

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

FACULTAD DE PSICOLOGÍA



**Representaciones Sociales sobre los Roles de Género en
docentes mujeres de Educación Inicial de instituciones
públicas y privadas de Lima Metropolitana**

Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Psicología que
presenta:

Claudia Fernanda Granadino del Aguila

Asesora:

Priscilla Pecho Ricaldi

LIMA, 2025

Informe de Similitud

Yo, PRISCILLA LUZ PECHO RICARDI, docente de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesora de la tesis titulada


“REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LOS ROLES DE GÉNERO EN DOCENTES DE EDUCACIÓN INICIAL DE LIMA METROPOLITANA”

de la autora CLAUDIA FERNANDA GRANADINO DEL AGUILA

dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de **9%**. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 07/10/2025.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: LIMA, 7 DE OCTUBRE DEL 2025

Apellidos y nombres de la asesora: PECHO RICARDI, PRISCILLA LUZ	
DNI: 72539095	Firma 
ORCID: 0000-0002-1163-3255	

AGRADECIMIENTOS

A mis padres, Silvia Paola del Aguila Estabridis y Adolfo Martín Granadino Arana,
por su apoyo y compañía durante estos años.

A mi manina, cuyo ejemplo como docente me acompañó a lo largo de este trabajo. Toda mi
admiración y cariño para ti.

A mis psicoamigas, por las experiencias compartidas.

A mi asesora, por confiar en mí desde el inicio de este proyecto.



Resumen

La presente investigación profundizó en las representaciones sociales sobre los roles de género en docentes mujeres de educación inicial de instituciones públicas y privadas de Lima Metropolitana. Realizada desde un paradigma cualitativo fenomenológico interpretativo con un diseño de análisis temático, participaron seis docentes mujeres católicas de educación inicial, cuyas edades oscilan entre los 23 y 63 años. Los hallazgos revelaron contradicciones en el discurso docente sobre la igualdad de género, así como representaciones sociales de feminidad y masculinidad influenciadas por creencias sobre maternidad, religión y medios de comunicación. También se identificaron particularidades basadas en la edad de las participantes y el tipo de institución educativa en la que laboraban, ya fuera pública o privada. Estos resultados subrayan el carácter transversal del género y la importancia de la educación sexual integral en la formación de estas nociones.

Palabras clave: educación inicial, roles de género, socialización diferenciada, educación sexual integral.

Abstract

This study explored the social representations of gender roles among female early childhood education teachers in Metropolitan Lima. Conducted within a qualitative, interpretive phenomenological paradigm and using thematic analysis design, the research involved six Catholic female early childhood teachers between 23 and 63 years of age. The findings revealed contradictions in the teachers' discourse on gender equality, as well as social representations of femininity and masculinity shaped by beliefs related to motherhood, religion, and the media. Differences emerged based on participants' age and the type of educational institution in which they worked, whether public or private. These results highlight the cross-cutting nature of gender and the importance of comprehensive sexuality education in shaping these notions.

Keywords: early childhood education, gender roles, differentiated socialization, sexual education.

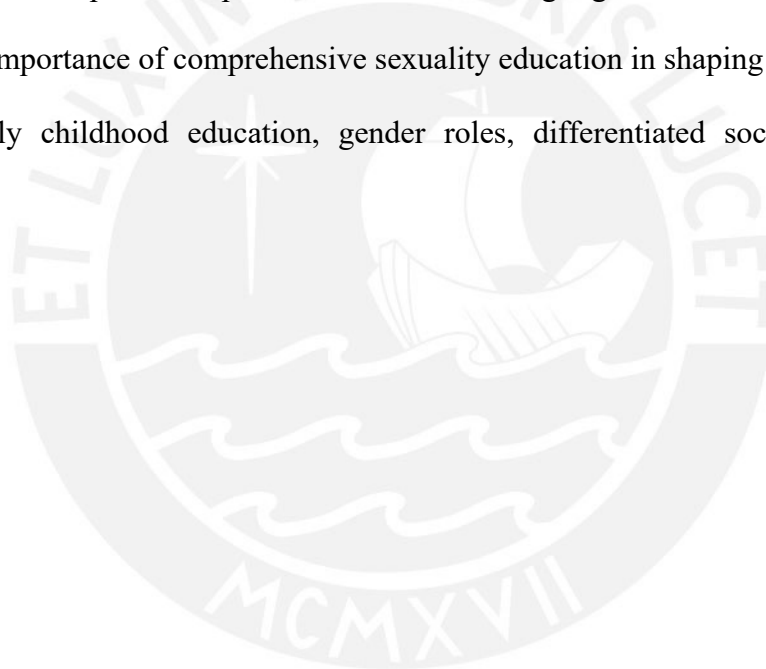
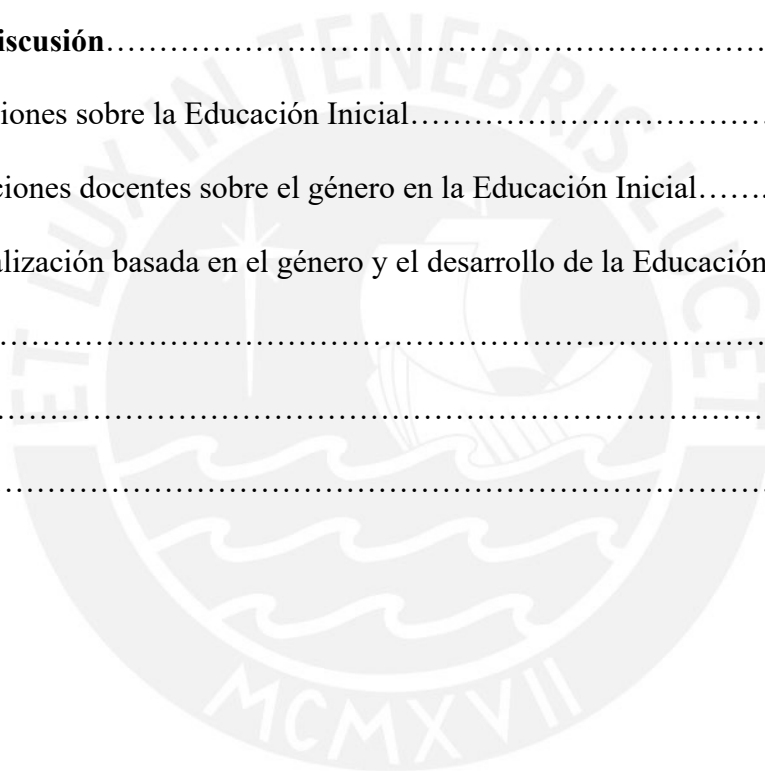


Tabla de contenidos

Introducción	5
Metodo	15
Participantes.....	15
Técnicas de recojo de información.....	16
Procedimiento.....	18
Análisis de la información.....	19
Resultados y Discusión	21
Percepciones sobre la Educación Inicial.....	21
Concepciones docentes sobre el género en la Educación Inicial.....	26
La socialización basada en el género y el desarrollo de la Educación Inicial.....	32
Conclusiones	41
Referencias	43
Anexos	53





Introducción

La Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2021) otorga un lugar destacado a la igualdad de género entre los derechos humanos y valores que defiende, siendo la igualdad y la no discriminación sus principios esenciales. Sin embargo, la violencia y la discriminación hacia las mujeres y el colectivo LGBTIQ+ persisten de manera intensa y sostenida, socavando el disfrute de sus derechos civiles, culturales, económicos, políticos y sociales. Por ello, es crucial estudiar la violencia hacia las mujeres y comprender las estructuras políticas, sociales y culturales que refuerzan las relaciones de poder, las cuales afectan directamente su bienestar (Oficina del Alto Comisionado de la Naciones Unidas para los Derechos Humanos [ACNUDH], 2021).

A nivel mundial, un estudio de la Organización Mundial de la Salud y la Organización Panamericana de la Salud (OMS/OPS, 2024) revela que una de cada tres mujeres entre los 15 y 49 años ha sufrido violencia física y/o sexual por parte de un hombre. En América, el 25% de las mujeres reportan haber sido víctimas de violencia física o sexual por su pareja en algún momento de su vida, y el 12% afirma haber sufrido violencia sexual por parte de una persona que no era su pareja. Cabe destacar que, en la mayoría de los casos, los agresores son hombres.

En Latinoamérica, entre enero de 2021 y mayo de 2024, se reportaron 9719 feminicidios. De estos, el 42% de los 5973 feminicidios registrados en 2023 y 2024 fueron cometidos por la pareja o ex-pareja (MundoSur, 2024). A su vez, la pandemia de la COVID-19 agudizó la vulnerabilidad de las mujeres, al exponerlas a mayores riesgos de abuso y obstaculizar su acceso a servicios de ayuda (OMS, 2021).

En el contexto peruano, según la Encuesta Demográfica y de Salud Familiar (ENDES) del 2024, el 52% de las mujeres ha sufrido alguna vez violencia por parte de su pareja, con un porcentaje mayor en áreas urbanas que rurales. Las manifestaciones van desde la violencia psicológica (48.4%), seguida de la violencia física (25.5%) y la violencia sexual (5.6%). La violencia psicológica se manifiesta en gritos, insultos, humillaciones, control, celos y amenazas; mientras que la violencia física incluye golpes, empujones, patadas, cachetadas, estrangulamiento, uso de armas o amenazas de quemar a la víctima. Finalmente, la violencia sexual implica la coacción para realizar actos sexuales sin consentimiento (Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI], 2025).

Según la incidencia, la violencia psicológica es la forma de agresión más frecuente y se define como cualquier acción u omisión que causa malestar emocional y deteriora la identidad y autopercepción de la víctima, a menudo manifestándose junto con otros tipos de agresión

(Biezma, 2007). La violencia física, por su parte, consiste en actos que producen daño corporal directo o indirecto, desde conductas activas como golpes hasta conductas pasivas como la omisión de cuidados médicos esenciales, con consecuencias observables de diversa intensidad (Biezma, 2007; Heise y García, 2003; Salazar et al., 2005).

En este sentido, la violencia de género contra la mujer se manifiesta en un amplio espectro que va desde el acoso y el hostigamiento, pasando por agresiones físicas y el abuso sexual, hasta llegar en su forma más extrema, al feminicidio (Rodríguez-Espartal et al., 2012; Villaseñor-Farías y Castañeda-Torres, 2003). Estas formas de violencia tienen un impacto negativo y profundo en la dimensión emocional de las víctimas, con consecuencias psicológicas como la desregulación emocional, trastornos mentales, somatizaciones, estrés postraumático, adicciones, conductas autolesivas e ideas suicidas. Todo ello limita el desarrollo pleno de las mujeres y sus posibilidades en los ámbitos laboral, familiar e interpersonal (Bermudez y Durán, 2018; Casas, 2020; OMS, 2003; Salvazán et al., 2014).

De la misma manera, esta problemática afecta a niñas y adolescentes (0 a 17 años). Entre enero y mayo de 2024, se atendieron 24 177 casos de violencia contra niños, niñas y adolescentes en Perú, de los cuales el 69.3% correspondía a mujeres (Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables [MIMP], 2021). Específicamente en el ámbito escolar, el 55% de las víctimas fueron mujeres, y el 77% de niñas y adolescentes reportaron haber sufrido violencia psicológica por parte de sus docentes o compañeros. Estas agresiones se expresaron en humillaciones, insultos, apodos, desaprobaciones y amenazas, utilizadas a menudo como medidas disciplinarias dentro de las escuelas (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] et al., 2019).

Al investigar los antecedentes de la violencia contra la mujer, se destaca el papel fundamental de la cultura, entendida como un conjunto de creencias, valores y expectativas compartidas en comunidad, creadas para identificar y satisfacer las necesidades de sus integrantes. Esta es una causa estructural que contribuye a la perpetuación de la violencia, particularmente en contextos como el peruano (Echeburúa y Redondo, 2010; López-Zafra y Rodríguez-Espartal, 2014). En este sentido, en el Perú prevalece una cultura patriarcal que establece estructuras jerárquicas en las que la mujer es entendida como un objeto sujeto a maltrato. Esta dinámica de poder posibilita y legitima la subordinación femenina y sostiene patrones de control y dominación masculina (Cagigas, 2000; Centro de la Mujer Peruana Flora Tristán, 2005).

En este escenario, el machismo desempeña un papel central. Este se define como un conjunto de creencias y comportamientos que sitúan al hombre por encima de la mujer en

diversas esferas sociales, y se les caracteriza con atributos como la virilidad, agresividad, dominancia, valentía, autonomía, el sexismo y una restricción en la expresión emocional. Características que se manifiestan en la posesión de la mujer y en la ostentación frente a otros hombres (Uresti et al., 2017; Viveros-Vigoya, 2006).

Asimismo, resulta fundamental comprender el papel de los estereotipos de género dentro de esta problemática. Estos se definen como creencias socialmente compartidas sobre las características que distinguen a hombres y mujeres, aplicados de forma generalizada, acentuando las diferencias e influyendo directamente en el comportamiento y decisiones individuales de cada género (Morales et al., 2007). Los estereotipos descriptivos hacen referencia a los atributos que se espera que posea cada género; como la dominancia e independencia en hombres, y la sensibilidad y preocupación en mujeres. Por su parte, los estereotipos prescriptivos dictan las conductas socialmente esperadas, como que los hombres ocupen espacios de poder político y que las mujeres se dediquen al ámbito doméstico (Ellemers, 2018; Lameiras, 2002; Morales et al., 2007).

A partir de estos estereotipos se configuran los roles de género tradicionales, los cuales son entendidos como las tareas y funciones asignadas a cada género, consideradas "apropiadas" e influyentes en las interacciones entre hombres y mujeres. A la mujer se le asigna un rol pasivo y desprotegido, con frecuencia asociados a una imagen seductora y provocativa; mientras que al hombre se le otorga un rol activo vinculado con la esfera pública, como el liderazgo y la protección, a la vez que se justifica la "dificultad para controlar sus impulsos naturales". En las culturas patriarcales, estos roles se instauran y refuerzan tanto en la vida cotidiana como en las representaciones sociales (Álvarez, 2016; Janos y Espinosa, 2015; Nava-Reyes, 2018).

En Perú, la violencia contra la mujer es silenciada debido a estas construcciones sociales, ya que su aceptación social contribuye a la naturalización e invisibilización de la violencia, convirtiéndola en una conducta esperada y dificultando su cuestionamiento (Benalcázar-Luna y Venegas, 2015; Berkel et al., 2004). Esto ocurre porque, al manifestarse a través de pensamientos y conductas intangibles, la violencia adquiere un carácter sutil y perverso que facilita su legitimidad y continuidad. Como consecuencia, se genera escepticismo tanto en el agresor como en la sociedad y las instituciones legales. En la práctica, esto se traduce en la desconfianza hacia el testimonio de la víctima, lo que lleva al silencio por vergüenza y la minimización de su experiencia (Blanco, 2009; Cagigas, 2000).

En este contexto, los avances sociales impulsados por los movimientos feministas han favorecido que las mujeres adquieran una mayor agencia, conciencia crítica, capacidad de decisión y un mayor acceso a recursos, lo cual ha representado una amenaza directa al orden

patriarcal establecido. El desafío y cuestionamiento de estos estereotipos y roles de género tradicionales ha sido percibido por algunos hombres como un atentado contra su identidad masculina. Esta percepción los lleva, en algunos casos, a recurrir a formas de violencia psicológica, física o sexual como mecanismo de reafirmación de su rol dominante. Así, el acto violento puede llegar a justificarse y, en consecuencia, la responsabilidad recae sobre la mujer si ésta ha transgredido o desafiado el rol socialmente asignado a su género (Costa et al., 2020; Janos y Espinosa, 2015).

Es crucial entender cómo se sostienen los estereotipos y roles de género a lo largo del tiempo, y esto se debe a que estas nociones se transmiten mediante la socialización. Este proceso implica el desarrollo personal mediante el aprendizaje y la interiorización de aspectos culturales. En particular, existe una socialización basada en el género que promueve normas, valores y comportamientos según el sexo de la persona, siendo estos transmitidos en entornos como el hogar y la escuela (Macedo y García, 2014).

Desde el momento de la concepción, madres y padres asignan un género al bebé basado en el sexo revelado, influyendo en su desarrollo futuro. En la primera infancia, los niños y niñas pasan la mayor parte de su tiempo en casa con sus progenitores, de quienes aprenden expectativas estereotipadas mediante el modelamiento de comportamientos, la promoción de ciertas actividades y la asignación de roles. Por ejemplo, se espera que los niños sean agresivos y deportistas, mientras que las niñas sean tiernas y lean más. Aunque han habido avances hacia una crianza menos convencional, aún persisten prácticas tradicionales, como reforzar roles profesionales o juegos diferenciados según el género, lo cual termina por moldear las creencias, valores e identidad de los niños y niñas (Berenbaum et al., 2008; Leaper, 2013; Lytton y Romney, 1991; Macedo y García, 2014; Rafferty, 2013).

En esta línea, la escuela actúa como un segundo agente crucial en la socialización de género, al ser el primer entorno en que los niños y niñas se relacionan con el mundo exterior, y donde las y los docentes transmiten conocimientos, valores y normas diariamente. Esta transmisión incluye, en muchos casos, la reproducción de estereotipos y roles de género a través del currículo, los libros de texto y la dinámica del aula. Lo cual se evidencia en el uso del lenguaje genérico masculino, la asignación diferenciada de tareas y juegos, y las medidas correctivas que crean diferencias perceptibles entre las niñas y los niños (Azúa et al., 2019; Lozano-Tordillo, 2018).

El/la docente de educación inicial desempeña un papel clave en el desarrollo integral de la infancia, pues, además de guiar en contenidos académicos, influye en el mundo emocional y social del estudiantado. Como puente entre la sociedad y el estudiante, su labor implica crear

un entorno seguro, evaluar las necesidades socio-afectivas y cognitivas, planificar actividades adecuadas y acompañar rutinas diarias como el juego, la alimentación o la higiene (García-Lastra, 2015; Morales, 2013; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2015). Sin embargo, en esta etapa también puede manifestarse un comportamiento sexista por parte del profesorado, como el trato diferenciado hacia niñas y niños. Estas prácticas influyen en la internalización de significados sobre el género y en la reproducción de estereotipos desde edades tempranas (Azúa et al., 2019).

Frente a esta problemática, uno de los avances hacia la equidad de género es la coeducación, una práctica educativa que busca eliminar estereotipos y roles de género (Lozano-Tordillo, 2018). La coeducación promueve dinámicas que ofrecen nuevos roles y experiencias, evitando diferencias entre niñas y niños mediante un trato equitativo, el uso de un mismo tono de voz y una atención afectiva igualitaria. Además, visibiliza los aportes de las niñas mediante la participación activa, fortalece los vínculos entre ambos géneros y cuestiona mensajes discriminatorios provenientes de la familia o los medios (Barral-Aramburu et al., 2018).

Sin embargo, en la práctica aún persisten discursos que exaltan el protagonismo y agresividad del género masculino, y relegan al femenino a la sumisión e invisibilidad, lo que ocurre cuando no se implementan adecuadamente los principios de la coeducación (Azúa et al., 2019; Lozano-Tordillo, 2018). Así, las escuelas se convierten en microespacios donde, de manera intencionada y articulada, se regula el género y se determina quiénes pueden abordarlo (da Silva et al., 2012; Foucault, 2002). De este modo, las instituciones educativas participan activamente en la formación de subjetividades sobre el género (da Silva et al., 2012).

En esta construcción intervienen las llamadas pedagogías de género y sexualidad, donde el cuerpo docente, a través de sus interacciones diarias, transmite mensajes sobre cómo deben comportarse los géneros para obtener aceptación social (Louro, 2008). Estas ideas se naturalizan mediante prácticas escolares como el juego, el currículo, la asignación de tareas o el uso del lenguaje, que valoran ciertos comportamientos masculinos y deslegitiman otros considerados femeninos o “diferentes”, siendo corregidos como faltas disciplinarias (Azúa et al., 2019; Butler, 2010; da Silva et al., 2012; Salum y Santos, 2004). En este sentido, el juego en la educación inicial, por su valor formativo, puede convertirse en un vehículo sutil de interiorización de normas de género (Malajovich, 2000; Palacios y Bilinkis, 2013).

Estas prácticas están influenciadas por las propias concepciones del profesorado sobre el género y la sexualidad, ya que los y las docentes también han sido socializados en contextos donde se construyen discursos de género. Por tanto, sus creencias influyen en su metodología, afectando la capacidad de ofrecer una educación inclusiva y detectar situaciones

discriminatorias (da Silva et al., 2012). En ese marco, Felipe y Guizzo (2004) evidenciaron que muchas docentes temen salirse del molde tradicional por miedo al juicio institucional, de colegas o de las familias, y terminan reforzando estereotipos para evitar conflictos.

En consecuencia, aunque la violencia escolar puede expresarse como bullying o juegos agresivos, también lo hace de forma más sutil mediante una socialización diferenciada en base al género. Esta violencia simbólica contribuye a las desigualdades en los niveles de aprendizaje, restringe los objetivos profesionales de estudiantes al asignarles roles de género, y promueve relaciones heteronormativas que invisibilizan la diversidad (Azúa et al., 2019; Castillo, 2011; Céspedes y Robles, 2016; Fundación Todo Mejora Chile, 2016; Pateman, 1988). Por ello, resulta esencial que los y las docentes reciban formación en enfoque de género, que les permita cuestionar críticamente los discursos y jerarquías presentes en el entorno escolar (da Silva et al., 2012).

Estas dinámicas escolares no pueden entenderse aisladas del contexto estructural. Las creencias tradicionales sobre el género han generado desigualdades profundas en múltiples ámbitos, incluido el educativo. Si bien se han logrado avances hacia la paridad en el acceso a la educación, aún persisten factores como la pobreza, el trabajo infantil, los embarazos y matrimonios forzados, que interrumpen la trayectoria educativa de muchas niñas, ampliando las brechas de género (INEI, 2023). Una de las consecuencias más visibles es el analfabetismo, que refuerza la exclusión social y limita el desarrollo personal. En Perú, el 7.6% de mujeres mayores de 15 años son analfabetas, una proporción que triplica la de los hombres, y esta desigualdad se intensifica en contextos rurales en donde asciende a un 25% (INEI, 2023). Muchas niñas abandonan la escuela para asumir responsabilidades domésticas, lo que incrementa su vulnerabilidad, disminuye su autoestima y las expone a mayores situaciones de violencia (CARE Perú, 2020; Cuenca y Urrutia, 2019).

Ante esta problemática, diversos países han incluido en su currículo escolar la Educación Sexual Integral (ESI), entendida como una enseñanza que abarca las dimensiones cognitiva, emocional, física y social de la sexualidad. La ESI promueve relaciones respetuosas, derechos sexuales y reproductivos, y el desarrollo de valores con un enfoque de género, siendo clave para la salud y el bienestar (UNESCO, 2020).

En Perú, el Ministerio de Educación propuso en 2008 brindar una ESI de calidad y con equidad para contribuir al desarrollo de ciudadanos sin distinción de género. Para ello, elaboró los "Lineamientos educativos y orientaciones pedagógicas para la salud sexual integral" dirigidos a primaria y secundaria. Sin embargo, su implementación enfrentó serias barreras como la desinformación, los tabúes y el conservadurismo. Esto generó movimientos sociales

como "Con Mis Hijos No Te Metas", que articularon un discurso anti-derechos usando nociones como la familia, la infancia y lo "natural", alimentando el miedo social hacia la diversidad y el enfoque de género. Estas narrativas han promovido discursos populistas y de odio contra la población LGBTIQ+ y un gran rechazo hacia la ESI, debilitando el avance hacia una educación inclusiva (Gallego y Romero, 2019; Viveros, 2017).

Además del rechazo social, la ESI enfrenta deficiencias estructurales en su implementación, debido a la escasa formación docente, materiales inadecuados, falta de evaluación y monitoreo, y una limitada cobertura en temas de fisiología sexual, derechos y género (Motta et al., 2017). Aún con estos desafíos, su implementación es esencial para prevenir la violencia de género, los embarazos tempranos y promover una convivencia democrática e inclusiva. En un país con alarmantes cifras de violencia de género contra las mujeres y población diversa, la ESI, junto a una práctica pedagógica coherente, resulta indispensable para transformar creencias, fomentar pensamiento crítico y construir relaciones basadas en la equidad (Gobierno del Perú, 2021; Motta et al., 2017).

En este punto cabe destacar que diversas investigaciones empíricas en Latinoamérica han evidenciado la presencia de estereotipos y sesgos de género en la práctica docente en educación inicial. Azúa et al. (2019), por ejemplo, analizaron las prácticas pedagógicas de educadoras de preescolar en Chile y propusieron un modelo que las clasifica en cinco tipos: naturalizar, invisibilizar, rechazar, modificar y transformar. Su estudio reveló que la práctica más común es la de "naturalizar", observable en la elección de materiales, el uso de un lenguaje masculinizado y la omisión frente a situaciones problemáticas relacionadas con el género.

De forma complementaria, da Silva et al. (2012) realizaron una investigación cualitativa con profesoras de educación inicial en Brasil, donde identificaron un predominio de representaciones hegemónicas de feminidad y masculinidad. A través del análisis de imágenes en grupos focales, las docentes asociaron sistemáticamente la maternidad con la feminidad y la fuerza o virilidad con la masculinidad, lo que refleja cómo estas construcciones culturales siguen vigentes en la formación inicial.

En Costa Rica, Corrales et al. (2005) exploraron las percepciones de género entre docentes de preescolar, hallando que, si bien reconocen la influencia social en la construcción de los roles sexuales, persisten concepciones esencialistas que consideran ciertos comportamientos como inherentes a cada género. Esta ambivalencia evidencia una tensión entre discursos tradicionales y nuevas miradas sobre el género.

En esa misma línea, Chávez (2006) estudió la construcción de subjetividades e identidades de género en un aula de educación inicial, revelando que los estereotipos están

profundamente arraigados en la vida escolar cotidiana. El lenguaje, el currículo, los cuentos, los juegos y las canciones reproducen roles tradicionales, y las docentes contribuyen, consciente o inconscientemente, a moldear la socialización diferenciada de niños y niñas a través de reglas, interacciones y expectativas de comportamiento.

Dadas las profundas desigualdades de género arraigadas en la cultura peruana, las alarmantes cifras de violencia de género contra las mujeres y la implementación deficiente de la Educación Sexual Integral (ESI), resulta importante analizar las concepciones que los y las docentes del nivel de educación inicial tienen sobre los roles de género pues, como ya ha sido mencionado, este nivel educativo es clave para la socialización primaria de niñas y niños, ya que las prácticas pedagógicas reproducen, directa o indirectamente, estereotipos, normas y expectativas diferenciadas por género. Estas prácticas pueden reforzar creencias patriarcales y conservadoras que impactan negativamente en el desarrollo integral y perpetúan la violencia de género.

En esa línea, resulta pertinente abordar dichas concepciones desde el enfoque de las Representaciones Sociales (RS). Las RS son formas de conocimiento socialmente construidas que permiten interpretar y dar sentido a la realidad. Surgen de la interacción entre individuos y su entorno sociohistórico, organizando ideas, creencias y valores en torno a fenómenos socialmente relevantes (Jodelet, 1986; Moscovici, 1979; Wagner, 2011). Son consideradas una forma de “pensamiento del sentido común” y cumplen funciones fundamentales: organizan la realidad, orientan conductas y permiten la comunicación mediante códigos compartidos (Abric, 2001; Araya, 2002; Mora, 2002). En el ámbito educativo, las RS influyen directamente en la manera en que los y las docentes entienden y reproducen los roles de género.

Por ello, el presente estudio busca explorar las representaciones sociales sobre los roles de género de docentes mujeres de educación inicial de instituciones públicas y privadas de Lima Metropolitana, región que concentra los índices más altos de violencia de género en el país. En este contexto, donde convergen mandatos religiosos, tradiciones conservadoras y normativas sociales de género, las prácticas pedagógicas pueden contribuir significativamente a la reproducción o cuestionamiento de dichas representaciones.

Como objetivo específico, se propone comprender el papel de los agentes socializadores, como la familia, la religión o los medios de comunicación, en la configuración de dichas representaciones y su expresión en las prácticas pedagógicas. Para ello, se adopta un enfoque cualitativo, el cual permite profundizar en la construcción subjetiva de las docentes y comprender el significado que otorgan a sus prácticas. Se emplea un diseño de análisis temático inductivo desde la aproximación fenomenológica, ya que este permite explorar en profundidad

las experiencias vividas y las interpretaciones que las participantes hacen de su realidad (Creswell, 2013; Pistrang y Barker, 2012; Nóbrega et al., 2020).





Método

Participantes

Las participantes del estudio fueron seis docentes católicas de educación inicial, cuyas edades oscilan entre los 23 y 63 años. Todas ellas ejercen o han ejercido la docencia en instituciones privadas o públicas de Lima Metropolitana, principalmente en contextos de educación tradicional con influencia religiosa católica. La mayoría trabaja con un grupo etario de infantes entre los 2 y 5 años y ninguna cuenta con formación específica en enfoque de género. En cuanto a su formación académica, tres docentes tienen estudios de posgrado vinculados a dificultades de aprendizaje. La siguiente tabla organiza sus principales datos sociodemográficos.

Tabla 1.

Datos sociodemográficos de las participantes.

<i>Seudónimo</i>	<i>Edad (años)</i>	<i>Grupo etario de los estudiantes a cargo</i>	<i>Características de la Institución Educativa</i>	<i>Religión</i>	<i>Especialización</i>	<i>Capacitación en género</i>
<i>Cecilia</i>	<i>23</i>	<i>2 años</i>	<i>“Educación alternativa”; tolerancia a diversas religiones; apertura a la diversidad de género, orientación e identidad.</i>	<i>Católica</i>	<i>—</i>	<i>No</i>
<i>Mercedes</i>	<i>44</i>	<i>5 años</i>	<i>Nido de la FAP (público) y de religión católica.</i>	<i>Católica</i>	<i>Terapeuta de lenguaje</i>	<i>No</i>
<i>Flora</i>	<i>41</i>	<i>2 años</i>	<i>Educación tradicional privada; nivel socioeconómico medio-alto; nido laico con prácticas católicas.</i>	<i>Católica</i>	<i>Maestría en problemas de aprendizaje</i>	<i>No</i>
<i>Ana</i>	<i>54</i>	<i>3 años</i>	<i>Educación tradicional privada; nivel socioeconómico medio-alto; nido laico con prácticas católicas.</i>	<i>Católica</i>	<i>Maestría en problemas de aprendizaje</i>	<i>No</i>

<i>Antonella</i>	58	3 años	<i>Educación tradicional privada; nivel socioeconómico medio-alto; nido laico con prácticas católicas.</i>	<i>Católica</i>	—	<i>No</i>
<i>Mariana</i>	63	3 años	<i>Educación tradicional privada; nivel socioeconómico medio-alto; nido laico con prácticas católicas.</i>	<i>Católica</i>	—	<i>No</i>

En cuanto a los criterios de inclusión, se seleccionaron docentes que hubieran trabajado al menos un año en educación inicial. Para definir la cantidad de entrevistas realizadas se consideró el principio de saturación de la información, de modo que el proceso concluyó cuando los datos obtenidos aportaron suficiente novedad y relevancia para profundizar en la investigación. Asimismo, la muestra se conformó mediante la técnica de bola de nieve vía WhatsApp, contactando a las participantes a través de una docente allegada que facilitó el acceso inicial.

En relación con los aspectos éticos, una vez confirmada la participación, se elaboró un consentimiento informado (Anexo A). Este documento fue leído al inicio de las entrevistas, destacando los puntos importantes para asegurar su libre voluntad de participar y proceder con las preguntas. El consentimiento detalló el objetivo del estudio, el procedimiento y las condiciones de participación, destacando su carácter voluntario y confidencial. También se especificó que las participantes podían retirarse en cualquier momento si así lo deseaban.

Asimismo, se informó a las participantes que la entrevista sería grabada para garantizar la precisión de la información y que estas grabaciones serían encriptadas y almacenadas durante 5 años, tras lo cual serían eliminadas. Se explicó que se tomarían todas las medidas posibles para preservar su confidencialidad, esto incluyó el uso de seudónimos, la omisión de datos que pudieran permitir su identificación y la transcripción cuidadosa de las entrevistas evitando referencias personales o contextuales directas. Durante la devolución grupal, no se expusieron nombres ni citas que pudieran vincularse con alguna docente en particular, se compartieron los hallazgos de manera general, desde un enfoque reflexivo, y promoviendo el diálogo. Esta reunión se realizó de manera virtual y tuvo una duración de una hora.

Técnicas de recolección de información

Para la recolección de información se utilizaron dos técnicas complementarias: una ficha de datos sociodemográficos y una entrevista semi-estructurada.

Ficha de datos sociodemográficos (Anexo B): La ficha se aplicó al inicio de la entrevista para sistematizar información sociodemográfica relevante de las participantes. Incluyó datos como sexo, edad, ejercicio de la docencia, años en el rubro y en la institución educativa actual, nivel educativo y edad de sus estudiantes, segunda carrera o especialización, experiencias previas en el rubro, religión y formación en temas de género. También se registró la disponibilidad horaria para coordinar la entrevista. Esta información permitió caracterizar adecuadamente el perfil de las docentes seleccionadas según los criterios de inclusión.

Guía de entrevista semi-estructurada (Anexo C): La entrevista permitió una exploración profunda de las percepciones, creencias y experiencias de las docentes, considerando tanto sus discursos como el contexto en el que se desenvuelven (Pistrang y Barker, 2012). Esta técnica facilitó la identificación de patrones comunes y experiencias singulares relacionadas con los roles de género en la educación inicial.

Para este fin, se diseñó una guía de entrevista semi-estructurada que abarca cinco ejes temáticos, alineados con los objetivos propuestos: “Profesión”, “Rol de docencia”, “Concepción de sus estudiantes”, “Religión” y “Casos”. Dentro del último eje se incluyeron narrativas breves (casos o viñetas) que representaban prácticas pedagógicas con o sin sesgos de género, las cuales sirvieron como estímulos para promover la reflexión crítica y facilitar la toma de postura frente a situaciones reales o hipotéticas.

La elaboración de este instrumento se realizó en cinco fases. Primero, se elaboró un conjunto de preguntas y siete historias breves alineadas con los objetivos del estudio. Segundo, se realizó una primera revisión por parte de la asesora. Tercero, se aplicaron los ajustes sugeridos. En la cuarta fase, la guía fue validada por cuatro juezas y jueces expertos en temas de género y educación, quienes evaluaron los ítems según criterios de pertinencia, claridad, coherencia y apertura. Finalmente, se integraron las sugerencias, y se llevó a cabo una entrevista piloto con una docente para evaluar la claridad, comprensión y adecuación del instrumento, contando con una fase de establecimiento de rapport y de cierre.

En esta investigación no se implementó un protocolo de contención, ya que el tema abordado y el perfil de las participantes no implicaban la exposición a experiencias sensibles o emocionalmente perturbadoras. Asimismo, la naturaleza de los instrumentos aplicados no representaba un riesgo para el bienestar de los informantes, por lo que se consideró suficiente garantizar un ambiente de respeto, confidencialidad y cuidado durante todo el proceso de recolección de información.

Procedimiento

En primer lugar, se contactó a las participantes utilizando la técnica de bola de nieve. En la segunda fase, se mantuvo una conversación activa con cada participante de manera individual a través de WhatsApp. Se les explicó la temática de la entrevista, se verificaron los criterios de inclusión y exclusión, y se les preguntó si estarían dispuestas a participar en la investigación. Una vez que aceptaron, se agendó una entrevista presencial según su disponibilidad y en un lugar donde se sintieran cómodas, asegurando que fuera un ambiente privado y silencioso. Tras la entrevista, se recopilaron sus datos sociodemográficos.

Antes de iniciar el trabajo de campo, se realizó una entrevista piloto con una docente, llevada a cabo una semana antes de las entrevistas oficiales. Esta prueba permitió asegurar la fluidez de la guía de entrevista y prevenir posibles dificultades como la comprensión de las preguntas y errores de redacción. Dado que la entrevista piloto proporcionó información relevante, sus datos fueron incluidos en el análisis final. Durante cada entrevista, se comenzó con la presentación de la investigadora, del estudio y de la participante. Se destacaron los puntos más importantes del consentimiento informado, como la confidencialidad de la información y su uso exclusivo para fines académicos. En ese momento, se solicitó el consentimiento para grabar la sesión con el fin de registrar la información. También se recordó la dinámica de la conversación a lo largo de la entrevista.

Se buscó crear un ambiente acogedor donde la participante pudiera expresarse libremente. Al finalizar la entrevista, se resumieron brevemente las ideas compartidas y se preguntó si la participante tenía algún comentario o pregunta adicional. Por último, se agradeció a la participante por su tiempo y se le informó que sus aportaciones serían muy valiosas para el análisis del estudio y que más adelante se le contactaría para la devolución de la información. Una vez finalizadas las entrevistas, se realizaron transcripciones literales de las respuestas, manteniendo el cuidado a la información de las participantes. Después de las transcripciones, se procesaron los resultados con miras a la devolución oral a las docentes.

Para asegurar la transparencia de la investigación, antes de procesar y analizar las entrevistas, la investigadora realizó un ejercicio reflexivo, reconociendo cómo su propia experiencia educativa, posiblemente atravesada por sesgos de género, podía influir en la interpretación de los datos. Durante las entrevistas, la investigadora mantuvo una actitud empática y neutral, evitando comentarios que pudieran sesgar a las participantes. Esta postura buscó no juzgar ni cuestionar sus experiencias e ideas, asegurando así la calidad de la investigación mediante criterios de transparencia y sistematicidad (Nóblega et al., 2020).

Análisis de la información

Para el análisis de la información, se siguió la propuesta de Braun y Clarke (2012) sobre el análisis temático, llevándose a cabo en seis fases mediante el software *Microsoft Excel*. La primera fase consistió en la familiarización con la data, implicando la inmersión de la investigadora en los datos recogidos de las entrevistas. Para ello, se realizaron las transcripciones de las entrevistas con atención crítica y analítica las veces necesarias, tomando notas observacionales y generales sobre los puntos relevantes compartidos por las participantes, obteniendo así un panorama general previo a la codificación y análisis.

En la segunda fase, se generaron códigos iniciales, comenzando con la codificación sistemática. Los códigos son bloques para el análisis que refieren a los significados brindados por las participantes o a las interpretaciones realizadas de ellos (Braun y Clarke, 2012). Se incluyeron todos los códigos posibles para capturar patrones y diversidad, acompañados de los extractos de texto vinculados. La tercera fase involucró la búsqueda de temas basados en los códigos identificados. Un tema es un patrón de significado que proporciona información crucial para la pregunta de investigación (Braun y Clarke, 2012). Para generarlos, se revisaron los códigos en busca de similitudes, conservando aquellos que describían patrones coherentes y significativos. Durante el proceso, se construyeron mapas temáticos para observar las posibles combinaciones de códigos en temas particulares y para reflejar la complejidad de la data.

La cuarta fase consistió en revisar los posibles temas en relación con los códigos y el conjunto de datos recolectado. Se exploró la pertinencia de los temas, descartando o reubicando ciertos códigos. Una vez construidos temas coherentes, se evaluaron en relación con el conjunto de datos para asegurar que capturaran los elementos centrales y esenciales de la información según la pregunta de investigación. En la quinta fase, se definieron y nombraron los temas identificados de manera específica y relevante, asegurándose de que no fueran demasiado amplios ni se superpusieran con otros temas. Se incluyeron extractos de las entrevistas como ejemplos y se escogieron nombres informativos y concisos para los temas. Finalmente, la sexta fase consistió en la redacción y producción del reporte. En esta fase, se organizaron los temas seleccionados y sus conexiones en un orden lógico, planteando un argumento en respuesta a la pregunta de investigación.

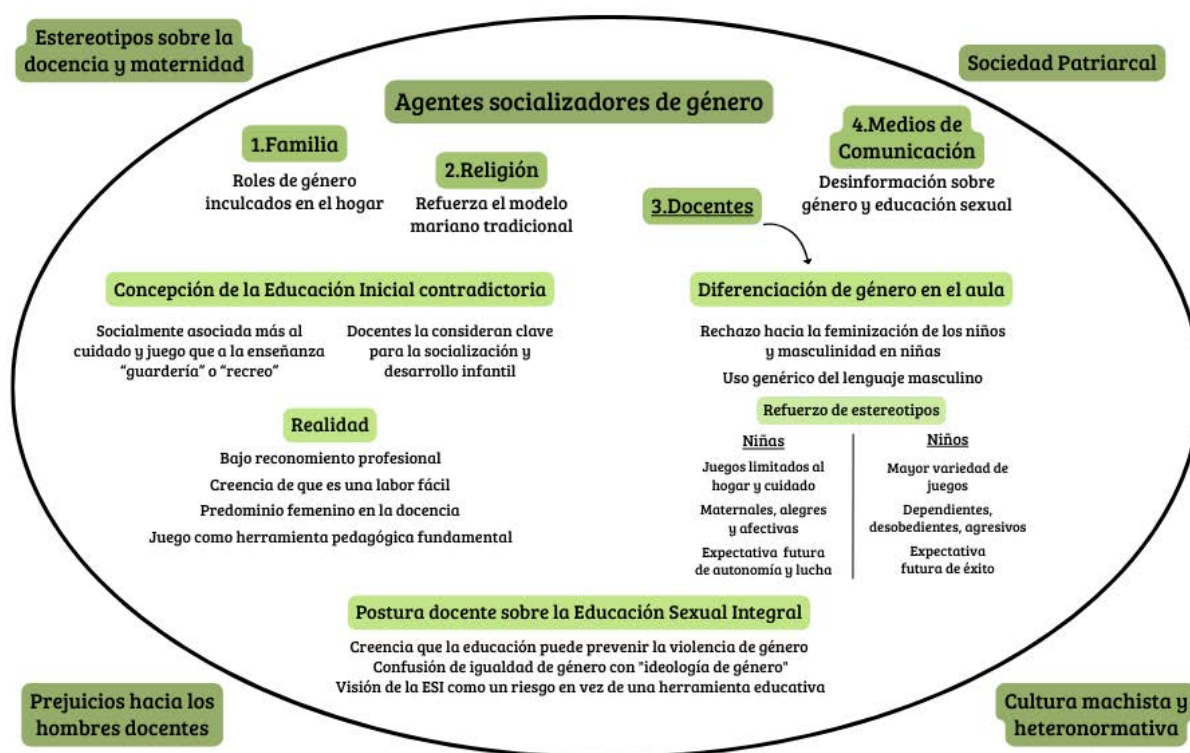


Resultados y Discusión

El objetivo de la presente investigación fue explorar las representaciones sociales sobre los roles de género de docentes mujeres de Educación Inicial (EI) de instituciones públicas y privadas de Lima Metropolitana. Para su análisis, los resultados y su discusión se organizaron en tres ejes, cada uno con sus respectivas categorías. Dicha organización se presenta de forma sintetizada en la siguiente gráfica, en la que se visualizan los hallazgos obtenidos.

Figura 1.

Representaciones Sociales sobre los Roles de Género de docentes mujeres de Educación Inicial



1. Percepciones sobre la Educación Inicial

Los estereotipos de género como barreras sociales en la Educación Inicial

Las participantes del estudio identifican múltiples retos sociales que enfrenta la EI, pese al reconocimiento de su relevancia en el desarrollo infantil. Si bien algunas personas valoran la carrera y reconocen su importancia, aún persisten creencias sociales profundamente arraigadas que la desestiman tanto en términos de dificultad como de impacto formativo. Por un lado, "[...] las personas piensan que la educación inicial es la última carrera que pudiste haber escogido porque es la más fácil, la más barata y sí pues, la última opción que te quedó" (Mercedes, 44 años, tutora de 5 años).

Las docentes relatan que su labor es frecuentemente asociada al de una niñera, reforzando un imaginario que trivializa el trabajo educativo. Como mencionan algunas participantes, la EI es “considerada como ‘el recreo’ o ‘la guardería’” (Cecilia, 23 años, tutora de 2 años), donde la docente es vista como “una empleada del hogar un poquito más instruida” y cuyas actividades son percibidas como “sonsear” o “hacer nada” (Mariana, 63 años, tutora de 3 años). Esta visión desvaloriza el carácter pedagógico de la EI, reduciéndola a un espacio de cuidado sin exigencia intelectual ni preparación profesional y que, por tanto, justifica la percepción de un bajo sueldo.

Esta percepción social está anclada a la creencia de que el juego es una actividad menor, sin entender que en la EI, el juego es una herramienta pedagógica planificada con intencionalidad educativa. Como señala Cecilia:

[...] cuando entré a la carrera yo dije “no creo que sea difícil”, luego, te das cuenta por qué ese juego, por qué le das un rompecabeza, por qué tiene que pintar, y como todo tiene un trasfondo pedagógico y ahí es cuando dices “asu, esto no está fácil”. (Cecilia, 23 años, tutora de 2 años)

Contrario a lo que se cree, la literatura ha destacado la relevancia de la EI en el desarrollo integral infantil. Esta etapa representa el primer contacto de las niñas con la sociedad como individuos y su complejidad radica en la estimulación de habilidades motrices, cognitivas, lingüísticas y socioemocionales. Así, el juego, lejos de ser una distracción, es acompañado y estructurado por la docente de tal manera que lo convierte en el mecanismo más efectivo para hacer comprensible la información impartida y reforzar valores y comportamientos interpersonales adecuados (Lozano-Tordillo, 2018; Malajovich, 2000; Palacios y Bilinkis, 2013).

En esa línea, la sociedad comparte creencias sobre las características que deben tener las y los docentes de EI, llegando a feminizar este rol. Las participantes comentan que se espera que la educadora inicial posea un carácter paciente, dulce y cariñoso, atributos culturalmente asociados a lo femenino; sosteniendo que “[...] las mujeres, en ese sentido, tenemos algo que, tal vez, el hombre, no necesariamente todos no lo tengan” (Mariana, 63 años, tutora de 3 años). Incluso, las docentes participantes señalaron que se les atribuyen características asociadas a la maternidad, lo que las encasilla como 'segundas madres' de sus estudiantes., afirmando que “[...](la sociedad) ha encasillado a la profesora como la mamá 2, entonces tiene que ser amorosa, tiene que apapachar, como la “mamá”, creo que esa es la imagen que da y por eso siempre han sido mujeres” (Antonella, 58 años, tutora de 3 años).

Estas percepciones refuerzan y reproducen un modelo tradicional de género en el que el cuidado infantil recae exclusivamente en el género femenino (Pizarro Quiñones, 2018; Sanchidrián, 2017). Equiparar la labor docente al rol materno no solo desvaloriza la formación y especialización profesional, sino que también limita el acceso de los hombres a la carrera docente y de las mujeres a otras áreas profesionales (Ellemers, 2018; Morales et al., 2007).

La visión desvalorizada de la EI también genera barreras específicas para los hombres que desean ejercer la docencia en este nivel. La feminización histórica del rol, junto con los estigmas sociales vinculados al cuidado infantil, convierten su presencia en una excepción, muchas veces percibida con sospecha y rechazo “[...] toda la vida he trabajado con mujeres, salvo el profesor de gym que va una hora y listo” (Antonella, 58 años, tutora de 3 años). A ello se suma la idea de que las habilidades masculinas, tradicionalmente consideradas “superiores” o más útiles en campos científicos, se desperdician en una profesión asociada al cuidado, lo emocional y lo doméstico. Esta percepción refuerza la idea de que el espacio educativo solo se masculiniza cuando está relacionado con la enseñanza de conocimientos científicos, tradicionalmente dominados por varones, reforzando un modelo binario y jerárquico del saber (Cappi Manzini y do Horto Salles Tiellet, 2014).

Asimismo, los prejuicios sobre la supuesta simplicidad de la carrera restringen la participación masculina al área de educación física o psicomotricidad, disciplinas que, por su vínculo con la fuerza, la disciplina, el riesgo y la protección, son vistas como más “propias” de lo masculino (Castillo et al., 2021; Cruz et al., 2021). De este modo, se continúa reforzando un modelo de masculinidad basado en la competencia física y el control, dejando fuera a los hombres que pudieran asumir otros aspectos del cuidado o la enseñanza desde una perspectiva más integral. Estas restricciones revelan la fragilidad de la masculinidad hegemónica, que se ve amenazada ante cualquier desviación de los roles socialmente asignados y sanciona a quienes los transgreden con burla, desconfianza o exclusión (Connell, 2005; Fuller, 2012; Jociles, 2001).

En esa línea, uno de los principales temores sociales que restringe la participación masculina está relacionado con la violencia sexual hacia niños, niñas y adolescentes (NNA). Las docentes entrevistadas comentan cómo la presencia de un hombre en el aula suele ser vigilada o condicionada:

[...] tenemos un profesor de psicomotricidad, pero siempre te piden que esté la auxiliar presente, porque tenemos miedo de que pueda pasar algo. Ahora se ve de todo: casos de pedofilia, tocamientos, violaciones, eso asusta definitivamente. Por eso no se ve tanto (docentes varones). (Mercedes, 44 años, tutora de 5 años)

Este temor no es infundado, pues la violencia de género contra NNA es una realidad, siendo uno de los tipos más presentes en el tejido social. Sin embargo, también genera un prejuicio estructural hacia los docentes hombres, quienes son automáticamente sospechosos por el solo hecho de serlo y, en lugar de fomentar estrategias institucionales de protección, se opta por excluir a los varones de la docencia infantil (Bergström et al., 2020; Hedlin et al., 2019; INEI, 2023; MIMP, 2021; Pruit, 2015).

El resultado de estas construcciones sociales es una EI profundamente feminizada: en Perú, solo el 7% de quienes ejercen la docencia en este nivel son hombres (INEI, 2017). Esta marcada desigualdad responde a normas de género hegemónicas que excluyen sistemáticamente a los varones de roles vinculados al cuidado, la afectividad o la ternura. Desde esta lógica, los hombres que se aproximan a tareas tradicionalmente asignadas a las mujeres, como la enseñanza en edades tempranas, son percibidos como desviados o incluso traidores al ideal masculino (Connell, 2005; Cruz et al., 2021; Sargent, 2005). Así, la masculinidad se protege restringiendo el acceso de los hombres a estos espacios, reforzando una división sexista del trabajo.

Esta distribución no sólo perpetúa estereotipos de género, sino que limita la posibilidad de construir modelos educativos más inclusivos y diversos. Como advierten Castillo et al. (2021) y Cruz et al. (2021), la asignación rígida de roles según el género impide que niños y niñas crezcan con una variedad de referentes afectivos y pedagógicos, necesarios para su desarrollo integral y para la transformación de las relaciones de género desde la primera infancia.

Percepción de la Educación Inicial desde la experiencia docente

Las docentes participantes compartieron sus motivaciones para optar por la EI como profesión. Entre estas se destacan el interés por el desarrollo intelectual y emocional de las niñas y los niños, el deseo de educarles y la vocación influida por la tradición familiar. A partir de sus experiencias, las docentes subrayan la relevancia de este nivel educativo como el cimiento del desarrollo futuro de la persona. En ese sentido, dan cuenta de la responsabilidad de moldear por primera vez a las personas, reconociendo que más allá de los aprendizajes académicos, su labor involucra brindar seguridad afectiva, estimular la autonomía, y contribuir a la construcción de la identidad personal y social de las y los estudiantes. Esta perspectiva contrasta fuertemente con los discursos sociales que minimizan el valor y la complejidad del trabajo docente en este nivel.

[...] Para mí es una de las (profesiones) más importantes, porque tú estás creando las bases de una persona, es muy importante lo que tú le des en los 3 primeros años de

vida... muchas veces tu aula es el lugar de seguridad para los chicos. (Mariana, 63 años, tutora de 3 años)

Asimismo, las docentes enfatizan que para desempeñarse adecuadamente en EI es fundamental comprender a profundidad las necesidades de la infancia. Su rol excede la enseñanza de contenidos, involucrando la creación de espacios seguros, el acompañamiento emocional, la formación en hábitos de higiene y convivencia, y una colaboración constante con las familias. En este sentido, destacan su rol como guías en la construcción de la identidad de los niños y niñas, en su capacidad para relacionarse con sus pares, en el desarrollo de hábitos de cuidado e higiene personal, así como en la generación de un entorno seguro y estable para el aprendizaje. A través de estas acciones, aspiran a dejar una huella significativa en la vida de sus estudiantes.

[...] los primeros 5 años de vida son los más importantes para cimentar muchas cosas, más que contenido, que sepa leer, escribir, las vocales, mucho más allá de ello, esa capacidad del niño de ser seguro de sí mismo, autónomo, una persona crítica, una persona capaz de vivir con otros, eso que ahora es tan importante y antes no se valorizaba tanto, esas habilidades blandas, muchas veces son determinantes. (Cecilia, 23 años, tutora de 2 años)

A partir de lo anterior, las participantes destacan que la mayor riqueza de su labor reside en la transformación que pueden observar en sus estudiantes. A lo largo del año escolar, experimentan el progreso individual de cada infante, lo cual refuerza el sentido de propósito en su trabajo.

[...] Lo más rico de la educación es que tú recibes a un niño en “A” y cuando termina el año está totalmente en otro estadio. O sea, el poder que tienes, la influencia que puedes tener para que esa pequeña mente absorba todo lo que has querido tú a lo largo del año, al final sí terminas transformando. (Mariana, 63 años, tutora de 3 años)

Esta influencia, sin embargo, va más allá del desarrollo cognitivo. Las docentes reconocen que sus prácticas también socializan a las niñas en valores, comportamientos y normas sociales. Actividades cotidianas como resolver conflictos, escuchar a otros, compartir materiales o esperar turnos se convierten en momentos pedagógicos que modelan conductas y formas de relacionarse con el entorno. Este proceso de socialización, aunque muchas veces tácito, puede también reforzar normas de género interiorizadas desde temprana edad. Como comentó una participante: “[...] tengo 11 niñas, ellas parecen las mamás de los 3 niños, poco les falta para vestirlos, cambiarlos” (Mercedes, 44 años, tutora de 5 años). Esta viñeta evidencia cómo, en la infancia, se replican patrones de género tradicionales, donde las niñas asumen roles

de cuidado frente a sus compañeros. Así, el rol del o la docente no solo implica enseñar, sino también reflexionar críticamente sobre cómo sus propias prácticas pueden contribuir a reproducir o desafiar estos estereotipos (Berenbaum et al., 2008; Leaper, 2013; Macedo y García, 2014).

En síntesis, es importante poner en valor el papel transformador de la EI desde la voz de quienes la viven día a día. Si bien existe una clara conciencia sobre la complejidad, responsabilidad y sentido de esta etapa educativa, también se evidencia la necesidad de mayor reconocimiento social y profesional hacia la labor docente, especialmente en un contexto donde persisten imaginarios que desvalorizan su impacto.

2. Concepciones docentes sobre el género en la Educación Inicial

Caracterización del estudiantado según roles de género

Las participantes caracterizaron a sus estudiantes basándose en las actividades que suelen realizar y los comportamientos observados en cada género. En cuanto a las niñas, mencionaron que participan en juegos físicos como correr, escalar y saltar; sin embargo, también identificaron conductas consideradas inusuales o “bruscas” en algunas de ellas: "hay otras que son de juegos, más bien, bruscos, de armar cosas y derribarlas y tirarse, son intrépidas, se tiran y no miden el peligro" (Mariana, 63 años, tutora de 3 años). En contraste, cuando se refieren a niñas que participan en juegos tradicionalmente asociados al género femenino, como cuidar muñecas o jugar a la cocinita, emplean adjetivos positivos que resaltan su feminidad: "hay las que son unas ladys, que siempre las ves que la cocinita, que la muñequita, muy maternales" (Mariana, 63 años, tutora de 3 años).

Por su parte, los niños fueron descritos como más diversos en sus intereses: realizan juegos musicales como el baile, gráficos como pintar y manchar, de construcción y científicos como de observación. También se alude a actividades que reproducen dinámicas de fuerza o violencia simbólica, como el uso de pistolas imaginarias: "juegan a las armas entre ellos, hacen unas pistolas con bloques y se matan" (Ana, 54 años, tutora de 3 años). No obstante, se reconoció que algunos niños muestran interés en actividades vinculadas al cuidado, como jugar con muñecos bebés: "tenemos a un grupo de niños que están fascinados con el cuidado del bebé" (Cecilia, 23 años, tutora de 2 años).

Esta diferenciación en los juegos da cuenta de cómo los discursos de género circulan en las aulas desde edades tempranas. Primero, se observa una mayor permisividad para que las niñas transiten entre juegos “femeninos” y “masculinos”. En cambio, cuando los niños cruzan esa frontera simbólica suelen ser objeto de sorpresa o incluso cuestionamiento. Esta disparidad responde a un temor social profundamente arraigado: el de feminizar al varón y, con ello, poner

en entredicho su masculinidad (Butler, 2010; Salum y Santos, 2004). Segundo, cuando un niño realiza tareas de cuidado, se le elogia o se celebra su actitud como una excepción, mientras que si lo hace una niña no recibe mayor reconocimiento, pues se da por sentado que ese comportamiento es natural en ella: “[...] El salón estaba sucio y el niño agarraba escoba, recogedor y él mismo era, barría sensacional, tenía ritmo, le dije a su abuelita ‘la felicito, su niño qué bien barre’” (Mercedes, 44 años, tutora de 5 años).

Esta reacción refuerza la noción de que los avances en roles de género son celebrados solo cuando son asumidos por hombres, siempre que no comprometan su rol tradicional ni su identidad masculina (Banchefsky y Park, 2016; Montesinos, 2004). Por último, la violencia simbólica o física en los juegos es naturalizada cuando la ejercen los niños, considerándola parte de su temperamento o energía, mientras que cuando aparece en las niñas se enfatiza y se califica con adjetivos que suelen llevar una carga negativa, reflejando así un doble estándar en la lectura del comportamiento infantil según el género.

En cuanto a la emocionalidad, también se perciben patrones diferenciados. Para las niñas, se destacan emociones como alegría, ocurrencia y gracia: “[...] son desfachatadas, atrevidas, ocurrentes, graciosas, moscazas” (Antonella, 58 años, tutora de 3 años). También se señaló su tendencia al llanto o al engreimiento frente dificultades en la socialización o en tareas escolares, lo cual sugiere una percepción de mayor emocionalidad en ellas, afirmando que requieren atención especial. En cambio, en los niños se mencionan emociones como alegría, tristeza y enojo, acompañadas de reacciones impulsivas ante límites: “[...] nos ha costado ponerles límites, son chicos que están acostumbrados a que todo se les permite, les ha costado aprender a respetar las normas” (Flora, 41 años, tutora de 2 años). Aunque se reconoce que pueden ser confrontativos, también se los describe como más fáciles de manejar emocionalmente: “[...] a mí más me gustan los hombres en mi clase, son más fáciles que las niñas, son un poco más complicadas, vienen llorando, una que otra viene toda engreída” (Ana, 54 años, tutora de 3 años).

Respecto al proceso de aprendizaje, las docentes coincidieron en que no existen diferencias sustantivas entre géneros. Afirmaron que el proceso es vivencial, con un enfoque basado en el cuerpo y materiales concretos, antes de que se traslade al papel. Sin embargo, incluso estas experiencias iniciales de aprendizaje están atravesadas por nociones de género, ya sea a través de los juegos propuestos, la distribución de roles o el refuerzo a ciertas conductas (Azúa et al., 2019; Louro, 2008; Palacios y Bilinkis, 2013).

Finalmente, las docentes compartieron cómo proyectan el futuro de sus estudiantes. A sus alumnas las imaginan como mujeres autónomas, empoderadas, empáticas, tolerantes y

líderes, afirmando que deberán de luchar por sus objetivos. A sus alumnos, en cambio, los visualizan como exitosos, fuertes, pensadores, líderes y profesionales. Si bien ambos géneros son descritos como líderes y profesionales, las aspiraciones para las niñas están más enfocadas en su desarrollo emocional y social, mientras que para los niños se da por sentado que lograrán el éxito sin necesidad de demostrar estas habilidades. Esta diferencia refleja una concepción social en torno a los roles de género y las barreras que enfrentan las mujeres para alcanzar reconocimiento y agencia en la esfera pública (Ellemers, 2018; Lameiras, 2002).

Creencias docentes sobre las diferencias de género en el estudiantado

Como parte de la caracterización de sus estudiantes, las participantes compartieron observaciones sobre las diferencias percibidas en los comportamientos de niñas y niños en el aula. En el caso de las niñas, las docentes destacan cualidades como la conversación, la coquetería, la picardía, la afectividad, el sentido del humor y la paciencia. Con asombro, también señalan su carácter dominante, considerándolas empoderadas, líderes y desafiantes. Este liderazgo, sin embargo, se describe desde un rol marcadamente maternal. Las docentes las apodan “las mamás” del aula debido a su autonomía, iniciativa y disposición para asistir a sus compañeros varones:

[...] Ellas deciden solas, parecen las mamás de los niños, poco les falta para vestirlos, cambiarlos, o sea, les dicen “pónganse la casaca”, les voltean las manguitas, les ponen las casaquitas, les enseñan, se cayó el agua, ellas son las que van y limpian, definitivamente, las niñas maduran más rápido” (Mercedes, 44 años, tutora de 5 años).

Esta caracterización revela cómo se validan y refuerzan actitudes asociadas al cuidado y la maternidad desde edades tempranas, retratándolas como las “madres” del aula, donde los niños necesitan de su asistencia. El comportamiento de las niñas es aplaudido bajo el argumento de que “maduran más rápido”, una expresión que, aunque común, no se ajusta a los marcos de la psicología del desarrollo, que advierte sobre el uso inadecuado del concepto de madurez en edades tan tempranas (Baltes et al., 2006; Gluck et al., 2009). Más que una madurez intrínseca, lo que se observa podría ser el resultado del trato diferenciado por género y el modelado de roles en el hogar, donde las niñas reproducen conductas aprendidas de figuras femeninas o responden a expectativas de género internalizadas (Leaper, 2013).

Por contraste, los niños son descritos como más dependientes, inseguros y con menos iniciativa. Las docentes identifican que esta conducta se refuerza en el aula cuando las niñas suplen las responsabilidades de sus compañeros, limitando indirectamente el desarrollo de autonomía en los varones: “[...] veo más inseguros al grupo de hombres, son muy dependientes, no resuelven problemas por ellos mismos, se quedan congelados” (Mariana, 63 años, tutora de

3 años). Sin embargo, las docentes no problematizan este efecto ni lo reconocen en su propio discurso o permisividad en el aula, sino que atribuyen la situación principalmente al entorno familiar y su exigencia en que las niñas se involucren y desenvuelven más en lo doméstico:

[...] Las niñas siento que maduran más rápido que los hombres, son más bebones, no sé si por nuestra sociedad que los apaña más, que siempre las madres tienden a “que tu hermana te sirva, que tu hermana etcétera”... Entonces la niña resuelve más en líneas generales, creo que siempre es más fácil para ellas que para un hombre. (Mariana, 63 años, tutora de 3 años)

Si bien el entorno familiar tiene una influencia importante, investigaciones como las de Azúa et al. (2019) muestran que las docentes también son figuras clave en la transmisión de roles de género. Cuando se refuerzan ciertos comportamientos con adjetivos positivos (como “madura” o “empoderada”), se contribuye a la interiorización de normas de género y a una comprensión temprana del rol que deben asumir en función de su sexo.

Por otro lado, las docentes mencionan que las niñas tienden a ser más cuidadosas en sus tareas, mientras que los niños buscan completar las actividades con rapidez, denotando una actitud más competitiva. Esta observación refuerza sutilmente ciertas creencias tradicionales sobre la delicadeza femenina y la impulsividad masculina. No obstante, las docentes aseguran ofrecer las mismas oportunidades a sus estudiantes, en cuanto a acceso a materiales y actividades, y promueven la igualdad de responsabilidades, entendiéndolo como igualdad de trato:

“Yo lo hago todos los días en mi salón, dándoles los mismos derechos y obligaciones a los 2, no hay que “es hombre, no va a limpiar la mesa o no va a guardar”, todos tienen que hacer lo mismo. O porque “ella tan delicada, cómo va a correr si es una lady”, no pues, y si tiene ganas de gritar porque se molestó, que grite pues, también tiene que hacer valer su voz” (Mariana, 63 años, tutora de 3 años).

Este compromiso inicial con la igualdad es importante, pero como señalan Butler (2010) y da Silva et al. (2012), la equidad no se limita a ofrecer la misma consigna a todos, sino que también implica revisar cómo se reacciona ante los comportamientos diferenciados. El refuerzo o la desaprobación posterior a la conducta es lo que finalmente consolida o cuestiona los estereotipos de género.

Respecto a la disciplina, las docentes indican que esta debe ser aplicada sin distinciones de género y que lo más relevante es conocer a cada estudiante para definir la medida más eficaz. Sin embargo, reconocen que, en la práctica, algunas docentes pueden ser más estrictas con las niñas, al esperar de ellas obediencia y docilidad, mientras que toleran en mayor medida

comportamientos disruptivos en los niños: "[...] a veces son las mismas maestras quienes son más partidarias de defender a los niños y no a las niñas cuando se les corrige" (Cecilia, 23 años, tutora de 2 años).

Finalmente, las participantes consideran que la etapa de EI, entre los dos y cinco años, es clave para transmitir mensajes de igualdad. No obstante, advierten que estos discursos deben ser formulados con cuidado. Por ejemplo, al corregir la idea de que "a las mujeres no se les pega", algunas docentes optan por enfatizar que no se debe ejercer violencia hacia nadie: "[...] Dicen "A las mujeres no se les pega", pero en verdad no se le pega a nadie" (Ana, 54 años, tutora de 3 años).

Si bien este enfoque promueve la no violencia general, es importante tener en cuenta que, en el contexto peruano, las niñas y mujeres enfrentan una situación de mayor vulnerabilidad (Blanco, 2009; Cagigas, 2000). Por ello, es esencial reconocer esta desigualdad estructural sin caer en discursos que refuercen la imagen de la mujer como naturalmente frágil o indefensa (Uresti et al., 2017). La construcción de una verdadera equidad requiere visibilizar estas desigualdades sin deslegitimar la experiencia femenina ni neutralizar los mensajes bajo la apariencia de igualdad absoluta.

Prácticas pedagógicas diferenciadas según el género del estudiantado

En el discurso de las participantes se identificaron formas en las que el género está presente en la vida cotidiana del aula, incluso en aspectos que a primera vista podrían parecer neutrales. En primer lugar, las docentes reconocen que los materiales y recursos empleados en las actividades no son meros objetos inanimados, sino vehículos de transmisión de valores, creencias y normas sociales. Según señalan, estos materiales cumplen un rol formativo en aspectos como el respeto a las normas, la empatía y la colaboración entre pares: "[...] Se promueve la ayuda y el respeto a las normas a través de diferentes actividades como cuentos, dinámicas, juguetes" (Flora, 41 años, tutora de 2 años).

A partir de esta concepción, las docentes manifiestan una postura crítica frente a la estereotipación de los materiales según el género. Consideran que los juegos y objetos no deberían tener una carga simbólica que los asocie a lo masculino o femenino, sino ser valorados por su potencial pedagógico y por el interés que despiertan en cada estudiante: "[...] lo mismo con los juegos, creo yo que estereotiparlos es ponerle género a las cosas y no lo tienen, simplemente son gustos e intereses" (Cecilia, 23 años, tutora de 2 años).

Esta reflexión representa un avance en términos de conciencia sobre el impacto de los estereotipos en la construcción de subjetividades desde edades tempranas. No obstante, en la práctica, aún persisten dinámicas que reproducen desigualdades de género. Un ejemplo

concreto lo constituye la organización física del aula. Una de las participantes menciona que en las instituciones educativas públicas se suele sectorizar el espacio en áreas como el hogar (cocina, casa, cuna), arte, ciencias y biblioteca. Aunque esta estructuración responde a ciertos objetivos pedagógicos, tiende a consolidar roles tradicionales si se observa que las niñas frecuentan el sector del hogar, mientras que los niños se inclinan por el de ciencias. En la vida diaria, dichos roles podrían, o incluso deberían, convivir de manera integrada en las rutinas de mujeres y hombres; sin embargo, en el ámbito escolar se presentan como esferas separadas, reforzando así imaginarios sociales sobre lo que se espera de cada género (Macedo y García, 2014).

Desde esta perspectiva, la sectorización no solo limita el juego libre y espontáneo, considerado fundamental para el desarrollo integral de las infancias, sino que también restringe las oportunidades para que niños y niñas exploren otros intereses más allá de los culturalmente asignados. Aunque las docentes declaran ofrecer libertad de elección, la forma en que se presentan y disponen los espacios puede condicionar silenciosamente las decisiones de los estudiantes.

Otro elemento relevante identificado en la investigación es el uso reiterado del lenguaje genérico masculino por parte de las docentes al dirigirse al grupo. Con frases como: “[...] “Chicos, es hora de lavarnos las manitos” (Ana, 54 años, tutora de 3 años), “[...] Del niño, como hombre dices ¿o de los niños en general?” (Mariana, 63 años, tutora de 3 años), dan cuenta de la normalización de una forma de comunicación que invisibiliza sistemáticamente a las niñas.

Aunque este uso pueda parecer inofensivo o simplemente práctico, investigaciones como las de Azúa et al. (2019) y Chávez (2006) han demostrado que el lenguaje no es neutral y cumple un papel central en la construcción de identidades y jerarquías de poder. La elección de términos genéricos masculinos contribuye a invisibilizar a las mujeres y niñas, perpetuando su exclusión simbólica en distintos espacios. En un contexto educativo, donde el lenguaje moldea imaginarios, es especialmente necesario fomentar prácticas lingüísticas inclusivas que hagan visibles a todos los sujetos, en lugar de perpetuar una neutralidad que favorece lo masculino. Es así que, a pesar de una postura discursiva que busca la equidad, todavía subsisten prácticas, muchas veces inconscientes, que reproducen estereotipos y desigualdades de género. Cuestionar estos elementos no implica únicamente modificar actividades o materiales, sino repensar cómo se organizan los espacios, cómo se comunica la docente con sus estudiantes y qué significados se transmiten desde lo cotidiano.

3. La socialización basada en el género y el desarrollo de la Educación Inicial

Socialización diferenciada dentro de la Educación Inicial

Se han identificado ciertas prácticas pedagógicas y dinámicas en el aula que evidencian una socialización basada en el género. Esto se observa, en primer lugar, en la reacción de las docentes frente a conductas que consideran discordantes con el género asignado. Por ejemplo, la “masculinización” de las niñas, cuando muestran interés por juegos o personajes que el mercado orienta hacia los varones, genera sorpresa: “[...] uy, le encanta Spiderman, qué rara” (Ana, 54 años, tutora de 3 años). De manera más enfática aún, se percibe un rechazo hacia la “feminización” de los niños. Las docentes manifiestan preocupación cuando los varones juegan con muñecas, usan colores como el rosado o expresan gestos que interpretan como afeminados. En esos casos, recurren incluso a derivaciones para una evaluación psicológica:

[...] A ver, ¿en qué momento sí nos han preocupado las cosas? Cuando vemos, de repente, un comportamiento muy femenino en un niño y que, sí, hablamos con la psicóloga para observarlo mejor. (Mariana, 63 años, tutora de 3 años)

Estas actitudes revelan una contradicción relevante. Por un lado, las docentes afirman promover la igualdad de género y el libre acceso a todos los materiales y espacios del aula. No obstante, cuando este acceso se traduce en comportamientos que desafían las normas tradicionales, se activa una respuesta de alarma o desconcierto. Este tipo de reacciones revela las creencias internalizadas sobre qué conductas son apropiadas para cada género, y demuestra un intento, aunque no necesariamente consciente, de resguardar la feminidad en las niñas y la masculinidad en los niños. En esa lógica, la desaprobación hacia lo “femenino” en los varones se torna más visible. Se transmite, incluso, a través de elecciones aparentemente triviales como el uso del color: “[...] Miss, rosado no, azul, verde, cualquier color” (Mercedes, 44 años, tutora de 5 años).

Este fenómeno puede entenderse dentro de una estructura más amplia de género, en la que lo masculino se sitúa en una posición jerárquica y hegemónica. Según Connell (2005) y Fuller (2017), en contextos como el peruano, predomina una masculinidad hegemónica que demanda a los varones demostrar fuerza, autoridad y distancia de lo considerado femenino. Cualquier conducta que cuestione estos ideales pone en riesgo la percepción de “hombría”, generando presión para ajustarse a las normas sociales esperadas (Jociles, 2001; Salguero y Alvarado, 2018).

Esta socialización diferenciada se vuelve aún más significativa en la EI, una etapa en la que las docentes reconocen que sus estudiantes “absorben todo”. Al describir a las niñas como “[...] esponjitas” (Ana, 54 años, tutora de 3 años), hacen referencia a su capacidad de interiorizar no solo contenidos académicos, sino también normas, valores y estructuras simbólicas. Esta sensibilidad quedó especialmente clara durante la vuelta a clases presenciales,

donde los miedos de los niños frente a la pandemia reflejaban los discursos adultos que habían escuchado: “[...] no quiero salir, me voy a morir, me voy a contagiar” (Mariana, 63 años, tutora de 3 años). Este ejemplo ilustra el poder formativo que tiene la educación.

[...] La educación es muy poderosa y la manera que tú les metas cierta información a los chicos desde chiquitos todos los días, va a hacer que terminen pensando que era lo correcto y no necesariamente lo es, los encasillas, por decir algo “los hombres somos los que proveemos o quienes hacen los deportes rudos”. (Antonella, 58 años, tutora de 3 años).

Por ello, la socialización de género en el aula no debe entenderse como un fenómeno secundario o espontáneo, sino como un proceso activo que moldea creencias, identidades y formas de ser en el mundo. Desde la EI, se pueden transmitir, y por tanto cuestionar, representaciones de género que influyen tanto en los estudiantes como en las propias docentes (Macedo y García, 2014).

¿Qué sucede fuera del aula? Aspectos contextuales sobre el género

El entorno familiar y social constituye un espacio clave en la socialización de género durante la infancia. En el discurso de las docentes, según su percepción, los varones son comúnmente asociados con la fuerza, la energía y la autoridad, mientras que las mujeres son descritas como frágiles, hipersensibles y “difíciles de tratar”. Estas representaciones no solo son transmitidas por adultos, sino también reproducidas por los propios niños y niñas, lo que da cuenta del grado de interiorización de estos discursos desde edades tempranas. Un ejemplo de ello es la siguiente viñeta, donde se narra cómo las niñas excluyen a sus compañeros varones de ciertos juegos por considerarlos “propios de niñas”: “[...] cuando han tenido juegos de sectores, en el sector de la cocina y el hogar, a veces las niñas mismas dicen ‘esto es juego de niñas, el niño vaya a jugar para allá’, eso escuchas” (Mercedes, 44 años, tutora de 5 años).

Estos mensajes no surgen de forma aislada. Las participantes reconocen que la familia es el primer espacio donde se construyen las nociones de género. En muchos hogares, persisten patrones tradicionales sobre las tareas domésticas y los roles asignados a cada miembro según su sexo. Estos patrones no solo reflejan costumbres generacionales, sino que también legitiman una estructura desigual que se transmite sin cuestionamiento:

[...] Es lo que se ve, se escucha y se normaliza tanto en las casas. Muchas familias he visto, donde el papá se sienta y la mamá y la hija va y cocina y pone la mesa y recoge todo y limpia, desde esa edad ya lo normalizan totalmente. (Antonella, 58 años, tutora de 3 años)

La reproducción de estas prácticas genera una educación diferenciada en la vida cotidiana de niñas y niños. Las docentes advierten que este tipo de socialización moldea aspectos profundos del desarrollo emocional, la autoestima y la identidad de género. A menudo, estas enseñanzas vienen disfrazadas de comentarios sexistas o “chistes” que, aunque socialmente aceptados, perpetúan estereotipos:

(sobre diferencias en la educación) Más que académicamente, sí hacen muchas diferencias en la educación de las mujeres y hombres, por ejemplo, una mujer es muy mal vista si dice groserías, un hombre no. Desde la sexualidad, no podemos mostrar tanto porque es muy provocativo. Entonces yo creo que, más que desde la educación académica, es en la moral, en ese desarrollo personal, en cómo te desempeñas en la sociedad. (Cecilia, 23 años, tutora de 2 años)

Estas diferencias repercuten también en la percepción de las oportunidades que cada género merece. Según las docentes, la manera en que se educa desde el hogar puede consolidar representaciones que normalizan relaciones desiguales e incluso violentas:

[...] Sí influye. Si a la niña le enseñas a que tiene que estar en casa, cocinar, atender, mientras al niño le enseñas “tú vas a trabajar, a ganar plata”, entonces vas creando pensamientos y conductas machistas, vas empoderando a uno y a la otra la minimizas, sino, no se vería violencia, no se verían feminicidios, maltratos ni violaciones contra niñas. (Mercedes, 44 años, tutora de 5 años)

Estas dinámicas iniciales afectan también aspectos como la autonomía y la resolución de problemas, donde se observa que los niños y niñas llegan al entorno escolar con nociones de género ya formadas. La escuela, por tanto, no parte de una "página en blanco", sino que se encuentra frente al reto de decidir si refuerza o desafía esas ideas. En ese sentido, la EI tiene un papel fundamental, pues puede acompañar la construcción de la identidad personal desde un enfoque crítico, reconociendo que las diferencias no deben implicar desigualdad (Macedo y García, 2014).

A pesar del panorama descrito, las docentes también reconocen signos de cambio generacional. Cecilia, la participante más joven (23 años), en contraste con las participantes mayores de 41 años, destaca que las nuevas generaciones de mujeres tienden a desafiar los roles tradicionales, buscando mayor independencia y autonomía. Desde su perspectiva, el empoderamiento femenino ha cobrado protagonismo en la actualidad:

[...] Nuestra generación ha quebrantado totalmente esto, actualmente se ven mujeres independientes, sin querer ser madres, felices, exitosas... familias donde la mujer y el

varón trabajan... Actualmente, se ve una mujer empoderada. (Cecilia, 23 años, tutora de 2 años)

Este avance está vinculado al impacto de los movimientos feministas contemporáneos y a la creciente disponibilidad de información que permite repensar los mandatos de género. Como plantean Calás et al. (2014) y Pineda et al. (2022), la resignificación de las nociones tradicionales de género es posible gracias a estos procesos sociales y culturales que promueven la igualdad. No obstante, las participantes también advierten que estos cambios no son homogéneos. Mencionan que factores como el nivel socioeconómico y el acceso a medios de información aún determinan la velocidad con la que se producen estas transformaciones:

“(sobre el trato diferenciado) Yo creo que cada vez es menos, pero todavía se da mucho, sobre todo en comunidades andinas, aunque parezca mentira, yo creo que sí tiene que ver el nivel socioeconómico, por ejemplo, familias migrantes también machistas, su generación inmediata ha sido criado así, tal vez esa nueva generación, que ya se ha criado aquí (Lima), tienen más información y estas cosas pueden ir cambiando.” (Antonella, 58 años, tutora de 3 años)

En suma, el contexto social y familiar representa un agente de socialización fundamental en la reproducción o transformación de los roles de género. Si bien existen creencias fuertemente arraigadas, también se observan brechas generacionales y contextuales que permiten abrir el camino hacia una construcción más equitativa y reflexiva del género desde las primeras etapas de la vida.

Papel de la religión en el contexto educativo

Además de la familia y la sociedad, la religión constituye un eje relevante en la formación de valores y representaciones durante la infancia. Las docentes participantes relatan que, dentro del aula, la dimensión religiosa es incorporada mediante el fomento de la fe, la enseñanza de pasajes bíblicos como la creación según Dios, la historia de la sagrada familia (María, José y Jesús), y la celebración de festividades religiosas. En este marco, se promueven valores considerados universales como el amor, la empatía, el agradecimiento, la inclusión y la honestidad. Estas enseñanzas, más allá de lo espiritual, son trasladadas al plano del comportamiento cotidiano. Como expresa una docente, se espera que los niños y niñas emulen los valores asociados a las figuras religiosas: “[...] que sean trabajadores como Jesús y obedientes como nos dice María” (Mercedes, 44 años, tutora de 5 años).

Asimismo, se emplean dinámicas pedagógicas que refuerzan dichos aprendizajes en situaciones cotidianas:

[...] Recordamos todos los días qué nos enseñó la madre María, yo les digo, por ejemplo, “la madre María nos enseña a portarnos...” y ellos completan “bien”, “nos enseña a ser siempre buenos...”, “amigos”, “y nos enseña a decir siempre...”, “la verdad”. Entonces, ahí vamos metiéndoles algunas ideas que necesitamos. (Mercedes, 44 años, tutora de 5 años)

Sin embargo, el discurso religioso dentro del aula también transmite mensajes implícitos sobre los roles de género. Las docentes reproducen sin cuestionamiento una estructura simbólica tradicional, donde a José se le asigna el trabajo y el rol proveedor, mientras que María es representada como la figura maternal, obediente y cuidadora del hogar. Esto explica por qué, ante el comportamiento diligente de sus alumnas cumpliendo con las "características de María", las docentes rápidamente les confieren el nombre de "las mamás de los niños" (Ana, 54 años, tutora de 3 años). Este tipo de narrativa refuerza una noción idealizada de feminidad que gira en torno a la entrega, la dulzura y la abnegación.

Esto suscita inevitables reflexiones. Aunque el Perú se define constitucionalmente como un Estado laico, la fuerte presencia del catolicismo en la vida social y cultural es innegable: el 75% de la población se identifica como católica (IPSOS, 2018). En este contexto, el modelo mariano ha sido ampliamente difundido como un ideal de mujer virtuosa: sumisa, sacrificada, obediente y dedicada al hogar. Este modelo, según Alarcón (2005) y Tubert (2010), puede actuar como un mecanismo simbólico que refuerza estructuras patriarcales, limita la autonomía femenina, y contribuye a la normalización de la desigualdad entre hombres y mujeres. Así, la religión, aunque promotora de ciertos valores positivos, también puede contribuir, de manera sutil pero persistente, a la reproducción de estereotipos y jerarquías de género. Como afirman Moisés (2015) y Stevens y Soler (1974), el patriarcado ha encontrado un vehículo eficaz en la religión y las figuras bíblicas para legitimar sus discursos y prácticas, colocando a la mujer en una posición subordinada y pasiva, muchas veces invisibilizadas bajo el manto de la tradición o la fe.

Frente a esta narrativa dominante, emergen posturas más críticas. Cecilia, la docente joven que labora en una institución alternativa, manifiesta su preocupación ante el rol que asigna la religión a mujeres y hombres, resaltando cómo este tipo de mensajes refuerzan un mandato de género tradicional que restringe las posibilidades de desarrollo personal:

“Son comentarios como estos, que te hacen pensar en los roles que existen en la sociedad, en que tú mujer existes y tu razón de ser, tu propósito es ser una buena esposa y madre; y tú varón, ser fuerte por tu familia, ser el eje principal, entonces, creo que es algo que se sigue viendo” (Cecilia, 23 años, tutora de 2 años).

Esta mirada cuestionadora resulta fundamental para abrir espacios de reflexión crítica en el ámbito educativo, donde se puedan resignificar los discursos religiosos de forma que promuevan una educación en valores sin reproducir estructuras de desigualdad. Si bien la religión puede ser una fuente valiosa para la formación de valores humanos, es imprescindible revisar los contenidos que transmite, especialmente cuando estos afectan la percepción de los géneros y sus posibilidades dentro de la sociedad.

Postura docente sobre temas de género y la implementación de la ESI

En los discursos de las docentes se identifica una postura ambigua y, en algunos casos, contradictoria frente a los temas de género, particularmente en lo que respecta a la Educación Sexual Integral (ESI) y su implementación curricular. Mientras algunas docentes, como Cecilia (joven tutora en entorno educativo alternativo), expresan una mirada más cercana a los principios de la ESI, orientada a la autonomía, el cuidado del propio cuerpo y el respeto hacia los demás, la mayoría manifiesta incertidumbre o confusión sobre sus alcances reales. Las docentes señalan la importancia de enseñar la igualdad desde la etapa preescolar para prevenir situaciones de violencia de género en el futuro: “[...] Tantas mujeres, tantos feminicidios, por la que terminan sintiéndose culpables, como que merecen que las traten así, ¿eso de dónde viene? Te han criado así.” (Antonella, 58 años, tutora de 3 años). Estas palabras revelan una preocupación genuina por las consecuencias de la socialización diferenciada, especialmente sobre las niñas, y la necesidad de promover una cultura de equidad desde edades tempranas.

No obstante, esta intención coexiste con prácticas que, pese a buscar una supuesta igualdad, en la ejecución, revelan creencias subyacentes sobre roles y estereotipos de género. Por ejemplo, las docentes afirman: “[...] no usamos los términos de 'chiques' o 'chicos y chicas', no. Usamos 'chicos', porque todos son iguales” (Ana, 54 años, tutora de 3 años). Este tipo de afirmaciones evidencian una comprensión reducida del lenguaje inclusivo, que no solo busca “nombrar a todos”, sino visibilizar históricas asimetrías y generar presencia simbólica de las personas que han sido omitidas en el discurso. Como indican Azúa et al. (2019), el lenguaje no es neutral y tiene un papel central en la reproducción o transformación de imaginarios sociales; invisibilizar a las niñas en el habla cotidiana contribuye a mantener su exclusión en otros ámbitos de la vida.

Asimismo, las fuentes de información que utilizan las docentes respecto a la ESI son mayoritariamente medios de comunicación masiva y redes sociales, lo cual limita el acceso a una comprensión informada y pedagógica. Aunque muchas se manifiestan “a favor” de la implementación de la ESI: “[...] Yo creo que sí (implementación de la ESI), deben (niñas y niños) de tener el acceso a la información que necesitan tener” (Antonella, 58 años, tutora de 3

años), sus discursos están matizados por condicionamientos y preocupaciones que revelan confusión, temor o prejuicio. Por ejemplo, se expresa que se debe tener cuidado con el tipo de información que se entrega a los niños para evitar que se vuelvan: “[...] loquitos sexuales” (Mariana, 63 años, tutora de 3 años).

Estas frases dejan entrever una asociación entre el acceso a información sobre sexualidad y una supuesta “hipersesexualización” infantil, lo cual refleja una interpretación errónea del enfoque de la ESI, más cercana al discurso moralizante promovido por sectores conservadores. En sus palabras, la ESI debe ser diseñada por profesionales capacitados, los términos utilizados deben ser adecuados para evitar tabúes, debe haber límites en la información compartida según la edad, y es necesario trabajar con los padres sobre lo que implica la implementación.

Además, se plantean objeciones a aspectos centrales del enfoque de género y a políticas públicas de protección hacia grupos históricamente vulnerados. En este sentido, se evidencian posturas de rechazo hacia instituciones como el Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables o hacia el reconocimiento de derechos de la población LGBTIQ+, con discursos que apelan a una supuesta contradicción entre “igualdad” y “diferenciación”, desconociendo que la igualdad real requiere, precisamente, medidas diferenciadas y acciones afirmativas para revertir las desigualdades estructurales (MIMP, 2021):

[...] A mí lo que me parece que tiene que ser sí o sí, es la igualdad de género, eso sí estoy completamente de acuerdo. Yo no estoy de acuerdo con la ideología de género, que son 2 cosas diferentes. Igualdad, como hemos hablado, sí me parece que tanto hombre como mujer, tienen el mismo valor, mismos derechos y mismos deberes, es más, no estoy de acuerdo con el famoso Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables, no estoy de acuerdo con eso, porque ahí estás haciendo una diferencia, o sea, buscas la igualdad y haces un ministerio aparte ¿por qué?, o con las minorías LGBTIQ+, ¿por qué?, es contradictorio, estoy como Rafael López Aliaga, esto es mi opinión, no empieces protegiéndolos como si no fueran “iguales”. Yo sé que, como son minorías necesitan un apoyo, pero lo estás haciendo más evidente. Y la famosa ideología de género, donde empiezan con el asunto de que tú decides qué quieres ser, si planta, árbol, mono o mujer, hombre, trans, etcétera, no estoy de acuerdo con eso tampoco. Si tú quieres, primero madura, crece y cuando ya eres realmente grande y decides ser un árbol, bueno, sé un árbol, pero tú no puedes decir que se va construyendo (el género, la orientación/identidad sexual), no estoy de acuerdo. Dios perdona el pecado, pero no el escándalo, lo que no me gusta son las locuras, que se jalen de los

pelos, o sea, creo que tú tienes derecho a llevar tu sexualidad sin hacer un escándalo de eso, creo que en esta vida, hay que ser tolerantes y que nadie tiene derecho a meterse en la vida sexual del otro, pero lo que sí no me gusta es el escándalo, es lo único. (Antonella, 58 años, tutora de 3 años).

Este testimonio expresa una oposición explícita al enfoque de género, confundido con una “ideología” y caricaturizado a través de ejemplos como “decidir ser un árbol o planta”. Esta forma de describirlo refleja una situación de privilegio, desinformación y el efecto directo de campañas de deslegitimación promovidas por grupos religiosos y conservadores como “Con Mis Hijos No Te Metas”, que construyen un relato basado en el miedo, la distorsión de información y el uso estratégico de símbolos como la familia tradicional (Gallego y Romero, 2019; Viveros, 2017). Este panorama evidencia que muchas de las creencias docentes están mediadas por construcciones sociales profundamente arraigadas, reproducidas tanto por la iglesia católica como por los medios de comunicación. Aunque se manifiesta un deseo de promover igualdad y respeto, persisten discursos que refuerzan estereotipos, invalidan identidades diversas y reproducen formas sutiles de homofobia o transfobia. La cultura escolar, en tanto espacio de socialización, no escapa de estos procesos.

Así, los discursos analizados revelan actitudes contradictorias y una marcada desinformación respecto al enfoque de género y los alcances reales de la ESI. Esto no solo limita su implementación efectiva, sino que perpetúa la reproducción de prejuicios que obstaculizan una educación verdaderamente inclusiva, libre de discriminación y promotora de derechos desde los primeros años de vida. Esto permite comprender que las concepciones de género, lejos de ser estáticas, se reproducen de manera cíclica a través de los procesos de socialización, aprendizaje, práctica pedagógica y discurso escolar. Cuando estos procesos no son cuestionados ni replanteados críticamente, refuerzan estereotipos y roles tradicionales, manteniendo su vigencia en el tiempo. La siguiente figura sintetiza este ciclo, evidenciando cómo el género se conceptualiza, transmite y legitima en el ámbito educativo, perpetuando estructuras simbólicas que solo podrán transformarse mediante la ruptura consciente de dichos patrones.

Figura 2.

Conceptualización del género en el proceso educativo



Conclusiones

La presente investigación tuvo como objetivo explorar las representaciones sociales sobre los roles de género de docentes mujeres de Educación Inicial en instituciones públicas y privadas de Lima Metropolitana. A partir del análisis de sus discursos y prácticas, se identificaron diversos factores que influyen en la construcción de estas representaciones, destacando la persistencia de discursos tradicionales que asignan atributos diferenciados a mujeres y hombres, tanto en la vida cotidiana como en el espacio escolar.

Uno de los hallazgos más relevantes es que, si bien las docentes afirman promover la igualdad entre niñas y niños, en la práctica reproducen creencias tradicionales que refuerzan estereotipos de género. Las niñas son caracterizadas como maternales, autónomas y “maduras”, mientras que los niños son percibidos como dependientes, enérgicos y competitivos. Estas descripciones no solo refuerzan la idea de una “naturaleza” diferenciada entre géneros, sino que también condicionan las expectativas docentes sobre el desempeño y comportamiento de sus estudiantes, limitando el desarrollo integral y libre de cada infante.

Asimismo, se evidenció una socialización diferenciada dentro del aula, a través del lenguaje genérico masculino utilizado, de la organización de espacios o actividades, la validación de ciertos comportamientos y la interpretación moral de otros. A pesar de que las docentes expresan un rechazo a la estereotipación de los materiales o juegos, muchas de ellas manifiestan preocupación ante comportamientos que desafían los roles tradicionales, especialmente en el caso de los niños que adoptan conductas consideradas “femeninas”. Esto revela tensiones internas entre el discurso igualitario y las creencias profundamente arraigadas.

Uno de los aportes clave del estudio es la identificación de los agentes socializadores que influyen en estas representaciones. La religión, en particular el modelo mariano promovido por la Iglesia Católica, desempeña un papel central en la transmisión de valores asociados a la obediencia, el sacrificio y la maternidad para las mujeres. Del mismo modo, los medios de comunicación y el entorno familiar refuerzan normas sociales que perpetúan la división de roles de género, afectando tanto a las creencias docentes como a las prácticas educativas que reproducen estas diferencias.

En cuanto a la Educación Sexual Integral (ESI), se identificó una postura ambigua por parte de las docentes. Aunque muchas reconocen su importancia para prevenir la violencia de género, persisten dudas, temores y desinformación en torno a su implementación. Esto responde, en parte, a las influencias mediáticas y discursos conservadores como los promovidos por movimientos religiosos o grupos opositores al enfoque de género.

Es así que el estudio reafirma la necesidad de **asumir la transversalidad del enfoque de género como un principio pedagógico y ético**, no como un tema aislado del currículo. Implica repensar la práctica docente en todos sus niveles, desde la organización del aula hasta los contenidos que se enseñan y las formas de comunicación, para garantizar una educación que forme a las infancias en libertad, equidad y respeto por la diversidad. Más allá de “no discriminar”, se trata de generar condiciones activas para cuestionar las desigualdades históricas y construir nuevas formas de relacionamiento social desde temprana edad.

Entre las limitaciones de la investigación, se encuentra que el estudio no puede generalizarse, ya que se ha realizado bajo un paradigma cualitativo y representan solo al grupo de participantes, la cual no puede representar en su totalidad a la población docente católica de Lima Metropolitana. No obstante, ofrece una aproximación valiosa y profunda de las creencias de las docentes, formadas en una sociedad patriarcal y fuertemente religiosa; que, como figuras clave en la socialización temprana, reproducen, cuestionan o negocian las representaciones de género en el contexto educativo.

Finalmente, el estudio permite observar que el enfoque de género debe ser entendido no como una ideología o una opinión, sino como una herramienta necesaria para el desarrollo de una ciudadanía plena, crítica y empática desde la infancia. Las docentes, en tanto agentes formadoras de las nuevas generaciones, deben ser acompañadas y formadas en este enfoque para que puedan reconocer sus propias creencias, transformarlas y contribuir a una escuela verdaderamente inclusiva y equitativa.

Referencias

- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. Ediciones Coyoacán.
- Alarcón, R. (2005). Premisas histórico-socioculturales de la juventud peruana: obediencia filial y virginidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 37(1), 81- 94.
<https://www.redalyc.org/pdf/805/80537105.pdf>
- Álvarez, N. (2016). La moral, los roles, los estereotipos femeninos y la violencia simbólica. *Revista Humanidades*, 6(1), 1-32.
- Araya, S. (2002). Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. *Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales*.
- Azúa, X., Lillo, D., y Saavedra, P. (2019). El desafío de una educación no sexista en la formación inicial: prácticas docentes de educadoras de párvulos en escuelas públicas chilenas. *Calidad en la educación*, (50), 40-82.
- Baltes, P. B., Lindenberger, U., y Staudinger, U. M. (2006). Life span theory in developmental psychology. *Handbook of child psychology*, 1, 569-594.
- Banchefsky, S., y Park, B. (2016). The “new father”: Dynamic stereotypes of fathers. *Psychology of Men y Masculinity*, 17(1), 103.
- Barral-Aramburu, S., Renés-Arellano, P., y García-Ruiz, R. (2018). Estereotipos de género en la escuela: educando en valores en la sociedad RED. En R. Mancinas-Chávez y F. Anaya Benítez (Eds.), *Dispositivos móviles en el aula. Docentes y estudiantes prosumidores en la era digital* (pp. 151-171). *Egregius*
- Benálcazar-Luna, M. y Venegas, G. (2015). Micromachismo: manifestación de violencia simbólica. *Ciencia y Tecnología al servicio del pueblo*, 2(3), 140-149.
- Berenbaum, S. A., Martin, C. L., y Ruble, D. N. (2008). Gender development. En W. Damon y R. Lerner (Eds.), *Child and adolescent development: An advanced course* (pp.647-695). John Wiley y Sons.
- Bergström, H., Westberg-Broström, A., y Eidevald, C. (2020). Swedish media discourses about child sexual abuse in preschools: the best interest of the child and continued trust in male teachers. *Early Child Development and Care*, 190(12), 1878-1886.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1544128>
- Berkel, L. A., Vandiver, B. J., y Bahner, A. D. (2004). Gender role attitudes, religion, and spirituality as predictors of domestic violence attitudes in white college students. *Journal of College Student Development*, 45(2), 119-133.
- Bermúdez Rodríguez, Y. B., y Duran Gómez, L. J. (2018). *Consecuencias psicológicas que genera la violencia contra la mujer en la relación de pareja*. <http://repository.ucc.edu>.

co/handle/ucc/6863.

- Biezma, M. J. R. (2007). Violencia hacia la pareja: revisión teórica. *Psicopatología Clínica Legal y Forense*, 7(1), 77-95.
- Blanco, J. (2009). Rostros visibles de la violencia invisible. Violencia simbólica que sostiene el patriarcado. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 14(32), 63-70
- Braun, V. y Clarke. V. (2012). Thematic analysis. En H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, y K. J. Sher (Eds.), *APA handbooks in psychology. APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (p. 57–71). American Psychological Association.
- Butler, J. (2010). Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. *O corpo Educado: pedagogias da sexualidade* (3) ,151-172. Autêntica.
- Cagigas, A. (2000). El patriarcado, como origen de la violencia doméstica. *Monte Buciero*, 5, 307-315.
- Calás, M. B., Smircich, L., y Holvino, E. (2014). Theorizing gender-and-organization: Changing times... Changing theories? In S. Kumra, R. Simpson, y R. J. Burke (Eds.), *The Oxford handbook of gender in organizations* (pp. 17–52). Oxford University Press.
- Cappi Manzini, L. y do Horto Salles Tiellet, M. (2014). Profesoras y docencia de estudiantes del sexo masculino de práctica profesional en una guardería: Desafíos en las relaciones entre géneros. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 18(2), 71-97. <https://www.redalyc.org/pdf/3396/339634157004.pdf>
- CARE Perú. (2020). *Deserción escolar y brecha de género: Las niñas son las más afectadas por la desigualdad educativa*. <https://www.care.org.pe/desercion-escolar-y-brecha-de-genero-las-ninas-son-las-mas-afectadas-por-la-desigualdad-educativa/>
- Casas, J. L. C. (2020). Consecuencias psicológicas en mujeres víctimas de violencia de pareja. *Educa Universidad Marcelino Champagnat*, 1(15), 51-60.
- Castillo, J. (2011). Equidad educativa y género en Chile: estado de situación del sistema educativo y relaciones de género en la escuela. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(1), 33-48.
- Castillo, C. M., Améstica, M. C., y Retamal, F. C. (2021). La perspectiva de género en la formación inicial docente en la Educación Física chilena. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (40), 326-335.
- Centro de la Mujer Peruana Flora Tristán. (2005). *La violencia contra la mujer: Femicidio en el Perú*. <http://www.flora.org.pe/pdfs/Femicidio.pdf>

- Céspedes, C. y Robles, C. (2016). *Niñas y adolescentes en América Latina y el Caribe. Deudas de igualdad*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Cepal.
- Chávez, A. (2006). La construcción de subjetividades en el contexto escolar. *Revista Educación*, 30(1), 187-200. <https://doi.org/10.15517/revedu.v30i1.1803>
- Clarke, V., Hayfield, N., Moller, N., y Tischner, I. (2017). Once Upon a Time...: Qualitative Story Completion Methods. En V. Braun, V. Clarke y D. Gray (Eds.), *Collecting qualitative data: A practical guide to textual and virtual techniques* (pp. 45-69). Cambridge University Press.
- Cohen, D., Nisbett, R., Bowdle, B., y Schwarz, N. (1996). Insult, aggression, and the southern culture of honor: An experimental ethnography. *Journal of personality and social psychology*, 70(5), 945.
- Comisión Nacional de Derechos Humanos - México. (2018). *Respetando las diferentes masculinidades [Tríptico]*. Ciudad de México: Autor.
- Connell, R. (2005). *Masculinities*. Polity Press.
- Corrales, L., Delgado, M., Herrera, C., Pereira, Z., Sancho, J., y Zamora, M. (2005). Sexismo en educación preescolar: la perspectiva docente. *Revista Electrónica Educare*, 8, 139-155. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/1273>
- Costa, M., Moura, A., Schraiber, Murray, J., Seabra, M., Lucena, R., Dos Santos, L., Bettiol, H., De Carvalho, R., y Barbieri, M. (2020). Inversion of traditional gender roles and intimate partner violence against pregnant women. *Cadernos de Saúde Pública*, 36(4), 1-16.
- Cripe, S.W., Espinoza, D., Rondon, M., Jimenez, M.L., Sanchez, E., Ojeda, N., Sanchez, S. y Williams, M. (2015). Preferences for Intervention Among Peruvian Women in Intimate Partner Violence Relationships. *Hispanic Healthcare International*, 13(1), 27-37.
- Cruz, A., Hugo, A., y Ruiz-Ruiz, M.F. (2021). Percepciones de papá y mamá sobre maestros varones en la educación inicial peruana. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 1-19.
- Cuenca, R., y Urrutia, C. E. (2019). Explorando las brechas de desigualdad educativa en el Perú. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(81), 431-461.
- da Silva, D. R. Q., Sarmiento, D. F., y Fossatti, P. (2012). Género y sexualidad: ¿Qué dicen las profesoras de Educación Infantil de Canoas, Brasil? *Education Policy Analysis Archives*, 20, 1-21.
- Echeburúa, E., y Redondo, S. (2010). *¿Por qué víctima es femenino y agresor masculino?* Psicología Pirámide.
- Ellemers, N. (2018). Gender stereotypes. *Annual review of psychology*, 69, 275-298.

- Expósito, F., Moya, M. C., y Glick, P. (1998). Sexismo ambivalente: medición y correlatos. *Revista de Psicología social*, 13(2), 159-169.
- Fasanelli, R., Galli, I., Grassia, M. G., Marino, M., Cataldo, R., Lauro, C. N., y Procentese, F. (2020). The use of partial least squares–Path modelling to understand the impact of ambivalent sexism on violence-justification among adolescents. *International journal of environmental research and public health*, 17(14), 4991.
- Felipe, J. y Guizzo, B. S. (2004). Entre batons, esmaltes e fantasias. En D. Meyer y R. Soares (Eds.), *Corpo, gênero e sexualidade* (pp. 31-40). Mediação.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Ministerio de Educación (MINEDU), y Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables. (MIMP). (2019). *Somos libres, seámoslo siempre: Cifras de la violencia hacia los niños, niñas y adolescentes en el Perú*. Canadá. https://www.unicef.org/peru/sites/unicef.org_peru/files/2019-09/cifras-violencia-ninas-ninos-adolescentes-peru-2019.pdf
- Foucault, M. (2002). *Historia de la sexualidad: El uso de los placeres*. Siglo XXI. [https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=13oKS8OAZncC&oi=fnd&pg=PA7&dq=Foucault,+M.+\(2002\).+Historia+de+la+sexualidad:+El+uso+de+los+placeres&ots=kicztTpFQp&sig=VozrhPPrizFkqPSbdUQibNHd0c&redir_esc=y#v=onepage&q=Foucault%2C%20M.%20\(2002\).%20Historia%20de%20la%20sexualidad%3A%20El%20uso%20de%20los%20placeres&f=false](https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=13oKS8OAZncC&oi=fnd&pg=PA7&dq=Foucault,+M.+(2002).+Historia+de+la+sexualidad:+El+uso+de+los+placeres&ots=kicztTpFQp&sig=VozrhPPrizFkqPSbdUQibNHd0c&redir_esc=y#v=onepage&q=Foucault%2C%20M.%20(2002).%20Historia%20de%20la%20sexualidad%3A%20El%20uso%20de%20los%20placeres&f=false)
- Fundación Todo Mejora Chile. (2016). *Encuesta nacional de clima escolar en Chile*. <https://todomejora.org/wp-content/uploads/2016/08/Encuesta-de-Clima-Escolar-2016-FundacionTODO-MEJORA.pdf>
- Fuller, N. (2012). Repasando el Machismo Latinoamericano. *Masculinities and Social Change*, 1(2), 114-133. <http://dx.doi.org/10.4471/MCS.2012.08>
- Gallego, C., y Romero, M. (2019). *Sistematización del Ataque al Currículo Nacional de Educación Básica: Seguimiento a la Campaña «Con Mis Hijos No Te Metas» en el Perú*. Centro de promoción y defensa de los derechos sexuales y reproductivos - PROMSEX. <https://promsex.org/wp-content/uploads/2019/02/SistematizacionCMHNTM2019.pdf>
- García, N. (2020). *Cifras y datos de violencia de género en el mundo*. Ayuda en Acción. <https://ayudaenaccion.org/ong/blog/mujer/violencia-genero-cifras/>

- García-Lastra, M. (2015). Cambia la sociedad, cambia la escuela. En M. García y J.M. Osoro (Eds.), *Temas clave en la formación inicial del profesorado de secundaria*, 157-222. Editorial de la Universidad de Cantabria.
- García-Gómez, S. (2023). Vivencias profesionales de docentes varones de educación inicial en América Latina. *Estudios Pedagógicos*, 49(3), 207–222. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052023000400207>
- Genna, K., y Espinosa, A. (2012). Identidad, etnicidad y bienestar social en un contexto socialmente excluyente. *Psicología y Sociedad*, 24(1).
- Glick, P., y Fiske, S. T. (1997). Hostile and benevolent sexism: Measuring ambivalent sexist attitudes toward women. *Psychology of women quarterly*, 21(1), 119-135.
- Gluck, M., Mercado, E. y Myers, C. (2009). Aprendizaje y memoria: Del cerebro al comportamiento. McGraw-Hill.
- Gobierno del Perú. (2021). *Resolución Viceministerial N° 169-2021-MINEDU*. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1931935/RVM%20N%C2%B0%20169-2021-MINEDU.pdf.pdf>
- Haslanger, S. (2012). Resisting reality. Social construction and social critique. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199892631.001.0001>
- Hear, J. (2002). A multi-faceted power analysis of men's violence to know women: from hegemonic masculinity to the hegemony of men. *The Sociological Review*, 60(4), 589-610.
- Hedlin, M., Åberg, M., y Johansson, C. (2019). Fun guy and possible perpetrator: an interview study of how men are positioned within early childhood education and care. *Education Inquiry*, 10(2), 95-115. <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1492844>
- Heise, L. L., Raikes, A., Watts, C. H., y Zwi, A. B. (1994). Violence against women: a neglected public health issue in less developed countries. *Social science y medicine*, 39(9), 1165-1179.
- Heise L, Garcia-Moreno C (2003). La violencia en la pareja. En E. Krug, L. Dahlberg, J. Mercy y A. Zwi (Eds.), *Informe mundial sobre la violencia y la salud* (pp. 95-131). Organización Panamericana de la Salud.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). (2023, enero). Capítulo 5: Educación clave para la igualdad de género. En *Perú: Brechas de género, 2022: Avances hacia la igualdad de mujeres y hombres* (pp. 85–99). Recuperado 17 de julio de 2024, de https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1879/1ibro.pdf

- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). (2025). Capítulo 11: Violencia contra las mujeres, niñas y niños. En *Perú: Encuesta Demográfica y de Salud Familiar 2024 - Nacional y Departamental*, (pp. 265-281). https://www.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitaes/Est/Lib2016/ibro.pdf
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2017). Principales resultados de la encuesta nacional a instituciones educativas de nivel inicial, primaria y secundaria 2016. https://www.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitaes/Est/Lib1466/
- IPSOS. (2018). El futuro de la Iglesia. <https://www.ipsos.com/es-pe/el-futuro-de-la-iglesia>
- Janos, E., y Espinosa, A. (2015). Representaciones sociales sobre roles de género y su relación con la aceptación de mitos y creencias sobre la violencia sexual. *Limite Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 10(33).
- Jociles, M. (2001). El estudio sobre las masculinidades: Panorámica general. *Gazeta de Antropología*, 27(17). <http://hdl.handle.net/10481/7487>
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología Social II* (pp. 469-494). Paidós.
- Kubilius, M., y Altmann, H. (2014). Homens na educação infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação. *Cadernos de Pesquisa*, 44, 720-741. <https://doi.org/10.1590/198053142824>
- Lameiras, M. (2002). El sexismo y sus dos caras: de la hostilidad a la ambivalencia. *Anuario de Sexología*, 8, 91-102.
- Leaper, C. (2013). La socialización de género en los niños por parte de los padres. *Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia*, 7-11.
- Lee, T. L., Fiske, S. T., y Glick, P. (2010). Next gen ambivalent sexism: Converging correlates, causality in context, and converse causality, an introduction to the special issue. *Sex Roles*, 62(7-8), 395-404.
- Lopez-Zafra, E. y Rodríguez-Espartal, N. (2014). Gender Identity, Culture of Honor and Gender Violence: Social and Personal Implications. En *Disorders, Developmental Perspectives and Social Implications* (pp.145-160). Nova Science Publishers.
- Louro, G.L. (2008). Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Pro-Posições*, 19(2), 17-23
- Lozano Tordillo, M. (2018). *Los roles de género en la etapa de educación infantil: educar para la igualdad*.

- Lytton, H., y Romney, D. M. (1991). Parents' differential socialization of boys and girls: A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 109(2), 267.
- Macedo, C. G., y García, T. A. (2014). Trascendencia del rol de género en la educación familiar. *Campo abierto: Revista de educación*, 33(2), 97-114
- Malajovich, A. (2000). "El juego en el nivel inicial". En *Recorridos didácticos en la educación inicial*. Autoedición.
- Ministerio de Educación del Perú. (2008). *Lineamientos educativos y orientaciones pedagógicas para la salud sexual integral: Manual para profesores y tutores de la Educación Básica Regular*. http://bvs.minsa.gob.pe/local/minsa/1283_gob523.pdf
- Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables. (2017). *Informe estadístico de la violencia en cifras* (N.o 1). https://www.mimp.gob.pe/files/programas_nacionales/pncvfs/publicaciones/informe-estadistico-01-PNCVFS-UGIGC.pdf
- Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables. (2024). *Programa Nacional para la Prevención y Erradicación de la Violencia Contra las Mujeres e Integrantes del Grupo Familiar - Aurora Boletín Estadístico*. Portal Estadístico: Programa Nacional Aurora. <https://portalestadistico.aurora.gob.pe/boletines/>
- Moisés, A. (2015). Sexualidad en Mesoamérica: machismo y marianismo. *Científica*, Vol. 1, N° 1, época 2, pp. 45- 53. <http://www.redicces.org.sv/jspui/bitstream/10972/2204/1/Sexualidad%20en%20Mesoamerica%3A%20machismo%20y%20marianismo%20.pdf>
- Montesinos, R. (2004). La nueva paternidad: expresión de la transformación masculina. *Polis: investigación y análisis sociopolítico y psicosocial*, 2(4), 197-220.
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital: Revista de pensamiento e investigación social*, 1(2), 1-25. <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n2.55>
- Morales, L. (2013) *Rol del docente inicial en el desarrollo físico y social del niño de primera infancia*. [Tesis de licenciatura, Universidad Rafael Landívar]. <http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2013/05/09/De%20Leon-Leslie.pdf>
- Morales, J.F., Gaviria, E., Moya, M. y Cuadrado, I. (2007). *Psicología Social*. McGraw-Hill.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Ediciones Huemul.
- Motta, A., Keogh, S. C., Prada, E., Nuñez-Curto, A., Konda, K., Stillman, M., y Cáceres, C. F. (2017). *De la Normativa a la Práctica: la Política de Educación Sexual y su Implementación en el Perú*. Guttmacher Institute. Recuperado 17 de julio de 2024, de

https://www.gutmacher.org/sites/default/files/report_pdf/de-la-normativa-a-la-practica-educacion-sexual-peru.pdf

- MundoSur. (2024). *Feminicidios bajo la lupa*. Recuperado 16 de julio de 2024, de <https://mlf.mundosur.org/lupa>
- Nava-Reyes, M. (2018). Gender roles, sexism and myths of romantic love in mexican adolescents. *Revista interamericana de Psicología*, 52(1), 102-111
- Nóblega, M., Vera, A., Gutiérrez, G., y Otiniano, F. (2020). *Criterios Homologados de Investigación en Psicología (CHIP) Investigaciones Cualitativas Versión 3.0*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Oficina del Alto Comisionado de la Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH). (2021). *Los derechos humanos de las mujeres y la igualdad de género. Naciones Unidas para los Derechos Humanos*. https://www.ohchr.org/SP/Issues/Women/WRGS/Pages/WRGSIndex.aspx?gclid=Cj0KCQjw18WKBhCUARIsAFiW7JxNrHb8ShpGE1w-mBx1LjZ18KoN_f1LG3GdGuD2K8oZuH9Xux_6SuwaAk3dEALw_wcB
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2005). *Estudio multipaís de la OMS sobre salud de la mujer y violencia doméstica contra la mujer: primeros resultados sobre prevalencia, eventos relativos a la salud y respuestas de las mujeres a dicha violencia: resumen del informe*. Suiza, Ginebra: World Health Organization. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43390/924359351X_spa.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Organización Mundial de la Salud y Organización Panamericana de la Salud. (2024, 14 junio). *Violencia contra la mujer*. OPS/OMS | Organización Panamericana de la Salud. <https://www.paho.org/es/temas/violencia-contra-mujer>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Por una educación sexual integral en los colegios*. <https://es.unesco.org/fieldoffice/lima/educacionsexualintegral#:~:text=%C2%BFQu%C3%A9%20es%20la%20Educaci%C3%B3n%20Sexual,y%20habilidades%20para%20la%20vida>.
- Osa, J. (2016). *Masculinidades y violencia contra las mujeres: aportes para una discusión reflexiva*. Lima: Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ)

- GmbH, Programa Regional “Combatir la Violencia contra las Mujeres en Latinoamérica” (ComVoMujer).
- Pacheco-Salazar, B. (2018). Violencia escolar: la perspectiva de estudiantes y docentes. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(1), 112-121.
- Palacios, M. I. G., y Bilinkis, M. (2013). Juego, niñez y género en la escolarización inicial. *Reflexiones a partir de la capacitación docente. Lúdicamente*, 2(4).
- Pateman, C. (1988). *El contrato sexual*. Anthropos - Universidad Autónoma Metropolitana. http://www.multimedia.pueg.unam.mx/lecturas_formacion/sexualidad_e/modulo_7/sesion_3/complementaria/Carole_Pateman_El_contrato_Sexual.pdf
- Pineda, L. T. O., Yoshioka, A. M., Alonso, A. M., Heller, L. I., Grandjean, S., Paludi, M., y Sejnau, V. G. (2022). Avances en las prácticas de igualdad de género en organizaciones de América Latina. Revisión de literatura. *Cuadernos de Administración*, 35.
- Pistrang, N., y Barker, C. (2012). Varieties of Qualitative Research: A Pragmatic Approach to Selecting Methods. *APA Handbook of Research Methods in Psychology*, 2, 5-18.
- Pizarro Quiñones, A. (2018). Una aproximación funcional al problema de la representación en la teoría feminista [Tesis de licenciatura]. Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/151964>
- Rafferty, Y. (2013). International dimensions of discrimination and violence against girls: A human rights perspective. *Journal of International Women's Studies*, 14(1), 1-23.
- Rodríguez-Espartal, N. (2012). *Intervención con presos por violencia de género. Propuesta y resultados de un programa basado en inteligencia emocional* [Tesis doctoral, Universidad de Jaén, España]. Dialnet
- Salazar, T., Torres, E., y Rincón, V. (2005). Violencia en la pareja. *Capítulo Criminológico*, 33(1).
- Salguero, A., y Alvarado, R. (2018). ¡Ese sí es un hombre... es de trabajo! En N. Fuller (Ed.), *Difícil ser hombre. Nuevas masculinidades latinoamericanas*, 65-84. Fondo Editorial PUCP.
- Salum, M. M. D. F., Santos, L. P. D. (2004). Indisciplina Escolar, Gênero e Sexualidade: Práticas de punição e produção de identidades. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 12(69).
- Salvazán, L. N., Alminán, Y. C., y Durán, Y. D. (2014). La violencia psicológica en las relaciones de pareja. *Una problemática actual. Revista Información Científica*, 88(6), 1145-1154.
- Sanchidrián, C. (2017). Las maestras de párvulos: ¿Madres o maestras? *Revista*

- Linhas. *Florianópolis*, 18(38), 11-40.
<http://dx.doi.org/10.5965/1984723818382017011>
- Sargent, P. (2005). The gendering of men in early childhood education. *Sex Roles*, 52(3-4), 251- 259. <https://doi.org/10.1007/s11199-005-1300-x>
- Shain, J. D. C. R. N. (1998). The context of sexually transmitted disease: life histories of woman abuse. *Issues in mental health nursing*, 19(5), 463-479.
- Soto-Quevedo, O. A. (2012). Rol del sexismo ambivalente y de la transgresión de estereotipo de género en la atribución de culpa a mujeres víctimas de violencia de pareja. *Acta Colombiana de Psicología*, 15(2), 135-147.
- Stevens, E. y Soler, M. (1974). El marianismo: la otra cara del machismo en América Latina. *Diálogos: Artes, Letras, Ciencias humanas*, 10(55), 17-24.
- Tubert, S. (2010). Los ideales culturales de la feminidad y sus efectos sobre el cuerpo de las mujeres. *Quaderns de Psicologia*, 12(2), 161-174.
<https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.760>
- Uresti Maldonado, K. C., Orozco Ramírez, L. A., Ybarra Sagarduy, J. L., y Espinosa Muñoz, M. C. (2017). Percepción del machismo, rasgos de expresividad y estrategias de afrontamiento al estrés en hombres adultos del noreste de México. *Acta Universitaria*, 27(4), 59-68.
- Viveros, M. (2017). Hacer y deshacer la “ideología de género”. *Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana*, 27(118-127).
- Viveros-Vigoya, M. (2006). El machismo latinoamericano. Un persistente malentendido. *De mujeres, hombres y otras ficciones*, 111-128.
- Wagner, W. (2011). Social Representation Theory. *The Encyclopedia of Peace Psychology*.

Anexo A: Consentimiento Informado

Estimada/o participante, resulta oportuno brindarle una explicación sobre la naturaleza del estudio y del rol que usted tendría en ella en esta segunda fase.

En principio, nos gustaría comentarle nuevamente que la presente investigación es conducida por Claudia Granadino del Águila, estudiante de Psicología en la Pontificia Universidad Católica del Perú. , junto con la asesoría de la docente Priscilla Pecho Ricaldi (priscilla.pecho@pucp.edu.pe).

Así, el objetivo de la investigación es conocer sobre la experiencia docente y las prácticas pedagógicas en la educación inicial, para el cual quisiera contar con su participación.

En caso usted acceda a participar, se le pedirá responder a una serie de preguntas en una entrevista semi-estructurada diseñada por la estudiante que conduce la presente investigación. Si usted no desea responder alguna de estas preguntas, o prefiere no conversar sobre algún tema en particular, está en todo su **derecho de abstenerse** y comunicárselo a la entrevistadora.

Esta entrevista se realizará en una sola sesión que tomará aproximadamente 60 minutos de su tiempo, de manera presencial o mediante el aplicativo de videollamada “Zoom”. Finalmente, una vez se haya completado el proceso de investigación, nos pondremos en contacto con usted para coordinar **la devolución grupal de los resultados del estudio**.

Ahora bien, con fines académicos, solicito su **autorización para que lo que se converse durante la entrevista pueda ser grabado**, de modo que se pueda rescatar toda su valiosa información y transcribir fielmente las ideas que usted exprese para su posterior análisis. Cabe resaltar que el registro de audio será encriptado por un período de cinco años y posteriormente eliminado.

Resulta importante enfatizar que toda la información recogida será manejada con **absoluta confidencialidad**, protegiendo y modificando en las transcripciones todos aquellos datos personales y contextuales que puedan revelar su identidad. Además, puede solicitar la devolución grupal de los resultados.

Asimismo, queremos resaltar que su participación en esta investigación sería **totalmente voluntaria**; y si usted, en algún momento, decide dejar de ser parte de la misma, puede contactarse al correo claudia.granadino@pucp.edu.pe y solicitar que ya no se considere su participación en el estudio, sin que esto conlleve algún perjuicio para usted.

Por último, si usted tuviera alguna otra duda sobre la naturaleza de este trabajo de investigación, o para cualquier información adicional, usted podrá dirigirse a la asesora de tesis Priscilla Pecho Ricaldi, mediante su dirección de correo electrónico: priscilla.pecho@pucp.edu.pe.

Hasta esta parte se envía virtualmente, en la entrevista se mencionan los puntos principales

Luego de haber revisado estos puntos, ¿tiene usted alguna pregunta?

(Luego de responder cualquier pregunta que surja)

Si todo esto le quedó claro, ¿acepta usted participar en la investigación? (Sí / No).

Anexo B. Ficha Sociodemográfica

(Filtro para seleccionar a las participantes)

Sección 1: presentación de consentimiento informado

[Presentar consentimiento]

¿Te gustaría participar en una entrevista en la cual se hablará sobre las prácticas pedagógicas en la educación inicial?

- Sí (continúa)
 No*

Sección 2: datos sociodemográficos

Sexo _____

Edad _____

¿Es usted docente de educación inicial?

- Sí
 No

¿Hace cuantos años ejerce la docencia?

¿Qué curso dicta?

¿En qué nivel se encuentra? (3 años, 4 años, etc)

¿Tiene alguna especialización o una segunda carrera profesional?

- Sí
 No

En caso haya marcado Si, escriba el nombre de esta _____

Tu ocupación actual es

- Docente
 Docente y estudiante
 Docente y otro trabajo
 Otra (Especificar):

¿Hace cuantos años ejerce en nido? _____ (mínimo 1 año)

Previo a este nido, ¿ha tenido experiencia en la docencia de educación inicial en otra institución educativa?

- Sí
 No

En caso haya marcado Si, ¿cuántos años ejerció en dicha institución?

¿Qué religión profesa? __

Sección 3: horarios y contacto

1. Tomando en cuenta que la entrevista durará aproximadamente 1 hora, se le agradece marcar todos los horarios en los que cuenta con disponibilidad

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
9:00-11:00 am					
11:00-1:00 pm					
1:00-3:00:pm					
3:00-5:00 pm					
5:00-7:00 pm					
7:00-9:00 pm					

2. Correo de contacto _____
3. ¿Tienes comentarios adicionales? (ej. si prefieres que se te contacte por otro medio)

“Muchas gracias por completar el formulario y por tu disposición para participar en la investigación. La investigadora se pondrá en contacto con usted a través del correo proporcionado para confirmar el horario y asistencia a la entrevista en una de las fechas seleccionadas. En caso de alguna pregunta, puedes enviarlas al siguiente correo:

claudia.granadino@pucp.edu.pe”

Sección 4: Formación en género

¿Ha recibido alguna capacitación sobre Educación Sexual Integral?

¿Ha estudiado o ha recibido alguna capacitación sobre temas de género (igualdad, equidad, roles y estereotipos de género, machismo, etc)?

Anexo C: Guía de entrevista semi-estructurada

Inicio:

1. Saludo y agradecimiento hacia la/el participante por su tiempo y disposición
 - Hola (nombre). Muchas gracias por su tiempo y disposición para participar de esta entrevista y brindarme tu apoyo para la consecución de mi tesis. Mi nombre es Claudia Granadino, tengo 21 años y soy estudiante de décimo ciclo de psicología en la PUCP. (Nota: Mostrar una actitud tranquila, amable y receptiva)
2. Pedido de presentación de la/el participante (Nombre, edad, y ocupación)
3. Lectura del consentimiento informado

PREGUNTAS

Rapport

- ¿Cómo han sido para ti estos años de pandemia como docente de educación inicial?
- ¿Cómo ha sido el regreso a la presencialidad?

Eje 1: Rol de docencia

- ¿Cómo o cuáles son tus funciones como docente en la institución?
 - ¿Cómo te sientes al desarrollar estas funciones?

Eje 2: Profesión

- ¿Qué tan importante es para ti la carrera de Educación Inicial?
 - ¿Por qué?
 - ¿Como así?
- ¿Cuál/es fueron las razones por las que decidiste estudiar educación inicial?
 - ¿Qué factores influyeron en esta decisión?
- ¿Qué piensa la sociedad sobre esta carrera?
- Hay personas que mencionan que la educación inicial solo debe ser dada por profesoras mujeres...
 - ¿Qué opinas sobre ello?
 - ¿Por qué crees que lo piensan?
- ¿Qué pensaron las personas cercanas sobre tu decisión?
- ¿Qué expectativas tenías sobre la carrera?
- ¿Cuál quisieras que sea el impacto de tu rol como docente en el desarrollo de tus estudiantes?
 - ¿Por qué?
 - ¿de qué manera?
 - ¿como así?
 - ¿Crees que hay diferencias en el impacto que logras en las niñas y en los niños?
 - Si es así ¿de qué manera?
 - Y si no, ¿por qué?

Eje 3: Concepción de sus estudiantes

- ¿Cómo describiría a las niñas de su aula?
 - ¿Cómo se comportan?

- ¿Cuáles son sus actividades favoritas?
- ¿Cuáles son las emociones más recurrentes en ellas?
- ¿Cómo manifiestan estas emociones?
- ¿Cómo describiría a los niños de su aula?
 - ¿Cómo se comportan?
 - ¿Cuáles son sus actividades favoritas?
 - ¿Cuáles son las emociones más recurrentes en ellos?
 - ¿Cómo manifiestan estas emociones?
- ¿Te sientes más cómoda/o trabajando con algún grupo en particular?
 - ¿Cuál?
 - ¿Por qué?
- ¿Consideras que se deben tener consideraciones específicas con las niñas?
 - ¿de qué manera?
 - ¿en qué momento?
- y ¿con los niños?
 - ¿de qué manera?
 - ¿en qué momento?
 - ¿Me podrías dar un ejemplo?
- ¿Cómo es el proceso de aprendizaje de las niñas?
 - ¿Me podrías dar un ejemplo?
 - ¿por qué crees que se da esta (ventaja, limitación)?
- ¿y el de los niños?
 - ¿Me podrías dar un ejemplo?
 - ¿por qué crees que se da esta (ventaja, limitación)?
- ¿Considera que los padres tratan de forma diferenciada a sus hijas/os?
- ¿Cómo imagina a sus estudiantes mujeres en un futuro?
 - ¿Qué le gustaría que logren en un futuro?
- ¿Cómo imagina a sus estudiantes hombres en un futuro?
 - ¿Qué le gustaría que logren en un futuro?

Eje 4: Religión (RECORDAR CONFIDENCIALIDAD)

- ¿Cuáles cree que son los principios religiosos que busca inculcar la institución en sus estudiantes?
 - En caso de ser un colegio laico, ¿Qué valores son los que se promueven?
- ¿Considera que usted está alineada/o con esos principios/valores?
 - ¿de qué manera?
 - ¿cómo los pone en práctica?
- ¿Los promueve en sus estudiantes?
 - ¿Cómo?
- ¿Considera que estos valores están dirigidos para toda la comunidad estudiantil o para un grupo específico?
 - ¿Por qué?
- ¿Hay algunos principios específicos que se dirigen a las niñas?
 - ¿Cuáles?
- y ¿para los niños?

- ¿Cuáles?

Eje 5: Casos

- Caso 1 (ver si usa el lenguaje genérico masculino): Es la hora del refrigerio y, antes de comer, sus estudiantes deben asearse.
 - ¿qué frase usaría para llamarles y vayan a asearse?
- Caso 2 (ver la asignación de tareas): Llega el momento del refrigerio luego de una actividad lúdica en el salón, y Pedro, el docente a cargo, le dice a las niñas que ordenen los materiales que fueron usados, y a los niños les dice que pueden ir a tomar sus loncheras para que se sienten a comer.
 - ¿Qué opinas sobre lo mencionado por el profesor?
 - ¿Consideras que esa forma de asignar tareas es adecuada o no? ¿Por qué?
 - ¿Qué hubieras hecho tú? ¿Por qué?
- Caso 3 (ver los roles en los juegos/deportes): Mariela es la profesora de educación física. Este bimestre les corresponde el deporte del fútbol. Llegan a la cancha de fútbol y la profesora hace equipos con los niños para el partido y a las mujeres les asigna la tarea de hacer una coreografía para hacerle porras a sus compañeros.
 - ¿Qué opinas?
 - ¿Has visto alguna experiencia similar en el colegio?
 - ¿Consideras adecuado este reparto de actividades? ¿Por qué?
 - ¿Qué hubieras hecho tú? ¿Por qué?
- Caso 4 (ver medidas correctivas): Es la clase de inglés, la profesora Milagros señala que hoy van a aprender los colores en inglés mediante una canción. En ese momento, Rodrigo se empieza a pelear físicamente con Jose porque se copió de sus pasos de baile. Frente a lo que la profesora Milagros les dice: “Chicos, siempre existe la posibilidad de coincidir, no por eso vamos a pelear, recuerden que son amigos”. Minutos después, Carla levanta la mano y le dice a la profesora: “Miss, esta canción es muy fácil, ya me la sabia hace días”. Frente a lo que la profesora responde: “Bueno Carla, si ya la sabes, siéntate mientras esperas a tus compañeros para no molestarlos”.
 - ¿Qué opinas sobre lo dicho por la profesora? ¿Por qué?
 - ¿Qué hubieras hecho tú? ¿Por qué?
 - ¿Consideras que deberían existir diferencias en la forma en la que se corrige a niñas y niños? ¿Por qué?
 - ¿De qué forma?
- Caso 5 (religión): En la clase de religión, Juana empieza la clase enseñándoles la historia de Jesús. Así, al final de la clase, ella hace el siguiente comentario: “En un futuro, ustedes niñas deben seguir el modelo ejemplar de la buena madre María, como mujeres serviciales, puras, atentas a las tareas de la casa y al cuidado de su familia, mientras que ustedes niños deben encontrar un trabajo digno, esforzarse y cuidar del dinero de su casa como lo hizo Jose”.
 - ¿Qué opinas de lo mencionado por Juana? ¿Por qué?
 - ¿Qué hubieras hecho tú? ¿Por qué?
- Caso 6 (ver el tipo de juego asignado): Es el inicio del día y la tutora Lucia se encuentra esperando a sus estudiantes. Mientras llegan, ella les brinda un espacio para que

jueguen. Por ello, saca de una caja juegos, a Rodrigo le da 3 carritos de carrera y a Camila le da colores rosados y lilas con una hoja para que pueda pintar.

- ¿Qué opinas?
- ¿Consideras adecuado este reparto de materiales? ¿Por qué?
- ¿Sucede esta situación en tu salón de clases?
- ¿Qué hubieras hecho tú? ¿Por qué?
- ¿Cómo hubieran reaccionado los y las otras docentes? ¿Por qué?

De manera general sobre lo visto en los casos:

- ¿Qué tan recurrentes son estas situaciones?
- ¿Cuál es la más frecuente?
- ¿Ha logrado identificar alguna otra situación similar? (ejem: uniforme)
 - ¿Cuál? ¿me podrías dar un ejemplo?
- Finalmente, ¿Consideras que las niñas reciben una formación académica diferente que los niños?
 - ¿En qué sentido?
 - ¿Cuál dirías que es la diferencia más notoria?
- ¿Crees que el contexto (Ejm. familia, colegio, sociedad) en el que vivimos influye en esos tratos diferenciados que mencionaste?
 - ¿Te gustaría hacer algo al respecto?
- ¿Has oído hablar sobre la Educación Sexual Integral?
 - ¿Qué sabes sobre esta? ¿Qué opinas sobre su implementación?
- En caso no hayas oído hablar de esta, te comento brevemente que la Educación Sexual Integral es una enseñanza basada en los aspectos cognitivos, psicológicos, físicos y sociales de la sexualidad; esencial para la salud y bienestar de las personas, ya que apuesta por el desarrollo y comprensión de los derechos, valores y la importancia de las relaciones sanas, con enfoque de género.
 - Luego de haberte comentado sobre la ESI, ¿qué opinas sobre esta? ¿Consideras que debería ser implementada en tu institución?

Cierre:

- ¿Tienes alguna pregunta?
- ¿Hay algo más que quisieras añadir?
- ¡Muchas gracias por tu tiempo y tu participación!