cierto. ¿Qué hacía? ¿Quién hacía sus canciones?”.

- Educadora: “Hoy conoceremos a otra dama, porque no solo los hombres han sido importantes para nuestro país. Vamos a conocer a una mujer que pintaba” (muestra video con imágenes de cuadros).

“¿Con qué creen que pintaba estos hermosos cuadros? Bien, un pincel, pero no con témpera. Los pintores niños pintan con otra cosa que se llama óleo, que es como la témpera pero más durita, más espesa. Son como pastas de dientes chiquititas”.

“Miren que pinturas más hermosas. Esta amiga, al igual que las otras personas importantes que hemos conocido nació en Chillán y se llama Silvia Marta Molina.

“Ella no solo pintaba, adivinen que más hacía (mostrando arcilla). Bien, hacía figuras. Con esta masa nosotros amasamos pero ella esculpía, ¿saben qué es eso? Les voy a mostrar un video sobre lo que es esculpir (muestra video)”.

“Esta estatua que vemos aquí fue hecha como con un clavo grande y un martillo, miren cómo lo hace”.

11:35 – Educadora: “Para que ustedes no habían visto una estatua así que les mostraré” (pone video en computador del aula)

“Estas que están aquí (indicando pantalla del computador) son antiguas, miren que

belleza. Esta la hicieron en Roma”.

“Por aquí tenemos un alfarero. Estos ocupan hasta el pie (muestra con su cuerpo). Mueve el pedal con el pie y va haciendo su creación”.

“Vamos a ver si encontramos un video donde veamos al alfarero porque después ustedes van a hacer su propia estatua. Les voy a pasar arcilla cada uno y van a amasar y nos vamos a relajar”.

11:45 Los/as niños/as muestran preocupación porque creen que las estatuas son “personas muertas”. La Educadora explica que no es así y que las estatuas son creaciones y lo relaciona con la actividad que los/as niños/as más tarde realizarán.

11:50 Los/as niños/as observan videos sobre estatuas y escultores.

La Educadora va explicando con palabras simples lo que allí se observa.

- Educadora: “Niños vayan mirando lo que les muestro y estén más atentos porque luego vamos a hacer nuestra propia escultura”.

Asistente sale de la sala para dirigirse al comedor a buscar los almuerzos.

11:55 – Educadora: “Ahora se van a sentar porque ya viene el almuerzo. Vamos a esperar a que lleguen sus comidas ordenaditos”.

12:00 La asistente ingresa al aula con los almuerzos y los reparte.

La Educadora se retira del aula para dirigirse a almorzar (casino profesores).

Observación N° 3	Fecha: 02 de septiembre, 2015
Escuela N° 2	
Cantidad de niños: 13	Hora inicio: 08:00 Hora término: 12:00
08:10 Los/as niños/as comienzan a ingresar al aula. Se encuentran 8 niños y 2 niñas. Cada uno/a se acerca a colgar sus pertenencias y comienzan el juego libre. Hay 4 rincones el del arte, de la casa, de la construcción y el de la biblioteca. - Rincón del arte: no tiene material como para trabajar en él. - Rincón de la casa: Ollas, perfumes, coches, carros de supermercados, platos entre otros. - Rincón de la construcción: Bloques, tablas, legos, tarros de metal. - Rincón de la biblioteca: Libros. Se observa solo a los niños jugando en el rincón de la construcción, un niño permanece sentado solo en una silla, los demás juegan en el área de la construcción, 1 niña en el área de la cocina. 08:20 Educadora ingresa al aula. Saluda en general a todos/as los/as niños/as. Se observa en el fichero técnico una hoja que dice “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos. 08:30 Las niñas se integran a jugar con las tablas de madera, y un niño le pega a una niña porque ésta jugaba con palos de madera, nadie le llama la atención. La educadora les llama la atención porque sacaron todos los palos de madera y los dejaron botados en el suelo, menciona “Yo les he enseñado a sacar sólo los que ustedes necesitan”. 08:40 Hay otra persona ayudando a crear material en la sala, la técnico sale de la sala. Educadora le llama la atención a una niña “Antonella ordenas bien o te sales de ahí”. Luego dice “ya chiquillos vayan ordenando para que comencemos la mañana”. Hay música de fondo relajante que casi no se escucha.	

La educadora dirige una acción con la señal “a ordenar, a ordenar” y la repite varias veces. Luego le vuelve a llamar la atención a Antonella “Antonella entrega los palos” ya que ella no quiere entregarle los palos a los niños.

08:45 Terminan de ordenar y la Educadora dice: “¡A sentarse! One, two, three”

Llegan dos niños más a la sala.

- Asistente: llega a la sala después de un rato, y solicita a los hombres que se formen para ir al baño. Las niñas se quedan en la sala. (Llega 1 niña más, en total hay 10 niños y 3 niñas) luego lleva a las niñas al baño.

Mientras trato la educadora le comenta a la otra persona que está en sala “me voy a quedar con tan pocas niñas, es terrible trabajar solo con hombres, son tan desordenados”.

La educadora luego comienza a escribir una receta en un papel kraft sobre las empanadas y lo pego en la pizarra. Luego los niños/as se ubican en sus puestos de trabajo, las niñas quedan solas las 3 en una mesa y los niños en otras. Después la educadora sienta a algunos niños solos en una mesa.

09:00 La Educadora comienza a saludar cantan “Buenos días amigos, como están hoy día, tomaditos de las manos nos vamos a saludar”... Luego con otra canción pasa la lista.

09:05 Comienza a utilizar magia para hacer callar a los niños/as, dice “voy a contar hasta 3 y no va a ver nadie en la sala” (los niños se esconden debajo de la mesa), luego ellos/as la asustan.

Luego, cuentan cuantas niñas y niños hay en la sala de clases y suman para ver cuántos son en total. Comienza a hacer preguntas: ¿Cuántos niños hay en la sala? Pero todos los niños comienzan a gritar, hablan todos al mismo tiempo, no levantan la mano.

Comienza a anotar en la pizarra las “hipótesis” de cada niño ej: Alexander:13 Antonella: 8

etc., luego cuentan todos juntos y se equivocan entonces la educadora dice “¿Quién apuro el tren que arruinó todos los carros?”.

09:40 – Educadora ¡Que no haya una mañana que se pueda comenzar en paz! (grita); los niños comienzan a sacar los números que están pegados en sus mesas y ella les llama la atención “Estos niños son tan destructores.

Indica que harán una actividad y luego pregunta si alguien se llevo una casaca equivocada de Catalina, pide si alguien se la llevo que la devuelva y luego dice “a mí me tinca que aquí no se perdió”.

09:50 solicita ayuda a los niños/as para mover las mesas y sillas a un costado de la sala y los hace pararse en ese espacio vacío.

10:00 – Educadora: “Ya niños, silencio, cállense!, yo no tengo ningún problema en echar para afuera a algunos desordenados.

Hace que los niños y niñas se estiren, estirar la columna, y pone música de fondo. Luego, pone música más movida infantil, y un video en la pantalla del computador, hace que ellos/as sigan los pasos “El baile de la ranita”.

10:05 – Los saca al patio del colegio para que “voten energías”, los hace dar 7 vueltas al patio corriendo, la educadora comenta que esto es para que bajen “las revoluciones”. (Según mi parecer los niños/as vuelven a la sala más alterados).

10:15 – Educadora: “Los niños que terminaron comienzan a guardar su plato e individual en el estante”.

“Vamos limpiando y recogiendo nuestra basura para que la sala se mantenga bien bonita”.

10:25 – Educadora: “Ahora volvemos a la sala, acostémonos sobre nuestros brazos, afirmados en la mesa, relájense, éste será el “minuto de tranquilidad y de paz” (los niños permanecen en silencio).

- Saca a un niño fuera de la sala, y lo deja solo fuera de ella “sentado en una

banca” y cierra la puerta.

- Ella habla mientras descansan, cuando cuente 3, despertarán, 1, 2 y 3, estiraremos los brazos, movemos la cabeza, las muñecas, nos estiramos.

Comienzan a buscar sus individuales para comer la colación, reparten la leche y los pancitos y comienzan a comer.

Los niños al terminar piden más pan y la asistente les responde “No porque éstos son para las tías”.

10:30 – Terminan de comer la colación y nuevamente salen al patio de juegos, todavía no se visualiza ninguna actividad concreta de aprendizaje.

10:50 – vuelven a la sala de clases.

Educadora: ahora tomen sus sillas y las ubican frente al computador para ver un video, (los niños y niñas están muy bulliciosos) la educadora golpea una mesa con una piedra grande para que éstos guarden silencio.

¡A ver, silencio, ya votaron energías en el patio y después tendrán otro recreo, ahora se callan!.

Comienza a hacer una retroalimentación sobre lo que hicieron el día anterior y los niños/as responden:

Cueca, banderas, chilenos, ¿con qué bandera se quedaron?, ¿Qué forma tiene? ¿Qué colores? ¿por qué le pusieron esos colores?.

Blanco – Cordillera

Rojo – Sangre de indígenas

Azul - cielo

Luego, comienza a mostrar un mapa de Chile y explica la conquista de éste.

- Asistente: pega tareas en los cuadernos mientras la educadora explica.

- Educadora: les voy a contar una historia cuando mi mamá vivió en la II guerra mundial en Alemania, para que entiendan lo que se sufre en la guerra.... Luego da un ejemplo de guerra y señala: cuando Alexander se para y le pega un combo a Gonzalo, eso es una guerra en la sala. ¿ a ustedes les gustaría hacer una guerra?.

- Niños: Sí

- Educadora: ¿Por qué sí?

- Niños: Para matar a los malos no a los buenos.

-Educadora: La cosa buena que trajeron los españoles, trajeron cosas para comer que los araucanos no conocían, pero los araucanos también tenían cosas que ellos no conocían.

Los españoles también trajeron la Maldición de los hombres “el vino”.

Comienza a mostrar un video sobre las comidas típicas chilenas.

La técnica comienza a jugar con unos niños, mientras éstos debían poner atención.

Educadora: ¡Tía córtela po', estoy haciendo la clase!, luego golpea la mesa con la piedra para hacerlos callar.

- Comienza a entregar masilla para que los niños y niñas comiencen a imaginar que van a cocinar empanadas de horno.

Los niños comienzan a hacer sus empanadas, y a hablar mientras ella explica la receta, por lo que la educadora golpea la mesa nuevamente, y le dice a la técnica:

“Tía al que esté hablando, lo pesca y lo saca de la sala no más, porque ya estoy cabrea' de estar gritando todos los días”, vuelve a golpear la pizarra con la piedra.

El técnico saca a un niño de la sala.

Luego otros niños comienzan a pelear y a acusar, a lo que la educadora responde: “Ya la van a cortar los dos sino les voy a pegar yo”.

11:50: terminan la actividad de hacer empanadas con masilla.

11:45: llevan a los niños/as al baño a lavarse las manos.

12:00 La asistente ingresa al aula con los almuerzos y los reparte.

La Educadora se retira del aula para dirigirse a almorzar (casino profesores).

4.2.2 Tabla N° 1: Inferencias interpretativas de observaciones de campo por cada categoría

Inferencias Interpretativas Sujeto N°1

Categoría	Observaciones
Diversidad	En primera instancia se aprecia que en la mañana, al momento de realizar tareas en cuadernos, no se respeta la diversidad en cuanto a los estilos de aprendizajes de los niños/as, esto debido a diversas situaciones en donde se resalta lo negativo por sobre lo positivo. Se corrigen tareas, borrándolas y no enseñando cómo realizarlas correctamente, además recalcando en voz alta los errores a cada niño/a, dejando en evidencia a los párvulos frente a sus demás compañeros/as. Son las educadoras y técnicos quienes debiesen realizar refuerzos positivos, además de adaptarse a los tiempos de aprendizajes de los niños/as. Respecto a la libertad en la elección de juegos y juguetes, se observa que no se produce restricción alguna, ya que cada niño/a es libre al momento de seleccionar con qué recursos quiere jugar. En relación al valor del respeto se observa una escasa preocupación por él, ya que surgen diversas instancias en donde ella podría resaltar éste valor, pero no lo realiza, por el contrario demuestra poco respeto por los niños/as, al dejarlos en vergüenza frente a los demás compañeros/as cuando éstos cometen un error.
Género	En cuanto a la diversidad de género se observa que las niñas prefieren jugar y compartir solo entre niñas, y los niños entre niños, motivo por el cual la educadora debería intervenir al respecto, pero no lo

	hace. Se cree que esto se debe a la falta de rutina existente en el aula, ya que no hay una bienvenida inicial, ni saludo grupal. No se observa un trabajo de género, más bien, se evidencia una traspaso inconsciente de prejuicios a los niños/as, situación que se debe a diversos comentarios que se hacen durante las actividades tales como: “Tú tienes que sentarte entre mujeres porque sino ya sabes cómo te portas”, en relación a esto surge la interrogante ¿Las mujeres se portan mejor que los hombres? ¿Y si en medio de ellas se porta peor, que pasaría? Además comentan: “Sea caballero y pase la goma en la mano” o “Tomás ya ni ve con ese pelo tan largo”, la primera situación, pasar la goma en la mano, es ser respetuoso/a, el ser caballero es un concepto que se acerca más a una concepción machista, y el decir que los hombres usan el pelo corto, es un estereotipo que establece la sociedad y los colegios.
Estrategias didácticas	En ésta categoría se evidenció un escaso conocimiento en cuanto a las estrategias didácticas para trabajar con los niños/as en general. Las actividades se basaban en el uso del cuaderno de tareas, todos los niños/as realizaban diferentes tareas pendientes y al momento en el que ella debía dirigir alguna actividad ésta era básica, puesto que no utilizó motivaciones previas llamativas para introducir a los alumnos/as al trabajo, estrategia necesaria en niño/as de esta edad. Ocupó el computador como recurso didáctico para mostrar un video, el que no tuvo buenos resultados debido a que la ubicación de los niños/as no era la adecuada. Solo los párvulos ubicados más adelante veían mientras que los otros jugaban o se golpeaban, y esto se evidenció al momento de hacer preguntas ya que los niños/as no daban respuestas coherentes a ellas.

	Debido lo mencionado anteriormente, queda de manifiesto que si la profesional no se esmera en crear propuestas y actividades llamativas para los párvulos en cuanto a sus unidades y planificaciones diarias, mucho menos lo hará para trabajar el género en el aula.
Recursos didácticos	Se observa escaso material didáctico para la realización de actividades, ya que, se limitan al uso de cuadernos de tareas y de dibujo, además de la utilización del computador y materiales básicos. No se aprecian materiales con los que se pueda trabajar de una manera más lúdica en actividades cotidianas que están dentro de sus planificaciones, por lo que se infiere que mucho menos cuentan con éste para trabajar género en el aula.

4.2.3. Tabla N° 2: Inferencias interpretativas de observaciones de campo por cada categoría

Inferencias Interpretativas Sujeto N°2

Categoría	Observaciones
Diversidad	En cuanto a diversidad, se observa a un niño con N.E.E.P que forma parte del curso, lo cual podría ser aprovechado para crear instancias que beneficien, potencien y favorezcan instancias para él y para sus compañeros/as en diversas actividades, para que éstos logren apreciar y valorar sus capacidades especiales. Sin embargo, las profesionales en sala no orientan el trabajo, para favorecer, más bien le indican todo lo que hay que hacer, no adaptándose a sus tiempos de aprendizaje, no orientándolo, ni creando algún tipo de situación que favorezca su trabajo integrándolo con el grupo curso. En la elección de juegos y juguetes, la mayoría del tiempo éstos se producen sin restricción debido a que en ocasiones la educadora hace comentarios como: “No quiero niños en el rincón del hogar”, motivo por el cual se privatiza a los varones a interactuar con lo que ellos gusten, incluyendo los objetos que están en el rincón del hogar. En relación al valor del respeto se observa la poca importancia que se le da, ya que surgen diversas instancias en donde ella podría resaltar éste valor, pero no lo realiza, por ejemplo cuando llama la atención diciendo “Usted se va a quedar aquí pensando cómo le falta el respeto a sus tías. Piense como lo hizo y por qué”, es por esta razón que surge la pregunta ¿Ésta es la manera correcta de trabajar el valor del respeto en el aula?, el no dar razones concretas, y argumentos válidos para él niño,

	además, pasar a llevar su integridad, al dejarlo sólo en una sala, sin el cuidado de un adulto ¿Será la mejor opción para trabajarlo?, es evidente que la educadora podría utilizar la instancia como una oportunidad para favorecer el respeto, explicarlo y utilizarlo como una actividad emergente frente a los demás compañeros/as para hacer de éste valor algo más significativo. Por otra parte, no se les propicia un refuerzo positivo, destacando sólo lo negativo, fomentando la frustración de los niños/as.
Género	Respecto al trabajo de género en el aula, se aprecia que éste curso cuenta con un mayor número de niños en sala y que éstos prefieren interactuar sólo entre ellos en el rincón de la construcción, mientras que la menor parte del grupo, las niñas, juegan entre ellas en el rincón de la cocina o construcción. No comparten ni interactúan de manera mixta. El trabajo de género en el aula es escaso, ya que se cuenta con rincones establecidos, los que podrían ser muy aprovechados para otorgar diversas actividades lúdicas a los niños/as, sin embargo, se observa el trabajo libre y sin intención, ya que la educadora no le da la importancia que debiera a éste tema, por el contrario, inconscientemente los estereotipa con advertencias como “No quiero niños en el rincón del hogar. Solo se dedican a desordenar y dejar todo tirado, así que solo niñas aquí”, en relación a esto surge la interrogante ¿Las niñas al jugar en ese rincón no desordenan? ¿No dejan todo tirado?, además comenta durante una actividad en donde crean flores “Este es un regalo para mamá, porque a las mujeres nos encantan las flores”, esto quiere decir que ¿A los hombres no le gustan las flores?, ¿Por qué se le regalará una flor a la mamá y no al papá?.
Estrategias didácticas	Se evidenció un conocimiento básico en cuanto a las estrategias didácticas para trabajar con los niños/as en general, las actividades se basan en el uso de un computador, el cual cuenta con una pantalla pequeña poco visible para los niños/as que se ubican más atrás, además, se observa falta de actividades lúdicas para propiciar una motivación coherente a las edades de los párvulos, ya que para

	captar su atención en varias ocasiones golpeó la mesa y la pizarra con una piedra, o gritó hasta que todos/as guardaron silencio. Por estas razones, queda reflejado en su actuar, el poco manejo y falta de integración de actividades motivadoras, además de aquellas trabajen el género en el aula, por otro lado, es evidente que no hay planificaciones del tema ni adecuaciones para el trabajo con el párvulo con N.E.E.
Recursos didácticos	En lo que respecta a recursos didácticos, éstos son básicos, se refleja en sus actividades el poco manejo, y escaso material, ya que durante las visitas, no se observó algún elemento especial para trabajar durante las actividades, a si mismo, no se visualizó un acercamiento intencionado a el trabajo de género, esto demostrando que los rincones con los que cuentan no son más que juguetes sin sentido.

4.2.4. Tabla N° 3: Inferencias interpretativas por cada Categoría desde el Estamento: Educadoras de Párvulos

Categorías	Diversidad	Género
Estamento		
Educadoras de párvulos	En cuanto a la atención de la diversidad en el aula, se observa que las Educadoras pertenecientes a los dos niveles no cuentan con suficientes estrategias para respetar y potenciar las capacidades, los estilos y ritmos de aprendizaje de los niños/as con o sin N.E.E. Ambas pierden importantes oportunidades que se pudiesen utilizar para el trabajo de la diversidad, evidenciando el poco interés que consideran tiene este concepto. Es importante destacar que cada párvulo merece el respeto, dedicación y el tiempo necesario para lograr un aprendizaje adecuado, lo cual no se observa en estos casos. Respecto a la libre elección de juegos y juguetes se evidencian dos situaciones, En la primera situación no se observa restricción alguna, en cambio en la	Con relación al género en el aula, se evidencia en ambos niveles una escasa interacción entre hombres y mujeres, ya que se observa durante los momentos de juego, que los párvulos prefieren jugar sólo entre compañeros/as del mismo sexo. motivo por el cual las Educadoras deberían intervenir al respecto, pero no lo hacen De esta forma, queda demostrado, que ninguna de las profesionales intenciona el trabajo género en sala. Por otro lado, se contempla que son las profesionales quienes desde estos niveles comienzan a transmitir inconscientemente las concepciones, estereotipos y prejuicios sociales que traen consigo desde pequeñas, con cada uno de los comentarios y acciones que realizan durante sus diversas actividades diarias. Sin embargo, son ellas mismas quienes deberían trabajar desde

	segunda se evidencian comentarios que privatizan a niños a interactuar con los juguetes que se encuentran en el rincón del hogar. Se reflejan ciertas situaciones emergente a las que ambas educadoras podrían adherirse para trabajar éste valor en el momento, no obstante, se demuestra con variados comentarios la poca importancia y las deficientes estrategias utilizadas para enseñarlo, debido a que con sus metodologías sólo manifiestan los escasos recursos personales que tienen las educadoras para mediar aprendizajes y mantener el control del grupo, teniendo que llegar a utilizar estrategias que finalmente pueden afectar negativamente al niño/a. Esto puede suceder por la falta de interés en conceptos como el respeto hacia la diversidad o el género a la hora de enseñar, dándole más relevancia a conceptos educativos como las letras o números. Además, se asume por la cantidad de años trabajados por las profesionales observadas, que probablemente la preparación que las estudiantes	“adentro” hacia “afuera”, primero ser autocrítica y analizar sus pensamientos para luego comenzar a cambiar y trabajar estos conceptos con los niños/as.
--	---	---

	para educadoras de párvulos tuvieron antaño, estaba desprovista del trabajo de conceptos como diversidad, respeto o género, los cuales seguramente no fueron abordados como hoy en día.	
--	---	--

Categorías	Estrategias didácticas	Recursos didácticos
Estamento		
Educadoras de párvulos	En ésta categoría se evidenció un escaso conocimiento en cuanto a las estrategias didácticas para trabajar con los niños/as por parte de ambas Educadoras. Las dos profesionales trabajan con estrategias didácticas básicas e insuficientes, además de una nula o escasa motivación que prepare a los niños/as para trabajar activamente. En definitiva, queda de manifiesto la falta de dedicación de ellas por crear propuestas para incluir el género en el aula, puesto que ni siquiera lo hacen para crear actividades originales y estimulantes en sus unidades y planificaciones diarias.	Con Respeto a los recursos didácticos utilizados en cada nivel, éste es escaso, las profesionales no se esmeran por crear material llamativo y significativo para los niños/as, lo que implicaría un aprendizaje más valioso. Se utilizan materiales como computadores de pantallas pequeñas y poco visibles para los niños/as según ubicación, cuadernos de tareas y plantillas con las que crean actividades monótonas, poco motivadoras para los párvulos. Lo anteriormente mencionado, puede que se produzca por la carencia de materiales que se

	Esta situación puede darse por una incorrecta y desinteresada postura de las profesionales frente a un trabajo más completo en cuanto a estrategias didácticas, probablemente asumiendo que esto es innecesario o poco relevante a la hora de educar, Motivo por el cual, las educadoras olvidan que para que un aprendizaje sea significativo la creatividad y utilización de variadas estrategias deben ser esenciales en su proceso de enseñanza.	observan en establecimientos educacionales municipales, en donde los recursos son más limitados, además de la comodidad que significa trabajar con elementos simples y sencillos, puesto que crear materiales didácticos atractivos acorde a los niveles supone un trabajo extra y a veces fuera del horario laboral,.
--	---	---

4.3. Triangulación final de la información recibida por el estamento de estudio (Educadoras de Párvulos), según cada categoría.

Categoría 1: Diversidad

El ministerio de Educación Cultura y Deporte (2012), define la diversidad como la característica de la conducta y condición humana que se manifiesta en el comportamiento y modo de vida de los individuos, así como en sus modos y maneras de pensar, circunstancias que se da en todos los niveles evolutivos de la vida y en todas las instituciones. Esta diversidad está presente en cada una de las aulas y el propósito es favorecer la igualdad de oportunidades para la adquisición de los aprendizajes de los niños y niñas tomando en cuenta las diferencias de cada uno de ellos.

Se puede entender la diversidad como la variedad de alumnos que existen dentro del aula, todos distintos en género, cultura, estilos de aprendizaje, modos de pensamientos, limitaciones, capacidades o incapacidades físicas (Cabrera, 2011).

En base a lo expuesto en la definición anterior, queda en evidencia el desconocimiento de las educadoras de párvulos entrevistadas respecto a éste concepto, puesto que declararon que es uno de los “valores más importantes” o que “todo niño tiene los mismos derechos”, sin embargo no se observó un conocimiento más profundo del tema, ni de las reales implicancias que éste tiene a nivel educativo. Cada Salón de clases cuenta con una cantidad de niños/as, los cuales poseen diferentes características, necesidades, fortalezas, debilidades etc., es por esta razón que las educadoras/es debieran contar con las herramientas y estrategias necesarias para abordar la diversidad y adaptar sus praxis a cada uno de los requerimientos que surgen a diario y para ello deben capacitarse para actualizar su conocimiento y poder dar una respuesta educativa de mayor calidad.

En cuanto a las observaciones de campo, se logró apreciar que en ambos casos se existe un escaso respeto hacia la diversidad, dado que no cuentan con suficientes estrategias para potenciar las capacidades, los estilos y ritmos de aprendizaje de los niños/as con o sin N.E.E. Es importante destacar que cada párvulo merece el respeto, dedicación y el tiempo necesario para lograr un aprendizaje adecuado e integral y que son las Educadoras quienes debieran adaptar sus prácticas a los diversos requerimientos de sus estudiantes, para promover un mejor proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que, si

ellas no lo hacen ¿Quién lo hará?, ¿A quién delegaremos ésta tarea tan importante en los primeros años de vida?.

Categoría 2: Género

El género hoy en día es un concepto que suele generar confusión, sobre todo en relación a sus reales implicancias, razón por la que en muchas ocasiones se habla de diferencias de género cuando realmente se debería utilizar para el análisis la variable sexo.

Hablar de sexo en lugar de género, incluye la naturalización de las diferencias sexuales. El género conlleva ir más allá del dato diferencial entre sexos, pretende comprender y explicar socio-culturalmente las desigualdades sociales situadas sobre las diferencias sexuales. Además, supone a hombres y mujeres en todas las actividades de la esfera social, e introduce la conciencia de la desigualdad para generar las mismas oportunidades para todos (Falcón, 2009).

Cardona (2006) señala que las investigaciones realizadas a diversas culturas, muestran que las categorizaciones del género comienzan cuando los niños/as ingresan a la educación Parvularia, y permanecen posteriormente en la educación básica y media, con los prejuicios de género la discriminación sexual en las salas de clases. Según estudios realizados sobre la personalidad, han indicado que los varones, son más asertivos y tienen una autoestima superior que las mujeres. En cambio las mujeres suelen ser más extrovertidas, ansiosas, confiadas y tiernas. Los estereotipos de género, como se mencionó anteriormente, son usuales en la niñez, etapa en la que se sigue con el sistema diferencial de los sexos y la categorización de los géneros. Se alienta a que los niños se inclinen por la actividad física, por otro lado, a las niñas se les anima a ser más afectuosas y tiernas.

A partir de las definiciones anteriores, se puede extraer que la diversidad de género está enfocada en las distintas cualidades existentes entre hombres y mujeres, dadas entre otros factores, por la sociedad en la que se encuentran insertos, la que debe ser considerada al momento de planificar y ejecutar actividades dentro del aula, enfocándolas a las debilidades y fortalezas de cada género. Condición que al ser contrastada con la información recopilada mediante los instrumentos de entrevista y observación, nos confirman que la totalidad de las entrevistadas no demuestran conocer a profundidad el concepto, puesto que solo lo relacionan con lo femenino y masculino, o asociándolo al

hombre y la mujer, lo que se produce evidentemente por falta de información. Por otro lado, en las observaciones de campo se evidenció que en ambos niveles existe una escasa interacción entre hombres y mujeres, ya que, se observa durante los momentos de juego, que los párvulos prefieren jugar sólo entre niños o entre niñas, motivo por el cual las Educadoras deberían intervenir al respecto, pero no lo hacen. De esta forma, queda demostrado, que ninguna de las profesionales intenciona el trabajo de género en sala.

Según la teoría cognoscitiva social, el género se plantea a través de un esquema, el cual implica un patrón de comportamiento. En ésta teoría el niño o la niña “ve lo que supuestamente son y deben hacer los hombres y las mujeres, adaptan sus propias actitudes y comportamientos y seleccionan entre la amplia gama de atributos aquellos que se adapten a ellos/as según el esquema de género de la sociedad” (Papalia, 1997).

Desarrollar una práctica no sexista y no discriminatoria implica en primer lugar trabajar “hacia adentro”, es decir, reconocer los propios prejuicios y estereotipos, además de analizar críticamente las propias prácticas docentes. Este es quizás el punto más complejo, ya que implica provocar primero un cambio personal para poder provocar consistentemente cambios en la escuela. (Ministerio de educación, 2003)

De acuerdo a las observaciones de campo, se contempla que son las Educadoras quienes desde éstos niveles comienzan a traspasar inconscientemente sus estereotipos y prejuicios con cada uno de los comentarios que realizan durante diversas actividades, debido a las concepciones y pensamientos que ellas traen consigo desde la infancia, con los paradigmas impuestos desde una sociedad muchas veces discriminadora y sexista. Sin embargo, si se interesaran por incluir el trabajo de género en el aula podrían informarse sobre el tema, trabajar sus pensamientos y luego comenzar a modificar sus estrategias cargadas de prejuicios y estereotipos que finalmente a los únicos que perjudica son a los niños y niñas.

Categoría 3: Estrategias didácticas

Arnaiz (2000), sostiene que las estrategias didácticas en el ámbito de la pedagogía son aquellas que se refieren a las tareas y actividades que pone en marcha el docente de forma sistemática para lograr determinados objetivos de aprendizaje en los alumnos.

La planificación didáctica, según el sitio web Educación Inicial, en el ámbito pedagógico-didáctico, es el proceso mental que orienta la acción Educativa en una dirección determinada y que contempla los medios necesarios para alcanzar un fin. El Educador/a mediante la planificación puede adelantar sucesos, anticiparse a algunos resultados, incluyendo además la constante evaluación de este proceso e instrumentos.

En todas las actividades pedagógicas se puede incorporar la perspectiva de género. Muchas veces, consciente o inconscientemente, se transmiten estereotipos o prejuicios y es por ello que el aprendizaje en el establecimiento educacional y en Educación Parvularia en general, se hace más fundamental, debido a que en ésta etapa es donde se adquiere la identidad de género.

Las estrategias didácticas se conciben como estructuras de actividad en las que se hacen reales los objetivos y contenidos. Incluye tanto las estrategias de aprendizaje (perspectiva del alumno/a) como las estrategias de enseñanza (perspectiva del docente), en resumen es la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje en la cual el Educador o Educadora elige algunas técnicas y actividades que puede utilizar a fin de alcanzar los objetivos de su curso (Moreno, 2012).

Debido a lo anteriormente mencionado, surge la importancia de crear y elegir actividades flexibles, motivadoras y enriquecedoras, para que de ésta forma niños y niñas hagan de los diversos aprendizajes algo significativos y de ésta forma se logren los objetivos y metas del nivel. No obstante, en las entrevistas ambas educadoras concuerdan que las estrategias didácticas utilizadas para trabajar el género en el aula son más bien emergentes y no planificadas, indicando que suelen aprovechar situaciones que surgen en la rutina diaria de manera natural. La pregunta es ¿y si estas experiencias emergentes no surgen?. Es evidente que si no se da la oportunidad, no se abordará, además, si en algún caso surgiera, al no estar informadas sobre el tema, no lo enseñarán como corresponde y quizás hasta transmitan sus visiones estereotipadas y prejuicios a sus alumnos/as.

En cuanto a las dificultades que los centros educativos pudiesen presentar frente al trabajo de género en el aula, coinciden en que durante sus experiencias laborales no ha existido ninguna dificultad. Lo que deja en evidencia que a pesar de no tener problemas en los establecimientos educativos para realizar este tipo de actividades, no lo hacen por falta de interés y por la escasa valoración de la temática a nivel educativo, situación

preocupante dada la relevancia que tiene el trabajo de género para crear una conciencia en los niños/as desde edades tempranas, para crecer y desarrollarse sin estereotipos.

Por otro lado, en las observaciones realizadas en el aula, se evidenció por parte de las Educadoras un escaso conocimiento en cuanto a las estrategias didácticas para trabajar con los niños/as, lo que concuerda con el desconocimiento que las profesionales tenían sobre éstas metodologías al momento de ser entrevistadas, puesto que, ambas basan sus actividades pedagógicas generales en el uso de materiales básicos como computadores pequeños y poco visibles para todos/as, en el uso de plantillas, cuadernos, e insuficiente o nula motivación en cada una de las etapas de las actividades. En definitiva, queda de manifiesto la falta de dedicación de ellas por crear propuestas para incluir el género en el aula, puesto que ni siquiera lo hacen para crear actividades originales y estimulantes en sus unidades y planificaciones diarias

Todas las actividades ya sean emergentes, o planificadas pueden integrar el concepto de género, siempre y cuando las profesionales se informen para poder llevar a cabo este proceso de manera correcta. Existen diversas estrategias que pueden ser utilizadas para trabajar el género en el aula para apoyar el trabajo de las educadoras/es como lo son: guías para el trabajo de género en el aula “Ana y Daniel comparten” que son cuadernillos que inculcan el respeto por la diversidad de género y propicia diversas actividades para niños y niñas de 3 a 6 años de edad, otra forma de trabajar el género puede ser cambiando los roles en cada uno de los cuentos clásicos por ejemplo “la caperucita roja”, cambiando a la abuela por el abuelo, el lobo por la loba, el cazador por una cazadora etc., y así con esa nueva mirada leérselo a los niños y niñas para luego realizar variadas preguntas. Es evidente que trabajar el género no es tan complicado como se ve, sólo falta que los profesionales que tienen bajo su cargo a niños y niñas se informen.

Desarrollar una práctica no sexista y no discriminatoria implica en primer lugar trabajar “hacia adentro”, es decir, reconocer analizar críticamente sus propias prácticas docentes. Este es quizás el punto más complejo, ya que implica provocar primero un cambio personal para poder provocar consistentemente cambios en la escuela (Ministerio de Educación, 2003).

En conclusión, queda demostrado que las educadoras de ambos niveles al responder que aprovechan situaciones emergentes, no lo hacen, debido al

desconocimiento, falta información y relevancia que cada una de ellas le otorga al tema, puesto, que ninguna tiene ningún impedimento que imposibilite realizar actividades que integren una nueva mirada de éste concepto. Además es evidente, que para poder trabajar género en el aula, primero deben hacerse una autocrítica y reflexionar sobre sus propios prejuicios y estereotipos para luego poder dejar de traspasarlos a los niños/as de su nivel, pero no lo hacen y no actualizan, ni capacitan sus conocimientos para inculcar los temas que van demandando los nuevos años.

Categoría 4: Recursos didácticos

Son “aquellos materiales, medios didácticos, soportes físicos, etc. que van a proporcionar al formador ayuda para desarrollar su actuación en el aula” (Moya, 2010).

Cabe destacar que el género de manera inconsciente forma parte de cada una de las actividades que realizan educadoras de párvulos en el aula, es por esta razón, que la tarea de ellas es verlo, integrarlo y potenciar cada una de éstas. Por otra parte, el no contar con recursos, pasa a ser una justificación “no válida”, puesto que, para incluir el género en el aula no es necesario contar con materiales muy sofisticados, dado que se puede comenzar a eliminar prejuicios y estereotipos con materiales que van desde lápices de colores, hasta cuentos interactivos online, o cuadernillos de trabajos, la única condición es saber utilizar estos recursos por que son los/as profesionales en sala quienes le otorgan un sentido a éstos, es decir, depende que cómo se trabaje con ellos.

Las educadoras de párvulos observadas no crean instancias para favorecer la interacción mixta entre los niños/a es por ello que dentro de sus niveles existen claros estereotipos sexistas, por ejemplo cuando las niñas van mayoritariamente al rincón del hogar y los niños al de la construcción. No hay evidencias de que las personas adultas inciten a ir a uno u otro rincón, sin embargo en situaciones impiden con sus comentarios la interacción de niños en el rincón del hogar.

El trabajo de rincones hecho por las profesionales debería favorecer los grupos mixtos, evitando que los juegos se constituyan en función del género, además deberían organizarlos de forma rotativa (si se les deja a ellos y ellas elegir el rincón de juego se asientan más en el estereotipo), asimismo, realizar propuestas variadas y amplias que incluyan ámbitos de dominancia femenina, masculina y neutra. Lamentablemente la observación no arrojó nada de lo anteriormente mencionado.

En cuanto a los recursos didácticos utilizados por ambas educadoras, se destaca que éstos son más bien básicos, siendo al parecer los juegos de rincones los más utilizados. En relación a si existen recursos didácticos que puedan beneficiar los estereotipos de género, una de ella argumenta que si existen recursos que favorecen éstos estereotipos, en cambio la otra, se acerca más a la respuesta esperada, argumentando que depende de cómo se trabaje con los recursos. Por otro lado, expresan que no realizan división por sexo o género cuando se trata de juegos, actividades o responsabilidades.

En contraste con la observación de campo se logra apreciar que, éste es escaso, no se esmeran por crear material llamativo para los niños/as, usan cuadernos, plantillas con las que crean situaciones monótonas, poco motivadoras para los párvulos. Puede que ésta situación se dé por los años de experiencia y por la falta de recursos de los establecimientos, sin embargo, en educación Parvularia esto no debería ser un impedimento, ya que, con poco material se pueden crear actividades diversas y llamativas.

Capítulo V

Discusión

Desde hace ya un tiempo en el ámbito de la educación, se vienen realizando pequeñas transformaciones en torno a la temática de género en la búsqueda de una educación inclusiva como un sello principal de calidad, que entienda a los diferentes establecimientos como comunidades educativas que acojan y se dispongan para hacer parte a todos los niños y niñas, independiente de sus características y condiciones individuales, evitando la exclusión, discriminación y segregación.

A partir de esto se realizó esta investigación, que busca descubrir si las educadoras de párvulos de hoy son profesionales idóneas para establecer un cambio en el proceso de enseñanza y aprendizaje respecto al concepto de género y todo lo que ello conlleva, además de conocer si las concepciones previas que traen consigo perjudican el trabajo que efectúan. Es así como se llevaron a cabo las siguientes premisas:

1. Las educadoras poseen escasos conocimientos respecto al concepto de género y su trabajo en el aula.
2. Las Educadoras traen consigo sus propias percepciones en cuanto a género, los que son replicados en el aula.
3. Las Educadoras prefieren atender las necesidades educativas comunes, en asignaturas instrumentales tales como Lenguaje y Matemáticas, por sobre las destrezas emocionales, sociales y espirituales necesarias para desarrollar a los Párvulos de manera integral.

En relación a la premisa numero 1, las educadoras poseen escasos conocimientos y una concepción poco clara, respecto al concepto de género y su trabajo en el aula, esto se evidencia en lo observado en la sala de clase y en las respuestas entregadas. Esta situación limita las posibilidades para trabajar la perspectiva de género con los niños y niñas por que al no poseer información del tema no podrán realizar actividades que beneficien el género en el aula de manera adecuada, por otra parte, si lo hacen con los conocimientos que poseen hasta el momento, sólo transmitirán aún más sus prejuicios y estereotipos, validándolos como correctos frente a los párvulos.

Cabe destacar que en ambos niveles existe una escasa relación entre los párvulos, los que prefieren vincularse con compañeros y compañeras del mismo sexo. Esta situación se observa en ambos casos, donde las educadoras probablemente le restan importancia a este tipo de experiencias siendo ellas quienes debiesen orientar un trabajo en conjunto, es

por esta razón que surge la pregunta: ¿Por qué no realizarlo? Y si las profesionales no realizan dicho trabajo ¿quién lo hará?. Si este trabajo se aborda pero de manera emergente ¿las educadoras tendrán la capacidad de enseñarlo correctamente a los niños y niñas en sala sin transmitir sus prejuicios?.

En consecuencia y debido a situaciones como las mencionadas, aún no se constituye un cambio paradigmático del verdadero alcance que implica la no discriminación en términos de género y de esta manera niños y niñas son educados al alero del sistema patriarcal, el que provoca a su vez discriminación, segregación, machismo, desigualdad, etc.

En cuanto a la premisa número 2, referente a si las educadoras de párvulos transmiten sus percepciones sobre género en el aula, se determinó mediante las observaciones que es correcta, ya que, ambas profesionales cuentan con conocimientos básicos, escasos y muchas veces confusos sobre conceptos relacionados al género que luego son replicados en su trabajo en aula, situaciones que quedan de manifiesto cuando una de las educadoras realiza comentarios como “No quiero niños en el rincón del hogar, solo se dedican a desordenar y dejar todo tirado, así que solo niñas aquí”, en relación a esto surge la interrogante ¿Las niñas al jugar en ese rincón no desordenan? ¿No dejan todo tirado?, además comenta durante una actividad en donde crean flores “Este es un regalo para mamá, porque a las mujeres nos encantan las flores”, esto quiere decir que ¿a los hombres no le gustan las flores?, ¿Por qué se les regalará una flor a la mamá y no al papá?.

Por lo anteriormente mencionado, se evidencia que las profesionales poseen un pensamiento establecido de lo que deberían y no deberían hacer tanto hombres como mujeres, y que son ellas quienes durante la jornada diaria consciente o inconscientemente transmiten sus prejuicios y estereotipos.

Respecto a la premisa número 3, sobre si Las Educadoras prefieren atender las necesidades educativas comunes, en asignaturas instrumentales tales como Lenguaje y Matemáticas, por sobre las destrezas emocionales, sociales y espirituales necesarias para desarrollar a los Párvulos de manera integral, se comprueba al contrastar observación, además, del análisis de la entrevista y descubrir que el trabajo educativo y planificado cuenta con temáticas basadas en materias tales como lenguaje y matemática, dejando de lado todo lo demás. La observación se contrasta con lo que menciona la autora María

Antonieta Mendoza (2009), a referirse que “En el ámbito de la educación, se observa en general una predisposición a no tratar estos temas, sino más bien a centrar la formación en ciertas materias que son necesarias para alcanzar metas laborales”.

Por otro lado, ambas profesionales manifiestan no realizar actividades, ni mucho menos planificaciones relacionadas a la temática de género, indicando que suelen aprovechar situaciones que surgen en la rutina diaria de manera libre y emergente, es aquí en donde surge la pregunta ¿y si estas situaciones emergentes no surgen?, y si cuando surgen las educadoras no poseen los conocimientos necesarios para abordarlos?, es evidente que si no se da la oportunidad, no se abordará el tema, además, si en algún caso surgiera, al no estar informadas sobre éste, no lo enseñaran como corresponde y quizás hasta transmitan sus visiones estereotipadas y prejuicios a sus alumnos/as.

Lo anteriormente mencionado, se evidenció durante la observación, ya que ambas profesionales no aprovecharon en ningún momento las instancias emergentes para propiciar e inculcar ésta temática.

Quedó demostrado un escaso conocimiento en cuanto a las estrategias didácticas, lo que se evidenció tras el contraste de la observación en aula y el resultado de las entrevistas. Ambas educadoras utilizan metodologías simples y básicas, siendo una de ellas la falta de motivación inicial necesaria para captar la atención de los niños y niñas de los niveles, además la utilización de plantillas hace que el aprendizaje de los niños y niñas fuese menos significativo.

Otra de las metodologías mal utilizadas fue el juego de rincones o áreas, los que están asociados inconscientemente al sexo de los niños y niñas. Es por esta razón que son las profesionales las que debiesen guiar dicha actividad respetando la diversidad de género, favoreciendo la interacción mixta de niños y niñas, organizar los rincones de forma rotativa, realizar propuestas de juego variadas y amplias que incluyan ámbitos de dominancia femenina, masculina y neutra.

Una de las razones que posiblemente afectaron el trabajo de género en los establecimientos municipales observados es la falta de recursos materiales, sin embargo esta problemática no debiese ser un impedimento para la integración del género en el proceso de enseñanza y aprendizaje ya que, no se necesitan materiales muy sofisticados

para trabajarlo, ya que se pueden eliminar prejuicios y estereotipos con recursos que van desde lápices de colores, hasta cuentos interactivos online o cuadernillos de trabajo.

Esta investigación tenía como objetivo develar las concepciones previas que poseen las Educadoras de Párvulos respecto a la diversidad y la perspectiva de género, además de describir y analizar las estrategias que utilizaban dichas profesionales para trabajar la educación de género en el aula.

Durante este proceso se pudo observar y analizar que las Educadoras investigadas traen consigo ciertas concepciones, prejuicios y estereotipos que transmiten a los niños y niñas que están a su cargo, lo que puede deberse a la falta de conocimiento, capacitación y actualización de los contenidos sobre diversidad y perspectiva de género, ésta situación se evidenció en las observaciones de campo en donde las profesionales hacían comentarios tales como:

- “No quiero niños en el rincón del hogar”
- “Tú tienes que sentarte entre mujeres porque si no ya sabes cómo te portas”
- “Sea caballero y pase la goma en la mano”
- “Tomás ya ni ve con ese pelo tan largo”

Todas estas expresiones nos hacen ver las preconcepciones que cada profesional tiene y que traspasan a los párvulos, sin mayor conciencia, en sus prácticas pedagógicas diarias.

Por otra parte si analizamos las estrategias didácticas que utilizan las educadoras, es posible plantear que en ningún momento estuvieron enfocadas en trabajar el género en el aula. Cabe destacar que durante las entrevistas las mismas profesionales mencionaron que las actividades en relación a este concepto surgen de manera emergente y no planificada, situación que no se pudo observar puesto que además de utilizar estrategias tradicionales, poco motivadoras y significativas, demostraron que no potencian estas instancias emergentes en actividades como la rutina diaria o en el juego de rincones, siendo que éstas podrían ser utilizadas para favorecer e integrar el género en el aula.

Capítulo VI

Conclusiones

Conclusiones

Actualmente la atención a la primera infancia está siendo reconocida de a poco como una prioridad, ya que en ella se encuentra la oportunidad de mejorar la calidad educativa desde la raíz. Las relaciones de género han sido influenciadas a través del tiempo por una cultura que establece roles en función del sexo y comportamientos que son discriminadores, ocasionando relaciones desiguales entre mujer y varón, es indudable que con ellos altera la convivencia pacífica en la familia, la escuela y la sociedad.

Albert Bandura en su teoría de aprendizaje social, alude al hecho de que se aprende a través de la observación e imitación de modelos, en ella se explica que la identificación en general y en particular, es la consecuencia de observar e imitar modelos de mujer y hombre. En su forma típica, un modelo hombre es el padre y mujer la madre pero los/as niños y niñas también se moldean a sí mismos/as según otras personas significativas, adoptando características de varios modelos diferentes.

Por otra parte la teoría Cognoscitiva social se basa en patrones de comportamientos, según Sandra Bem “un esquema es un patrón de comportamiento mentalmente organizado para ayudar a que el/la niño/a clasifique información”. En consecuencia, éste esquema es un patrón de comportamiento que se organiza alrededor del género (Papalia, 1997).

Las teorías anteriormente mencionadas, evidencias que la educación inicial es entonces la etapa más relevante a la hora de formar a un ser humano, ya que los niños y niñas imitan y sigue patrones de comportamiento de los adultos que están a su cargo, por ende es importante erradicar cualquier ideología que provoque desigualdad desde estos niveles. Sin embargo, en el ámbito de la educación se observa en general una predisposición a no tratar estos temas, sino más bien a centrar la formación en ciertas materias como lenguaje y matemáticas.

En relación a las prácticas pedagógicas que realizan los y las docentes, se puede evidenciar que existe un curriculum oculto, que se manifiesta de manera implícita, puesto que los aprendizajes que se desarrollan son aprendidos sin una intención pedagógica, pero son parte del ideario de cada docente y transmitidos por éstos/as (Torres,1996).

De acuerdo a lo mencionado, al enfocarnos en las entrevistas y observaciones realizadas a las Educadoras pertenecientes a niveles de transición de establecimientos

municipales, se puede evidenciar que las profesionales poseen un escaso y confuso conocimiento respecto a la temática de género, situación preocupante si se considera que los niños y niñas que están siendo educados inconscientemente bajo esta concepción estereotipada, ya que serán ellos/as serán quienes mañana replicarán lo aprendido a las futuras generaciones.

Las Educadoras de párvulos observadas llevan muchos años de trabajo, y ya no presentan mayor interés por potenciar sus prácticas pedagógicas, situación que podría deberse por la desmotivación ante su trabajo, lo que ocasiona además una pérdida de interés por aprender y actualizar sus prácticas o capacitarse de acuerdo a los contenidos vigentes y futuros. Sus metodologías de enseñanza y aprendizaje comienzan a ser monótonas, haciendo que sus actividades pasen a formar parte de una rutina poco llamativa y significativa para los párvulos. Sus estrategias y recursos son básicos, puesto que la creación de material didáctico requiere de tiempo extra y dedicación, la que ellas en esta etapa laboral no están dispuestas a efectuar.

El sistema escolar es responsable de construir caminos para la eliminación de prejuicios y prácticas discriminatorias, junto a los/as estudiantes, los familiares, la comunidad, las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, de ser un lugar donde los/as estudiantes pueden elaborar sus identidades individuales y de grupo, ejercitar sus derechos y respeto a la diferencia. La formación inicial de profesores y profesoras, el desarrollo curricular y pedagógico, y la organización escolar deben apuntar a la transformación de la cultura y a la construcción de relaciones de género igualitarias (Valdés, 2013). Es por ello que el género en la educación como un actual tema de contingencia social, debe ser abordado de manera consciente e informada, estableciendo conversaciones en un ambiente abierto y participativo, despertando la conciencia en cada agente (niños, niñas, familia y escuela) de manera que se sientan parte de esta problemática. La idea es que la sociedad note el peso de la cultura en este sentido, la trascendencia que tiene el generar un cambio de paradigma a nivel general y las repercusiones que esto traería en términos de discriminación. La docencia no puede estar centrada solo en la entrega de conocimientos.

Es necesaria la preparación del profesorado en todos los niveles de la educación, sobre todo los profesionales pertenecientes a los niveles iniciales, puesto que si estos no trabajan el cambio de un sistema cultural enraizado desde hace años y continúan

fomentando la ignorancia, replicando mitos y creencias, se provocará la continuidad de las desigualdades sociales presentes hasta hoy.

De acuerdo al tipo de estudio se logra evidenciar y establecer con claridad que las educadoras, además de la familia, son una de las más importantes fuentes de transmisión de estereotipos de género en niños y niñas. En ellas se potencian conductas y actitudes que son diferentes para hombres y para mujeres, según consideren.

Para concluir, cabe destacar que la educación actual debe velar a favor de la equidad, proporcionando herramientas para generar cambios sociales positivos. Estos cambios requieren de profesionales aptos y dispuestos a trabajar de manera activa y con iniciativa, ser a su vez docentes formadores y mediadores de aprendizaje, la idea principal es que el profesional esté dispuesto a “educar para transformar”.

ANEXOS

		la integración del género en el aula? ¿Las planifica? 9. ¿Considera usted que existen dificultades para trabajar el género en el aula? ¿Cuáles? 10. ¿Considera que los centros Educativos dificultan el trabajo de género? ¿Por qué?	
Recursos didácticos:		11. ¿Qué recursos didácticos considera apropiados para trabajar el género en el aula? 12. ¿Cree usted que algunos recursos benefician los estereotipos de género en los niños/as? (Por ejemplo la cocina o muñecas solo para las niñas, autos o pelotas para los niños)	

Bibliografía

- Altable, R. (1993). El Currículum oculto: La Coeducación sentimental.
- Abril, P. Romero, A. (2008). Género en la educación infantil: La formación del profesorado.
- Céspedes Amanda. (2014). 100 preguntas sobre la educación Escolar. Santiago: Ediciones B Chile S.A
- Sandra Acker (1994). Género y Educación: Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo. Ediciones: Narcea S.A
- Grundy, Shirley (1987.) Producto o praxis del currículum. Madrid. Ediciones. Morata.
- Hernández, R. Fernández, C. Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación: Quinta edición.
- José Manuela Querol Sanz, María Victoria Reyzábal Rodríguez (2008). La mirada del otro: Textos para trabajar la educación intercultural y la diferencia de género. Madrid: Editorial La Muralla.
- María Antonieta Mendoza (2009). Cambio de Visión: ¿Qué piensan ESTUDIANTES de PEDAGOGÍA sobre el ENFOQUE de GÉNERO Y CULTURA de PAZ?. Chile: edición DVD
- Ministerio de Educación (2008). Análisis del Sistema Escolar desde la Perspectiva de Género. Santiago: Impresión Alvimpress
- Ministerio de Educación (1993). Educación y Género: Una propuesta pedagógica. Santiago: Ediciones La Morada
- Ministerio de educación, Junta Nacionales de Jardines Infantiles, Fundación Integra (2005). Construyendo el futuro de los niños y niñas. Santiago: Editorial S.A.
- Taylor. S.J., Bogdan (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados. Barcelona: Paidós.
- UNESCO (1996). La educación encierra un tesoro. Informe de la comisión internacional de la educación para el siglo XXI. Paris: Santillana
- PAPALIA, D. (1998) Psicología del desarrollo Bogotá :McGraw- Hill ,

Linkografía

- A. Jeanette Bastidas Hernández-Raydán (2008). Género y educación para la paz: Tejiendo utopías posibles. Recuperado de <http://www.scielo.org.ve/pdf/rvem/v13n31/art07.pdf>
- Carmen Meneses Alarcón. (2009). Género, desigualdad e inclusión. Recuperado de <http://habitat.aq.upm.es/boletin/n41/acmen.html>
- Dra. Oresta López, (2008). Educación y género en la historiografía educativa latinoamericana. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772008000100008
- Educar Chile. (2014). La importancia de invertir en la educación preescolar. Recuperado de <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=190523>
- Elizabeth Cottone (2014). Planificación didáctica. Recuperado de: <http://www.monografias.com/trabajos101/la-planificacion-didactica/la-planificacion-didactica.shtml>
- Ministerio de Educación (2003). Material de apoyo con perspectiva de género para formadores y formadoras. Recuperado de http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201109271215450.materia_l_apoyo_perspectiva_genero.pdf
- Mónica Cholico. (2013). Programas educativos para el desarrollo infantil. Recuperado de <http://suite101.net/article/programas-educativos-para-el-desarrollo-infantil-a40214#.VQ2eRfyUffl>
- Teresa Valdés. (2013). Género en la escuela, o la porfiada desigualdad. Recuperado de <http://tesisdeinvestig.blogspot.com/2012/12/la-triangulacion-de-datos.html>
- Urania A. Ungo M. (2007). Las mujeres y la educación en américa latina: Una aproximación a los dilemas y desafíos. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772008000100008

- Unicef (2001). La importancia de los 0 a 3 años de edad. Recuperado de <http://www.unicef.org/spanish/sowc01/1-2.htm>
- Oresta López (2008). Educación y género en la historiografía educativa latinoamericana. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772008000100008
- Universidad metropolitana de ciencias de la educación (2015). Departamento de Educación Parvularia- proyectos. Recuperado de <http://www.umce.cl/index.php/dpto-parvularia-proyectos>
- Federación de Enseñanza de UGT (2012). Dinámicas: jugar creando igualdad. Recuperado de <http://es.slideshare.net/InmaSantos/dinmicas-jugar-creando-igualdad-materiales-para-fomentar-el-juego-en-igualdad-y-el-consumo-responsable>
- Bastidas Hernández-Raydán, A. Jeanette (2008). Género y educación para la paz: Tejiendo utopías posibles. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-37012008000200007&lng=es&nrm=iso
- López, Oresta (2015). Educación y género en la historiografía educativa latinoamericana. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772008000100008&lng=es&nrm=iso.
- Malverde Morales, María Gabriela (2012). Análisis crítico del discurso pedagógico y desigualdad de género en el primer ciclo de educación parvularia. Recuperado de [http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/265/4\(2\).pdf](http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/265/4(2).pdf)
- Moriche, Amparo (2014). Ana y Daniel Comparten. Recuperado de <http://www.educatolerancia.com/pdf/Ana%20y%20Daniel%20COMPARTEN.pdf>