

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

FACULTAD DE PSICOLOGÍA



**Creencias docentes sobre su rol en el proceso de construcción de la
identidad sexual y de género en el nivel inicial**

**TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA OBTENER EL GRADO DE
BACHILLERA EN PSICOLOGÍA**

Presentado por

Carbajal Bermudo, Karol Jhazmin

Asesora

Gutiérrez Villa, Gloria Margarita

2021

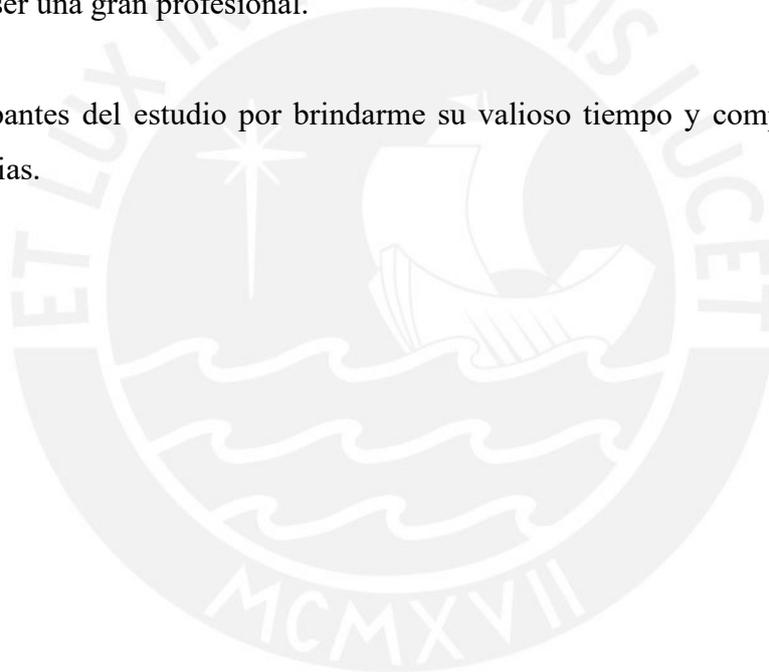
Agradecimientos

Gracias a mi mamá y papá por brindarme la oportunidad de estudiar Psicología, por escucharme, confiar siempre en mí y mostrarme su apoyo incondicional. Por apoyarme en cada meta que me propongo y darme los mejores consejos que guían mi vida.

A mi hermano por su compañía y ser mi ejemplo a seguir. Mi amigo y compañero incondicional siempre.

A mi asesora Gloria Gutiérrez, quien con sus conocimientos, paciencia y motivación me ayudó a llevar a cabo esta investigación. Gracias por la paciencia, motivación y enseñarme a ser una gran profesional.

A las participantes del estudio por brindarme su valioso tiempo y compartir conmigo sus experiencias.



Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo comprender las creencias docentes sobre su rol en el proceso de construcción de la identidad sexual y de género en estudiantes de nivel inicial. Para ello, partiendo de una metodología de investigación cualitativa y un diseño fenomenológico, se utilizaron entrevistas semiestructuradas y una ficha sociodemográfica. En general, se encontraron tres creencias centrales sobre la construcción de la identidad sexual y de género, a partir de las cuales se establecieron dos grupos: “construcción de la identidad sexual y de género libre de estereotipos” y “construcción de la identidad sexual y de género con cierto grado de estereotipos”. Asimismo, se identificaron creencias docentes relacionadas a la necesidad de trabajar o profundizar en algunos temas de educación sexual en inicial, para lo cual las docentes brindaron tres razones principalmente: por la naturaleza del trabajo en inicial, porque ello implica hablar de homosexualidad y porque hay un abordaje tergiversado del enfoque de género. Considerando el objetivo del estudio, se encontraron dos modelos de rol docente: (1) apoyar y guiar a los estudiantes en su proceso de construcción de la identidad sexual y de género a través de materiales y situaciones que inviten a la reflexión; (2) fomentar la igualdad entre hombres y mujeres, con énfasis en la lucha contra los obstáculos que las mujeres encuentran a lo largo de sus vidas. Palabras clave: creencias docentes, identidad sexual y de género, educación inicial, educación sexual integral

Abstract

The aim of this research was to understand the teaching beliefs about their role in the process of construction of sexual and gender identity in pre-school education. For that purpose, semi-structural interviews and a sociodemographic record were used considering a qualitative research methodology and a phenomenological design. In general, three central beliefs about the construction of sexual and gender identity were found, from which two groups were established: “construction of sexual and gender identity free of stereotypes” and “construction of sexual and gender identity with a certain degree of stereotypes”. Furthermore, there were found beliefs related to the need of work or deep into some issues of early childhood sex education, for which the teachers gave three main reasons: due the nature of the pre-school work, because it implies talking about homosexuality and because there is a distorted approach to the gender approach. Considering the objective of the study, two models of teaching were

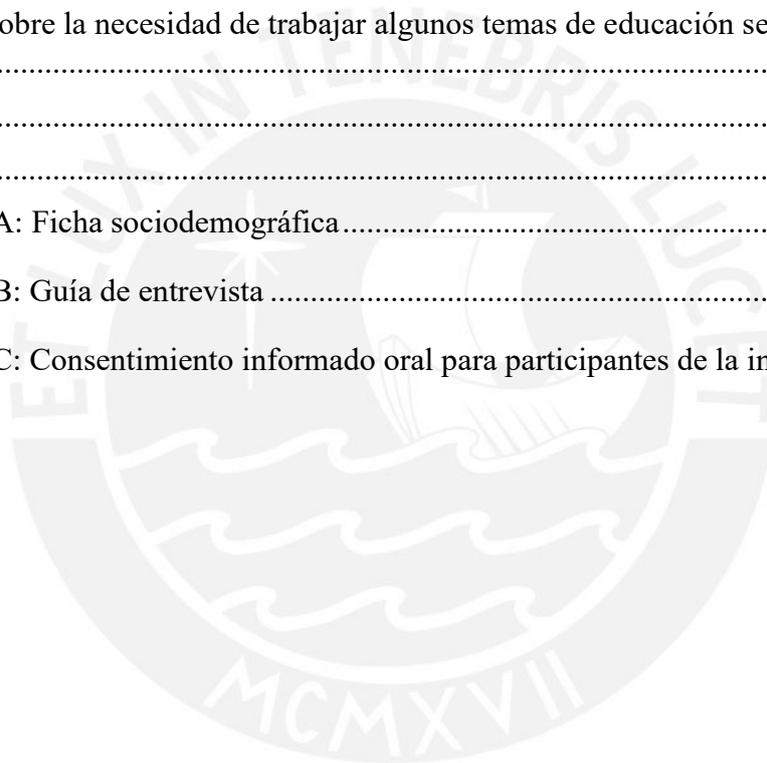
found: (1) to support and guide students in their process of construction of sexual and gender identity through material and situations that incentivize reflection; (2) promote equality between men and women, with an emphasis on combating the obstacles that women find throughout their lives.

Key words: teaching beliefs, sexual and gender identity, pre-school education, sex education



Tabla de contenido

Introducción	1
Método	14
Participantes	14
Técnicas de recolección de información	15
Procedimiento	16
Análisis de la información	17
Resultados y discusión	19
Creencias sobre la construcción de la identidad sexual y de género	19
Creencias sobre la necesidad de trabajar algunos temas de educación sexual en inicial	38
Referencias	49
Apéndices	56
Apéndice A: Ficha sociodemográfica	56
Apéndice B: Guía de entrevista	57
Apéndice C: Consentimiento informado oral para participantes de la investigación	59



Introducción

La Educación Sexual Integral (ESI) en el Perú ha sido un tema desatendido por muchos años; sin embargo, podemos reconocer que el Estado peruano ha tenido avances en la ejecución de políticas públicas al respecto (UNFPA, 2018). Es así que en un periodo de 15 años, se han evidenciado cambios en la forma de concebir la ESI y de llevarla a la práctica en las escuelas, pues se reconoce que la educación sexual se debe trabajar en las escuelas y se entiende que esta no solo compete al trabajo con adolescentes, sino que se trabaja desde edades tempranas (Alianza por la Educación Sexual Integral Sí Podemos, 2010; Dirección de Tutoría y Orientación Educativa, 2008; Dirección de Tutoría y Orientación Educativa, 2011). Un último avance se da con la publicación del Currículo Nacional de Educación Básica Regular, donde se propone trabajar, entre otros, desde el enfoque de igualdad de género, que implica abordar la autonomía de las personas, respeto a la diversidad y transmisión de información basada en evidencia científica (Ministerio de Educación, 2016a; UNFPA, 2018). No obstante, se debe reconocer que aún existe temor y dificultad para la aplicación de la ESI que se refleja en la campaña sobre ideología de género que pretende frenar la aplicación del enfoque de igualdad de género en la educación y que, cabe resaltar, ha tenido gran repercusión (Guerrero, 2018). Dicha limitación se podría explicar a partir de la concepción sobre sexualidad con énfasis en el erotismo y relaciones sexuales (Giraldo, 2010) que causa temor a muchos sin tener en cuenta que el concepto de sexualidad abarca más que ello. Más aún, en el ámbito escolar peruano es un tema discutible en tanto no se tiene claridad conceptual y se valoran de forma negativa algunos temas (Giraldo, 2010; Villa, 2007; Louro, 2018). Teniendo ello en cuenta, resulta relevante definir la sexualidad de manera íntegra.

La Organización Mundial de la Salud (2006) (WHO por sus siglas en inglés) define a la sexualidad como un aspecto central presente a lo largo de la vida del ser humano; asimismo, menciona que esta abarca el sexo, identidades y roles de género, orientación sexual, erotismo, placer, intimidad y la reproducción. Al respecto, Giraldo (2010) comenta que esta definición permite tener una visión amplia de la misma que no se limita al erotismo y relaciones sexuales, como usualmente se hace. En ese sentido, explica que la reflexión sobre la sexualidad durante la infancia implica entender que los seres humanos somos sexuados desde antes del nacimiento y que, durante la niñez, el

acompañamiento y actitudes de padres¹ y maestros sentarán las bases para una correcta formación de la sexualidad. Rathus, Nevid y Fichner (2005, P.XXIII) mencionan “no tenemos sexualidad, somos sexuados”, es decir que esta es parte esencial de nosotros y está presente en cada aspecto de nuestra vida: desde lo biológico, afectivo y social.

Ahora bien, como ya se mencionó, la sexualidad está compuesta por diversos factores, uno de estos es el sexo (WHO, 2006). Este concepto tiene diversas acepciones, de hecho, en el lenguaje cotidiano al hablar de sexo, se suele hacer referencia a los órganos sexuales, erotismo, relaciones sexuales, entre otros (Rathus, Nevis y Fichner, 2005). En cuanto al primero, en la fisiología sexual femenina, se encuentra la vulva que abarca todas las estructuras genitales externas (monte de Venus, labios mayores y menores, clítoris y orificios de la uretra y de la vagina), estructuras subyacentes como los bulbos vestibulares y músculos del piso de la pelvis, así como las internas que incluyen el cérvix, útero, trompas de Falopio y ovarios (Crooks y Baur, 2010). Respecto a la fisiología sexual masculina se encuentra el pene (con sus respectivas partes como son el cuerpo, glande, prepucio, cuerpo esponjoso y cavernoso), el escroto y los testículos, conducto deferente, vesículas seminales y la próstata (Crooks y Baur, 2010). En cuanto al comportamiento sexual, se sabe que se ve afectado por factores físicos, psicológicos y sociales, por lo que la excitación, elección de pareja e inicio de la práctica sexual y todo lo que incluye la práctica variará según los elementos mencionados (García y Díaz, 2011; Crooks y Baur, 2010; García, Menéndez, García y Rico, 2010). En ese sentido, el sexo en su acepción referente al coito o relaciones sexuales puede tener como fin la reproducción o solo el placer sin la necesidad de procrear (Crooks y Baur, 2010).

De igual forma, el término “sexo” posee otra definición que es la que se usará en la presente investigación dado que permite entender los términos claves para el presente estudio (identidad sexual y de género). Wet y Zimmerman (1999) explican que el sexo es una determinación basada en criterios biológicos socialmente concertados que clasifica a las personas como machos o hembras. Dichas pautas, agregan, hacen referencia a los órganos genitales y la configuración cromosómica antes del nacimiento.

Siguiendo con la definición de sexualidad, otro de los elementos que la constituyen es la identidad (WHO, 2006). Marcia, Waterman, Matteson, Archer y Orlofsky (2012) manifiestan que la identidad es el núcleo o centro de una persona

¹ A lo largo de la presente investigación se usará el masculino como genérico para referirse tanto a hombres como mujeres por recomendación de la Real Academia Española

referido a la experiencia mediante la cual uno puede explorar su propia historia en pasado, presente y futuro. De igual manera explican que, los individuos con una identidad construida tienen un sentido de coherencia interna, comprenden quiénes son y cómo llegaron a ello. Otro punto importante a considerar es la importancia que juega la interacción con los otros. Al respecto, Tajfel (1981) señala que las personas construyen su identidad social de acuerdo al valor y significado emocional que tenga su pertenencia a un grupo. Es así que la identidad se construye en la interacción de los procesos cognitivos, afectivos y sociales (Vignoles, Regalia, Manzi, Golledge y Scabini, 2006)

Rocha (2009) agrega que la identidad posee dos componentes importantes que son la diferenciación e integración. La primera hace referencia a que las personas se autoidentifican en función a su distinción con otros; mientras que la integración permite que estas se sientan parte de un grupo tras reconocer rasgos o comportamientos que les sirven de referencia. Resulta de suma importancia estudiarla dado que, por medio de esta, la persona percibe que pertenece a un lugar en el mundo, marca su distinción con otros, logra entender el mundo social, se reconoce como origen de sus pensamientos y como agente social influyente y, cuando es colectiva, garantiza el respeto mutuo (Simon, 2004 citado en Morales, Gaviria, Moya y Cuadrado, 2007).

En resumen, si bien la identidad tiene un componente individual que busca diferenciarse de otros, esta también se forma en un grupo con quienes se comparte ciertas características, las cuales se configuran en distintos espacios sociales (Marcia, Waterman, Matteson, Archer y Orlofsky, 2012; Tajfel, 1981; Vignoles et al., 2006; Rocha, 2009; Morales et al., 2007). En ese sentido, la familia resulta ser un agente esencial en el proceso de adquisición de la identidad en tanto funciona como modelo de referencia (López, 1984). Otro espacio igual de importante es la escuela, en la que se centrará el presente trabajo. Al respecto, Redón (2011) expresa que el Centro escolar, entendido como espacio socializador, propicia la vivencia y desarrollo de la identidad que sirve como cimiento para relacionarse con otros y construir “lo común”. Teniendo ello en cuenta, el Ministerio de Educación (2016a) plantea en el Currículo Nacional que una de las competencias que se busca desarrollar en los estudiantes es “construye su identidad”. Sobre este, se plantearon capacidades que en conjunto contribuyen al logro de dicha competencia que, a su vez, interviene en el conocimiento y valorización del cuerpo, forma de sentir, pensar y actuar. Es así que bajo la premisa de que la identidad de una persona está compuesta por diversos aspectos (histórico, social, sexual, de género, entre otros), las capacidades propuestas permiten el desarrollo de cada uno de

estos. En ese sentido, una de las capacidades alude a trabajar la sexualidad integral en los estudiantes acorde a su etapa de desarrollo y madurez. Esto mediante el desarrollo de la identidad sexual y de género.

Con el objetivo de comprender en qué consiste tanto la identidad sexual como la identidad de género, resulta necesario, primero, diferenciar los términos sexo y género. Como ya se mencionó, la definición que se manejará en la presente investigación sobre sexo es la determinación macho-hembra con base en criterios biológicos (Wet y Zimmerman, 1999). Siguiendo esta línea, la adquisición de la identidad sexual en niños y niñas corresponde al entendimiento de su sexo (soy niño o niña) en función de su cuerpo y aspectos biológicos como la diferencia en los genitales (Freixas, 2012). Si bien esta adquisición debe basarse solo en las diferencias biológicas, desde la literatura sociocognitivista, se acepta que, para comprender y simplificar el mundo, la mente humana crea estereotipos sociales en base a determinados criterios como el sexo biológico, por lo que se esperan determinados comportamientos dependiendo de si la persona es mujer u hombre, situación que condiciona el desarrollo de la identidad sexual (Raguz, 1995). Es así que la frase “la relación entre los sexos no es natural sino social” de Kelly (1999) cobra sentido, pues a lo largo de la historia humana, los estereotipos de género han pautado la relación entre hombres y mujeres, colocando a esta en situación de subordinación al punto de evaluarlas según su correspondencia a los hombres (MacKinnon, 1999). En este contexto nacen los estudios de género que buscan la separación del sexo y género, diferenciándolos por su condición biológica y social, respectivamente (Navarro y Stimpson, 1999).

Si bien no existe una definición clara y consensuada sobre el género, diversos autores coinciden en que su principal característica es el ser socialmente construido (Fernández, 1996; Navarro y Stimpson, 1999; Scott, 1999; Wet y Zimmerman, 1999; Bem, 1983). De dicha afirmación se extrae el aspecto relacional que tiene el género, como explica Butler (2004), una persona no “hace” sola su género, sino que este siempre es con o para un otro que puede ser real o imaginario. Al respecto, Scott (1999) agrega que tanto los hombres como las mujeres son definidos en relación con el otro, por lo que no podemos entender a ninguno por separado. Es así que las características que se le asocian a la feminidad y masculinidad dependerán de la cultura en que nos situemos (Palacios, 2001; Crooks y Baur, 2010). En ese sentido, el género es inestable, ya que varía según el contexto en que uno se encuentre; por ejemplo, las cualidades que se le atribuyan a lo femenino pueden variar según la cultura en que uno se encuentre, lo

mismo en el caso de lo masculino (Navarro y Stimpson, 1999). Teniendo todo ello en cuenta, podemos concluir que el género, como producto de prácticas sociales, es un sistema organizado socialmente que denota la desigualdad en base a la diferencia sexual con el fin de determinar roles asignados culturalmente a personas según su sexo, por lo que no es natural ni fijo en el tiempo, sino que se aprende y práctica constantemente (Wet y Zimmerman, 1999; Palacios, 2001; Scott, 1999; Crooks y Baur, 2010).

Es así que hombres y mujeres no son diferentes solo por su biología, sino también por cómo se construye personal y socialmente la noción y valoración de ser mujer y hombre, descripción que corresponde a la “identidad de género” (Raguz, 1995). Fernández (2004) define a la identidad de género como el nivel de identificación de la persona con el papel que la sociedad le asigna según su sexo. Este concepto hace referencia, además, a un espectro, por lo que no cabe situarse rígidamente en las categorías hombre o mujer (Slaughter, 2017). En ese sentido, los comportamientos que la persona asuma como parte de su identidad de género pueden coincidir o no con los roles que la sociedad le haya asignado en base a su sexo (Wet y Zimmerman, 1999; Palacios, 2001; Scott, 1999; Crooks y Baur, 2010). Teniendo ello en cuenta, se habla de personas transgénero cuando la identidad de género del individuo no coincide con el género asumido en función del sexo biológico, incluyendo a aquellos que se identifican con el otro sexo o quienes asumen características más allá del sistema binario (Jauk y Feltey, 2010). Por el contrario, si la etiqueta asumida por el individuo coincide con el sexo asignado al nacer, hablamos de una persona cisgénero (Jacobson y Joel, 2018).

Diversos enfoques y autores han procurado explicar el desarrollo de la identidad sexual y de género. Para la teoría lacaniana, por ejemplo, la identidad de género se construye a partir de la relación con el falo y el drama edípico que se vive de forma distinta en niños y niñas (Scott, 1999). De igual manera, podemos encontrar otras explicaciones relacionadas a la teoría de aprendizaje social que se centran en las recompensas y castigos que los niños reciben por comportarse de acuerdo con su sexo y aprendizaje vicario (Bem, 1983). Freixas (2012) menciona que también podemos explicar dicho desarrollo a partir de la teoría cognitivo-evolutiva, desarrollada por Kohlberg, que plantea tres etapas: adquisición de la identidad de género, constancia e irreversibilidad de género y capacidad para relativizar y criticar los contenidos sociales asignados a los roles de género. Así, encontramos que existen numerosos modelos para la comprensión del desarrollo de la identidad sexual y de género, no obstante, estas cuentan con críticas por la fijación en el antagonismo sexual o la visión pasiva del niño

(Scott, 1999; Bem, 1983). Para la presente investigación, se utilizará el modelo planteado por Fernández (1996) dado que este logra emplear datos y propuestas de distintos enfoques que cuentan con solidez científica, creando así una visión pluridimensional de la identificación sexual y de género. De esta forma, el autor afirma que, para el modelo, lo biológico y psicosocial interactúan constantemente, por lo que no pueden ser divididos para la comprensión del desarrollo humano. De igual forma, la circularidad explicativa resulta relevante para entender su modelo, pues advierte que los padres no siempre influyen en los hijos, sino que condicionan sus respuestas (lo mismo ocurre con otras relaciones que guarda el niño, por ejemplo, pares): hay una relación bidireccional. Finalmente, afirma que el proceso de identidad debe ser analizado dentro del contexto del ciclo vital, donde la reflexividad humana jugará un papel importante (analizar la información que nos llega) (Fernández, 2004).

Entonces, según el modelo a seguir propuesto por Fernández (1996), el desarrollo de la identidad sexual y de género comienza desde el nacimiento hasta la muerte de los seres humanos. Para la etapa que nos compete, entre los 3 y 5 años que corresponde al nivel inicial, ciclo II (Ministerio de Educación, 2016b), los hitos del desarrollo son la discriminación en función del sexo y del género (2-3 años) así como identidad sexual e identificación de género (3-7 años), cada cual con sus respectivas tareas. Por un lado, el autor explica que conforme los procesos cognitivos se desarrollan, el niño podrá ir discriminando los sexos y las situaciones y conductas que aparecen unidas a cada uno. De esta forma, la discriminación dará paso a la categorización: el niño entre los dos y tres años se clasifica a sí mismo y a los demás en grupos sexuales; paralelamente, intenta comportarse acorde a las demandas sociales (mediante refuerzos negativos, positivos y castigos) de quienes comprende las conductas estereotipadas de acuerdo al sexo. El autor manifiesta que esta fase es de suma importancia puesto que la discriminación sexual y de género permiten la organización e integración de información relacionada al estereotipo de género, es así que sienta las bases para la construcción de esquemas de género y su predominio sobre otros esquemas. A continuación, entre los 3 y 7 años, los niños podrán presentar una convicción relativamente bien asentada sobre si es varón o mujer (identidad sexual) así como la identificación con todo lo que la sociedad considera deseable para uno u otro sexo (identidad de género). En este proceso, la preferencia (por formar parte del grupo del otro sexo y por lo que asocia al otro género) y adopción (de formas de actuar del otro sexo y patrones sociales asignados al este) juegan roles muy importantes.

Alrededor de los tres años, los niños tienen un incremento progresivo en el conocimiento sobre las dimensiones del estereotipo de género que hacen referencia a actividades y juguetes masculinos o femeninos. Dicho conocimiento sumado a mecanismos motivados por la sociedad y la ausencia de la constancia sexual (comprensión de que el sexo se deriva de la genitalidad no en función de conductas o preferencias) condicionan el comportamiento de los niños hacia el rol de género. En este proceso también intervienen el autoconocimiento y autovaloración. El primero hace referencia al deseo de expresar rasgos que confirmen la idea que se tiene sobre sí para reducir la incertidumbre y mantener cierta constancia personal, ello se refleja en el deseo de percibirse consistentemente con características masculinas o femeninas. El segundo, por su parte, hace referencia al deseo de conseguir retroalimentación positiva sobre el yo, lo que se expresa en la evitación de posibles recriminaciones por comportamientos que no cumplan con las normas sociales impuestas según el sexo. El autor resalta la importancia de la reflexividad en este momento, pues desarrollar la flexibilidad de género desde temprana edad permitirá que el niño pueda analizar mejor las imposiciones sociales en las distintas etapas de su desarrollo. Sumado a ello, Raguz (1995) destaca el valor de apoyar la formación de la identidad sexual de los niños a los tres años a partir de diferencias biológicas, no por características secundarias como peinados, vestimenta o comportamientos, pues esto causa un aprendizaje menos sólido. Cabe recalcar entonces que será importante determinar el grado de conocimiento que los docentes poseen sobre el proceso de construcción de la identidad sexual y de género, pues la forma como presente a sus estudiantes y guíe el aprendizaje de estos (rol docente) dependerá, en gran medida de ello (Fierro y Contreras, 2003).

Como ya se mencionó, en tanto la escuela sea un espacio ideal para el desarrollo de la identidad (Redón, 2011) y educación sexual (Faur, 2007), será importante tener en cuenta a los actores principales que la componen y guían el desarrollo de los niños. En ese sentido, estudiar las creencias enmarcadas en el paradigma del pensamiento docente permitirá entender la conducta de los profesores y lo que consideran parte de su rol, ya que ello depende de sus conocimientos y creencias (Marcelo, 2005; Putnam y Borko, 1987). La manera cómo este paradigma aporta a la investigación, se explica a continuación.

Marcelo (1987) comenta que, en la década de los 70, hubo un considerable desarrollo en la investigación educativa, la cual partió del paradigma presagio-producto para evolucionar hacia el proceso-producto. Dicha transformación, explica el autor, es

vista como un avance en tanto no se estudia la eficacia (producto) como dependiente de la personalidad del profesor (presagio), sino que se entiende que el buen rendimiento del estudiante (producto) dependerá de las conductas docente (proceso) en donde ambos actores son agentes activos cuyos pensamientos, planes y percepciones influyen en la educación. De esta forma, Perafán (2005) resalta que desde sus inicios, la investigación sobre el pensamiento del profesor tiene como base tres supuestos: (1) el profesor es un sujeto racional que toma decisiones, emite juicios y tiene creencias; (2) los pensamientos del profesor influyen en su conducta, intercediendo así en sus acciones en el aula; (3) el pensamiento docente debe ser entendido en sus dos dimensiones, una explícita de fácil acceso (uso de cuestionarios) y otra implícita (requiere instrumentos cualitativos). Teniendo todo ello en cuenta, De La Riva (2012) expresa que el objetivo del paradigma del “Pensamiento del profesor” es describir la vida mental de los docentes para así comprender las actividades de su vida profesional. Para ello, se han planteado categorías que faciliten el estudio, entendiendo que el pensamiento docente varía según el tiempo (antes y durante la interacción en aula) y su contenido: pensamiento durante la planeación, pensamiento durante la enseñanza interactiva y creencias y teorías del profesor (Perafán, 2005).

Respecto a la diferenciación a razón del tiempo, Jackson (1990) distingue la enseñanza interactiva de la preactiva, aduciendo que la primera hace referencia a lo que el profesor realiza frente a sus estudiantes; mientras que la segunda se relaciona con todo lo que hace el profesor cuando no está en el aula. De esta forma, la enseñanza interactiva sucede durante la interacción con los alumnos y se caracteriza por ser más espontánea e inmediata (Perafán, 2005; Jackson, 1990). La enseñanza preactiva o planificación del profesor, por su parte, ocurre antes y después de asistir al colegio, durante el receso y en cualquier momento en que el docente no está en aula compartiendo con los alumnos (Marcelo, 1987; Yinger, 1980). Asimismo, la planificación requiere que los docentes creen un balance entre los objetivos, actividades, teorías de aprendizaje, necesidades de los estudiantes y métodos de evaluación, todo ello haciendo uso de procesos cognitivos como toma de decisiones, pero sobre todo la metacognición que evidencia la actividad autorreflexiva del maestro (Neely, 1986; Perafán, 2005).

En cuanto a las creencias y teorías del profesor, Nespor (1987) admite que con el pasar del tiempo, se ha aceptado que la forma de pensar y comprender de los maestros son componentes importantes de su práctica, en ese sentido, el estudio de sus creencias

cobra relevancia. Perafán (2005) manifiesta que las creencias docentes permiten comprender e interpretar las situaciones cotidianas en el aula. Asimismo, recalca que estas no obedecen a un conocimiento profesional adquirido en la formación universitaria, sino a uno más práctico que implica principios construidos e interiorizados durante su historia personal y profesional. Pajares (1992) agrega que las creencias tienen una fuerte connotación evaluativa y afectiva basadas en doce principios que se resumirán a continuación. El autor comienza explicando que las creencias se forman a edades tempranas y tienden a perpetuar en el tiempo. Asimismo, las personas desarrollan un sistema de creencias que alberga todas las creencias que han sido adquiridas culturalmente. Entonces, cuanto más incorporada está una creencia a la estructura, más difícil será alterarla (incluso si se presentan explicaciones científicamente correctas), de hecho las más vulnerables al cambio son las adquiridas recientemente. Este sistema tiene una función adaptativa, pues ayuda a las personas a definir y comprender el mundo y a sí mismos, definir tareas, interpretar, planificar y tomar decisiones, por todo ello tiene gran implicancia sobre el comportamiento y organización del conocimiento. Otro punto importante que el autor menciona es la interrelación entre conocimiento y creencias, pero su distinción, a la vez, a partir del componente afectivo, evaluativo y episódico de las últimas. Finalmente, se remarca que existen subestructuras de creencias, entre las cuales se encuentran las creencias educativas que deben ser entendidas desde su conexión con el resto de creencias. Esta conexión permitirá analizar e inferir la importancia que el docente da una creencia y su predisposición a actuar de una forma determinada.

Adicionalmente, Nespor (1987) explica que las creencias educativas tienen cuatro características: presunción de existencia, alternatividad, afectiva y carga evaluativa y estructura episódica. La primera, según el autor, hace referencia a la creencia de existencia o inexistencia de entidades; por ejemplo, creer que el aprendizaje de una materia depende de condiciones de madurez de la persona, por lo que la existencia o no de estas determinará su aprendizaje. La segunda característica sugiere que las creencias incluyen realidades alternativas como es el caso de una profesora que planifica su modelo de enseñanza como ella quería que sea cuando era niña, en ese sentido, era una alternativa utópica a la que ella no estaba familiarizada. Respecto a lo afectivo y evaluativo de las creencias, el mismo autor explica que esta característica tiene gran implicancia sobre la enseñanza; así, comenta que los valores que un docente tenga sobre una materia influirán en cómo enseñar el contenido. Finalmente, las

creencias se almacenan en forma de episodios que derivan de la experiencia personal o de fuentes culturales. Así, por ejemplo, una profesora puede creer que un ambiente de clase alternativo se caracteriza por tener actividades divertidas dado que en su experiencia como estudiante vivió una clase de dicha forma.

Otro punto importante a considerar en la formación y desarrollo de las creencias docentes es el contexto laboral en el que se encuentra el profesor dado que las relaciones que establezca con autoridades, alumnos y otros, así como la corrección de sus resultados de enseñanza y aprendizaje incidirán sobre sus creencias (Rojas, 2014). De esta forma, Ávalos, Cavada, Pardo y Sotomayor (2010) concluyen que las creencias sobre la enseñanza de los docentes se encuentran relacionados con condiciones laborales, reformas educativas, tiempo y carga de trabajo, entre otras. Es así que las creencias docentes deben ser entendidas en relación al contexto, información y conocimiento con que cuentan los docentes y demás condiciones que lo rodeen (Rojas, 2014).

Específicamente en nuestro contexto y en el marco de la implementación del nuevo currículo nacional propuesto por el Ministerio de Educación, encontramos que uno de los puntos que más controversia ha generado es el “Enfoque de Igualdad de Género”. Desde su publicación hasta la actualidad, se han difundido una serie de críticas y mitos en torno a este como el promover la homosexualidad y relaciones sexuales a temprana edad (MINEDU, 2017). En una encuesta realizada por IPSOS, se mostró que el principal problema para la aplicación clara del mismo sería el desconocimiento de la población respecto a lo que sectores conservadores han llamado “ideología de género”, argumentando que a través de esta se busca la “hipersexualización” de los niños (Piedra, 2017). Dicho desconocimiento forma parte de las creencias compartidas entre los distintos actores e instituciones de la sociedad, entre estos, los docentes. En una investigación a cargo de Rodríguez (2018), se encontró que los docentes de una institución educativa entendían el enfoque de género como una herramienta que busca homosexualizar a estudiantes (entendiendo la homosexualidad de forma negativa), así como el tratar exclusivamente el tema de la orientación sexual, por lo que tenían cuidado al aplicarlo en su práctica docente.

En la misma línea del enfoque en cuestión y el área Personal Social, se encuentra la competencia “construye su identidad” propuesta en el currículo nacional, donde se busca desarrollar, entre otras, la identidad sexual y de género (MINEDU, 2016a). Teniendo en cuenta los mitos existentes en torno al Enfoque de Igualdad de Género, no

resulta sorprendente que también haya desconocimiento sobre dicho tipo de identidad y sus componentes, más aún sobre el rol que un docente tiene en el proceso de construcción de este, como se detallará a continuación. Uno de los principales problemas sería la comprensión que los docentes tienen respecto a la sexualidad con énfasis en el componente biológico (Rodríguez, 2018; Soberón, 2017; Giraldo, 2010). Pizarro (2013) menciona que, si bien actualmente parece existir mayor apertura en cuanto a ciertas prácticas o comportamientos sexuales, la sexualidad sigue siendo un tabú, especialmente en cuanto a su comunicación. En la misma línea, Faur (2007) explica la dificultad que muchos adultos tienen para referirse a esta, dado que por mucho tiempo fue un tema acallado. En ese sentido, los miedos, prohibiciones e ideas son transmitidos, ya sea de forma implícita o explícita, por parte de los docentes hacia sus estudiantes (Faur, 2007). Es así que existe una fuerte influencia de la crianza que tuvieron los profesores, así como su propia experiencia como estudiantes, cuando la sexualidad era un tema censurado, lo cual constituye uno de los principales motivos por los que los docentes encontrarían innecesario o negativo tratar ciertos temas como la identidad y orientación sexual (Soberón, 2017).

Lo mencionado anteriormente se alimenta de la poca capacitación a nivel metodológico y de conocimiento que tienen los docentes al respecto. En una investigación desarrollada en una institución educativa en Ayacucho, Perú, específicamente en el nivel primaria Soberón (2017) encontró que entre las principales demandas de los profesores estaba la poca preparación que tenían para tratar temas de sexualidad con sus estudiantes, sobre todo, la dimensión afectiva de la cual sabían muy poco. De igual forma, la autora sostiene que ello llevaba a que los docentes encuestados desplazaran la responsabilidad de trabajar dichos temas hacia otros profesionales bajo el argumento de que no les competen.

El desconocimiento sobre la ESI se agrava en el caso del nivel inicial dado que existe muy poca bibliografía al respecto, así como documentos producidos por el mismo Ministerio de Educación del Perú. Hace once años, la Dirección de Tutoría y Orientación Educativa (2008) publicó un manual acerca del modo de trabajar la Educación Sexual Integral. En este, se detallan los objetivos, dimensiones y aprendizajes para los niveles primaria y secundaria. No obstante, en el caso de los ciclos I y II (inicial), no se brindan tantas especificaciones, lo que podría evocar dudas en los profesionales de dicha especialidad. No es hasta el año 2011 que se publica un manual para el trabajo de la ESI, específicamente, en el nivel inicial (Dirección de Tutoría y

Orientación Educativa, 2011). Resaltar ello resulta de gran relevancia dado que estos documentos pueden ser las principales herramientas metodológicas para el trabajo de los docentes en temas de sexualidad con sus estudiantes. Es así que si bien diversos autores como Fierro y Contreras (2003) y el Ministerio de Educación (2016b) han dejado claro que el rol docente en el nivel inicial trata de facilitar, acompañar y promover la reflexión para el aprendizaje de diversos temas, como ya se explicó, en distintos documentos de educación peruanos no se detallaba lo que el docente debería hacer para acompañar el proceso de construcción de la identidad sexual y de género. Será importante además sumar a ello el que muchos docentes muestren desconocimiento y mitos sobre la sexualidad (Rodríguez, 2018; Soberón, 2017; Giraldo, 2010) y, en ese sentido, el tipo de identidad en mención.

Por todo lo antes descrito, resulta relevante estudiar cómo es el proceso de construcción de la identidad sexual y de género en educación inicial desde la perspectiva del pensamiento del profesor a través de la identificación de sus creencias, pues este conjunto de ideas y manifestaciones son consideradas por ellos como ciertas y, a su vez, orientan las acciones futuras de su práctica (Morales, Gaviria, Moya y Cuadrado, 2007; Marcelo, 2005; Perafán, 2005; Pajares, 1992). Además, el estudio de las creencias de los docentes sobre su rol en la construcción de la identidad sexual y de género en educación inicial terminaría por explicar hallazgos importantes sobre la difusión de estereotipos de género en aulas por partes de los docentes a través de comportamientos y comentarios sexistas, divisiones sexuales de tareas en el colegio y temores en torno a tratar el tema de la sexualidad (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2014; Soberón, 2017; Freixas, 2012). Teniendo ello en cuenta, Raguz (1995) expone que, en una sociedad estratificada por sexo y roles de género establecidos socialmente, en los niños de dos y tres años, se desarrolla la identidad de género justamente bajo los roles impuestos. Ello, explica, genera conflictos tanto en un aprendizaje menos sólido sobre su identidad, así como en el inicio de la adquisición y normalización de los estereotipos de género.

Tomando en cuenta lo expuesto, la presente investigación tiene como propósito comprender las creencias docentes sobre su rol en el proceso de construcción de la identidad sexual y de género en estudiantes de nivel inicial. Para cumplir con este objetivo, se utilizó una metodología de investigación cualitativa, pues permite comprender el fenómeno de estudio a través de las propias experiencias de los participantes (Hernández, Fernández y Baptista, 2014; Galeano, 2003; Heigham y

Croker, 2009). Asimismo, el estudio se abordó desde un diseño fenomenológico, pues con el propósito del estudio se busca reconocer el significado y detalles que las personas atribuyen al fenómeno explorado, en este caso el proceso de construcción de la identidad sexual y de género, a partir de la indagación de las experiencias y creencias docentes sobre el mencionado tema (Polkinghorne, 1989; Creswell, 2007).



Método

Participantes

Se contó con la participación de 12 docentes de inicial del Ciclo II de la Educación Básica Regular (MINEDU, 2016). Es importante señalar que la cantidad de participantes en investigaciones cualitativas con diseño fenomenológico, varía entre 5 y 25 personas (Polkinghorne, 1989 citado en Creswell, Hansos, Clark y Morales, 2007).

La selección de participantes fue por casos típicos (Martínez, 2012), pues se contó con 4 docentes de cada nivel del Ciclo II (3, 4 y 5 años) que estuvieron a cargo de un aula hasta un año antes de la aplicación del estudio. Dicho requisito referido a su ejercicio docente se fundamenta en la inclusión de la identidad de género como parte del desarrollo de su identidad en el Currículo Nacional, lo cual permite que los docentes hayan tenido experiencia en el trabajo de este (MINEDU, 2016; MINEDU, 2005). Asimismo, el acceso a los participantes fue por conveniencia y la estrategia para su incorporación por invitación. Todas las docentes participantes fueron mujeres, cuyas edades oscilan entre los 28 y 58 años (ver Tabla 1).

Tabla 1

Datos de las participantes

Docente	Nivel dentro del Ciclo II	Años de experiencia	Edad	Religión
Docente 1	4 años	30	58	Católica
Docente 2	4 años	24	45	Católica
Docente 3	3 años	6	29	Católica
Docente 4	4 años	5	28	Católica
Docente 5	3 años	16	46	Católica
Docente 6	3 años	5	32	Católica
Docente 7	3 años	26	54	Católica
Docente 8	4 años	27	52	Católica
Docente 9	5 años	35	58	Cristiana
Docente 10	5 años	29	56	Católica
Docente 11	5 años	17	51	Católica
Docente 12	5 años	30	53	Católica

También se tuvieron las consideraciones éticas correspondientes para la investigación. En primer lugar, se solicitó el consentimiento informado oral de las participantes donde se detalló el carácter confidencial y voluntario de la investigación.

En segundo lugar, se mencionó que la entrevista sería grabada y que la información recabada sería solo para fines académicos. Finalmente, se indicó que habría una devolución de resultados mediante un informe escrito, donde la investigadora se compromete a explicar los resultados de la investigación de forma que pueda ser útil para las docentes participantes.

Técnicas de recolección de información

Con el objetivo de recolectar información, en primer lugar, se optó por utilizar una ficha de datos sociodemográfica donde se incluyeron la edad, religión, edad con la que trabajó un año antes (nivel del Ciclo II) y años de experiencia (ver Apéndice A). En segundo lugar, se utilizó una guía de entrevista construida específicamente para el estudio. De esta forma, las preguntas tuvieron como base conceptos teóricos, pero también aspectos relacionados al contexto educativo peruano en el nivel inicial. Esta guía fue evaluada por dos jueces expertos en el tema que identificaron algunas oportunidades de mejora en la misma. Así, de acuerdo a sus comentarios, se corrigió la guía para aplicarla con las participantes. Cabe considerar, además, que el uso de técnicas cualitativas como la entrevista favorece a los objetivos de la investigación, pues esta permite ahondar en las creencias de más difícil acceso por ser implícitas (Perafán, 2005).

Dado el contexto de la pandemia COVID-19, las entrevistas se realizaron mediante llamadas telefónicas. Si bien en un inicio se plantearon entrevistas presenciales, el cambio a llamadas no afectó la recolección de los datos. Incluso estas podrían haber tenido un efecto positivo en el rendimiento de las participantes. Como señalan Hernández, Fernández y Baptista (2014), durante las entrevistas es importante que los entrevistados se sientan en confianza para que sus respuestas sean amplias y espontáneas. En ese sentido, dado que los temas abordados son controversiales, las docentes podrían haber sentido mayor libertad para expresarse sin la mirada de otro, en este caso, la entrevistadora. Si bien no se obtuvieron evidencias del lenguaje no verbal a nivel físico como gestos o posturas, sí se pudieron recopilar otros como el tono de voz o muletillas que sustentan los resultados presentados.

Por otro lado, las entrevistas fueron semiestructuradas, pues si bien hubo una secuencia en el guión de las entrevistas, estas variaron en función a cada entrevistada (Otero, 2008). Se utilizó una guía de entrevista en profundidad dado que, según Robles (2011), permite adentrarse en la vida de los participantes para comprender las

perspectivas que tienen sobre sus propias experiencias. Siguiendo las recomendaciones del mismo autor, si bien se tuvo un guión de preguntas, estas fueron lo suficiente generales como para ser abordadas poco a poco. De esta forma, la entrevista utilizada contribuyó al diseño fenomenológico que se planteó, pues como explica el autor, esta permite comprender las experiencias de los participantes, teniendo en cuenta sus experiencias y creencias sobre el tema a tratar.

En cuanto a la descripción de la guía, se plantearon tres áreas: experiencia docente, creencias sobre sexualidad y género y creencias sobre el rol docente en el proceso de construcción de la identidad sexual y de género. La primera tiene como objetivo explorar la vivencia de las participantes en torno a su práctica como docente de nivel inicial. Es así que las preguntas se orientan hacia el motivo que las llevó a tomar dicha profesión, años de experiencia, gustos, situaciones desagradables y el objetivo de la enseñanza en el nivel en cuestión desde su punto de vista. Por su parte, la segunda área indaga en las creencias respecto a la sexualidad y género, enfatizando sobre todo en por qué piensa ello y cómo así habría llegado a dicha conclusión. Asimismo, se indaga en la posibilidad de trabajar temas de sexualidad y género en la escuela, específicamente en el nivel inicial desde su punto de vista. Finalmente, la última área busca ahondar en los significados que la docente atribuiría a la identidad sexual y de género, el rol que cumplirían las docentes en el proceso de los estudiantes de inicial sobre su construcción de las identidades mencionadas, así como la posibilidad de que este trabaje en sus clases. Lo más importante fue ahondar en el porqué de sus respuestas y qué lo habría llevado a pensar así. Cabe mencionar que esta sección se cuenta con preguntas opcionales, las cuales fueron planteadas según el conocimiento que las docentes tenían sobre la identidad sexual y de género. De esta forma, si la entrevistada no tenía claridad sobre dichos conceptos, se agregaban estas preguntas para no perder información sobre el trabajo de las mismas incluso sin saber la definición precisa (ver Apéndice B).

Procedimiento

Respecto a los procedimientos a realizar en la investigación, el contacto con las docentes fue mediante una invitación. De esta manera, a través de la aplicación de mensajería WhatsApp, la responsable del estudio se comunicó con aquellas docentes que cumplían con el requisito planteado para la investigación, explicándoles así de qué trataría la entrevista, el objetivo de esta y el carácter voluntario de su participación en el estudio. El único requisito para participar, como ya se mencionó, fue que las docentes

tuvieran a su cargo un grupo de estudiantes del nivel inicial (ciclo II) un año antes de la aplicación del estudio. De esta forma, tras recibir su asentimiento, se pactaron las fechas y horarios según la disponibilidad de cada una. Cabe resaltar que primero se realizaron dos entrevistas piloto, en las que se verificaron la calidad de la guía de entrevista. Es así que producto de la primera entrevista, se modificaron algunas preguntas.

Entonces, pactadas las fechas y horarios, se realizaron las entrevistas semi-estructuradas a profundidad, las cuales fueron grabadas por audio con la autorización de los participantes. Al iniciar la entrevista, se le explicó nuevamente el propósito de la entrevista e investigación, así como las consideraciones éticas correspondientes mientras se solicitaba su consentimiento informado oral (ver Apéndice C).

Tras haber culminado las entrevistas, se realizaron las transcripciones literales de cada una, cuidando siempre la confidencialidad. La información recolectada fue codificada y clasificada en temas siguiendo los pasos propuestos para un análisis temático inductivo (Braun y Clark, 2006). Cabe resaltar que durante todo el proceso fue necesario plantear discusiones con la asesora de la investigación, de forma que el fenómeno pudiera ser visto desde distintos ángulos y así aumentar la validez y consistencia de los hallazgos, evitando los sesgos de la investigadora (Benavides y Gómez, 2005).

En todo el proceso, la investigadora cumplió un rol de suma importancia. Como explica Kvale (2011), una entrevista se constituye en la interacción entre entrevistador y entrevistado, por lo que esta puede generar una sensación de experiencia enriquecedora en el sujeto, así como también ansiedad o evocar mecanismos de defensa por parte de este y del investigador. Asimismo, el autor menciona que, si bien se procura mantener una relación de igualdad con el participante, una entrevista no es un diálogo entre dos compañeros del mismo nivel; por el contrario, existe una asimetría de poder clara. Es por ello que la investigadora tuvo que centrarse siempre en la comprensión del fenómeno y estrecha relación entre esta y el entrevistado, para evitar mostrarse como figura de autoridad en la medida de lo posible.

Análisis de la información

Teniendo en cuenta el diseño y objetivo de la presente investigación, se utilizó el análisis temático inductivo, pues este permite no solo identificar, sino también analizar y, en ese sentido, facilitar la comprensión de los temas o patrones encontrados mediante un proceso que no se ajuste a un marco preexistente, sino que se base sobre todo en los

datos (Braun y Clark, 2006; Boyatzis, 1998). Para ello, se realizó una transcripción literal de las entrevistas, seguido de la familiarización con los datos, lo que implicó varias lecturas a las transcripciones buscando significados. Posteriormente, se codificó la información para luego clasificar los códigos en temas, ello utilizando el programa Atlas ti. Al finalizar dicho paso, fue importante revisar los temas para así realizar necesarios. Estos temas fueron nombrados y definidos de forma que hubiera claridad en cada uno de estos y den una idea inmediata de lo que significan al lector. Finalmente, durante la redacción de los temas, se consideraron los ejemplos que mejor representaban cada tema, considerando también que todos deben estar integrados (Braun y Clark, 2006).

Con el fin de asegurar la calidad del estudio, se tomaron en cuenta los criterios de rigor propuestos por Pistrang y Barker (2012). En primer lugar, la fundamentación de las conclusiones a través de la presentación inalterada de los datos empíricos obtenidos. En segundo lugar, la transparencia, mediante la cual, la investigadora muestra las decisiones que tomó para el estudio durante todo el proceso. En tercer lugar, la coherencia entre los temas, así como la interpretación de los mismos relacionada con el marco teórico propuesto. Finalmente, los indicadores de credibilidad que hacen referencia a la revisión del estudio por otros investigadores o especialistas de forma que mediante el dialogo se verifiquen las conclusiones a las que la investigadora llegará.

Resultados y discusión

El objetivo del presente estudio fue comprender las creencias docentes sobre su rol en el proceso de construcción de la identidad sexual y de género en estudiantes de nivel inicial. En función de ello, se han organizado los resultados y discusión en dos áreas. En la primera se exponen las creencias docentes sobre la construcción de la identidad sexual y de género, a partir de las cuales se establecieron dos grupos: construcción de la identidad sexual y de género libre de estereotipo y construcción de la identidad sexual y de género con cierto grado de estereotipos. En la segunda área se presentan las creencias docentes sobre la necesidad de trabajar o profundizar en algunos temas de educación sexual en inicial.

1. Creencias sobre la construcción de la identidad sexual y de género

Creencias centrales sobre el trabajo de la construcción de la identidad sexual y de género en inicial

En el presente apartado se muestran las tres creencias centrales halladas en el discurso de las docentes sobre la identidad sexual y de género en inicial. Cabe mencionar que la presentación y entendimiento de estas son de suma importancia por la manera cómo terminan alimentando las demás creencias (Rokeach, 1968 citado en Pajares, 1992) que serán explicadas posteriormente. Las creencias centrales encontradas son (1) el trabajo de la identidad sexual y de género en inicial es un proceso natural que se da de forma cotidiana; (2) la identidad de género se trabaja de manera integrada con la identidad sexual y (3) creencias estereotipadas sobre el género.

En cuanto a la creencia central 1, se encontró que la mayoría de profesoras (D1, D3, D4, D6, D9, D10, D11) consideraba que el trabajo de la identidad sexual y de género en inicial es un proceso natural que se da de forma cotidiana. Al respecto se tienen las siguientes afirmaciones:

Bueno [la identidad de género] es como un tema libre, o sea libre de que ya nacen, es algo natural en ellos (Docente 6).

Lo trabajamos, pero de todas maneras, el trabajo de identidad [sexual y de género], en todo momento. Siempre, en todo el año creo que tenemos que trabajar eso (Docente 11).

Efectivamente, la identidad sexual y de género, como parte de la sexualidad de las personas es un tema central a lo largo de la vida (WHO, 2006). Al ser los humanos

seres sexuados, todos los aspectos que conciernen a la sexualidad, como la identidad, juegan un rol importante en las distintas dimensiones del desarrollo: biológico, afectivo y social (Rathus, Nevid y Fichner, 2005). Entonces, al ser esencial y transversal en la vida, todo aspecto relativo a la sexualidad será evidenciado por los estudiantes en las diferentes situaciones y actividades cotidianas en el aula, condición que las docentes parecen haber notado. Muchas señalaban que, producto de su experiencia como docentes, se percataban de que, ante cualquier estímulo, los niños abocaban sus esfuerzos a clasificar todo material utilizado en clase, como cajas o juguetes, entre masculino y femenino. Igualmente, las profesoras notaban el interés constante de los niños y niñas por responder a preguntas implícitas como quién soy, qué me gusta, entre otras que, si bien corresponden al concepto general de identidad, también incluyen la sexual y de género como parte del aprendizaje. Así, se concluye que las docentes determinaban la naturalidad del tema basándose en la observación a distintos grupos de estudiantes a lo largo de sus experiencias como docentes.

Respecto a la creencia central 2, muchas comentaron que la identidad de género se trabaja de manera integrada con la identidad sexual (D2, D4, D5, D6, D10, D11, D12). Al respecto cabe mencionar que, si bien las maestras lograban explicar cómo sería el trabajo en la construcción de la identidad sexual de los estudiantes, no ocurría lo mismo en el caso de la identidad de género. De esta forma, al preguntar sobre la última en particular, las docentes respondían que se trabaja siempre de manera integrada con la identidad sexual por el grado de afinidad que guardan. A continuación, se muestran algunas citas:

Yo lo trabajaría en una misma actividad con identidad sexual (Docente 6).

O sea... que tiene mucho que ver con su identidad sexual también pues, está relacionada (Docente 10).

Un punto importante a considerar al respecto es que la identidad sexual, a diferencia de la identidad de género, es un tema que se trabaja desde hace algunos años en el nivel inicial (MINEDU, 2005). Así, en el caso de las entrevistadas D2, D5, D10 y D11 debido a su amplia experiencia como docentes (entre 16 y 29 años), ello podría explicar por qué presentan mayor facilidad para describir el trabajo de identidad sexual por sí solo, mas no el de identidad de género. De igual manera, tanto para las docentes expertas como las demás, la discusión sobre género no es un tema abordado con amplitud en el ámbito escolar peruano sino hasta hace algunos años.

Por último, respecto a la creencia central 3, en las respuestas de todas las docentes se encontraron estereotipos de género, es decir, creencias sobre lo que caracteriza a hombres y mujeres que se aplican de manera indiscriminada a cada uno (Morales et al., 2007). Si bien en algunas se encontraron menos o más estereotipos, finalmente, en el discurso de todas se hallaron estas creencias sobre las niñas y niños, así como sus actividades preferidas basándose en el sexo de los mismos.

Las características más asociadas a las niñas fueron el ser cariñosas, dulces, maternales, pasivas, intuitivas y dispuestas siempre a ayudar a otros (en contraposición a los niños). Asimismo, sobre sus preferencias en actividades, se mencionó que les gusta jugar en la cocina o, en general, en el sector hogar. Dichos estereotipos coinciden con aquellos que Ostos (2009) menciona sobre las mujeres en un artículo donde describe el papel de la mujer y su evolución en el deporte y la escuela. De igual manera, en cuanto a las preferencias en actividades, en diversas investigaciones se han encontrado que las niñas mayormente dirigen sus preferencias hacia el sector hogar, donde terminan desempeñando los estereotipos de género ya mencionados (Rodríguez, Hernández y Peña, 2004; Puerta y González, 2015).

Por otra parte, en cuanto a las características más asociadas a los niños fueron ser muy activos o “movidos” en sus juegos, “pensantes”, no tan abocados a la ayuda (como las niñas) y toscos. Igualmente, los estereotipos hallados en las respuestas de muchas docentes coinciden con aquellos mencionados en la literatura como asociados a los rasgos masculinos (Ostos, 2009).

La coincidencia entre los estereotipos expuestos por las entrevistadas y lo encontrado en diversas investigaciones (Ostos y Torres, 2009; Rodríguez, Hernández y Peña, 2004; Puerta y González, 2015) da pie a concluir que estas fueron adquiridas culturalmente en los diversos contextos en los que se relacionan como la familia, amigos, trabajo, entre otros (Nespor, 1987). De esta forma, la cultura juega un papel fundamental no solo en la formación de estas creencias, sino también en el reforzamiento y mantenimiento de estas. En el aula, efectivamente, las docentes observan que sus estudiantes se comportan siguiendo los estereotipos de género, lo cual a su vez se debe a la socialización diferencial por género que estos reciben al interior de sus familias y por los medios de comunicación (Ostos, 2009; González, del Rosario y Garcelán, 2018).

Adicionalmente, se encontró que algunas docentes mostraban mayor apertura a las expresiones o gustos masculinos que una niña pudiera tener, mas no a las

expresiones femeninas de un niño. Una docente, por ejemplo, explicaba que los comportamientos femeninos en un niño podrían deberse a la falta de andrógenos, por lo cual podía ser tratado si los padres desearan:

Por ejemplo, cuando el niño siente eso de que quiere ser mujer, tiene instinto de mujer, su forma de actuar como mujer, ¿no? Es por falta de sus andrógenos [...]. Entonces sí se puede, la conducta cambien porque es problema hormonal (Docente 1).

De la misma forma, se considera inusual o sorprendente que un niño tenga gustos femeninos:

Justamente el niño era muy mimado trajo pues un juguete que prácticamente los hombres no los usaban solamente las mujeres, pero la mamá se lo compró porque así quería la mamá y era un juguete rosado (sorpresa) (Docente 2).

Si bien la mayoría de docentes desapruaba las expresiones de género femeninas en los niños, se encontraron dos excepciones (D4 y D3), quienes no solo aceptan estas manifestaciones, sino que incluso las apoyan, ya que ello permite que los niños exploren libremente sus gustos. Asimismo, muestran casos que generen conflictos cognitivos que, a su vez, permitan nuevos aprendizajes sobre la igualdad:

Una vez un niño dijo que quería ser Elsa [personaje de Disney], los niños tienen sus disfraces ahí, cada niño tiene un disfraz y elige el que quiere ponerse y él se puso un vestido de Elsa porque él quería ser Elsa, yo le ayudé a ponerse y las chicas como que comenzaron a decir “Oh (sorpresa) pero Adriano es chico y se ha puesto un vestido”. Y yo le dije cualquiera se puede poner la ropa que desee y ahí les enseñé por ejemplo que lo escoceses usan falda porque los niños se decían, decían “no, pero las mujeres usan falda” [...] y se quedaron anonadados. (Docente 4).

Sobre la diferencia entre aquellas docentes que no permiten expresiones femeninas en niños y aquellas que sí cabe resaltar las oportunidades que han tenido para reflexionar y la actitud de su entorno cercano al respecto. En el caso particular de la Docente 4, ella manifestó haber recibido capacitaciones como parte de su centro de trabajo, las cuales también sirven como fuente importante para la formación y desarrollo de sus creencias (Rojas, 2014; Ávalos, Cavada, Pardo y Sotomayor, 2010). Todo ello le ha servido como insumo para reflexionar constantemente sobre el tema y despojarse de los estereotipos que podría tener. Tal y como concluyen Rodríguez, Hernández y Peña (2004), para lograr una educación que trascienda los roles y estereotipos de género, es

necesario que los docentes tengan un proceso autorreflexivo donde cuestionen sus propias actitudes y prácticas sobre el género.

Si bien las tres creencias centrales explicadas fueron encontradas en todas las docentes, también se identificaron algunas diferencias a partir de las cuales se han establecido dos grupos: “construcción de la identidad sexual y de género libre de estereotipos” y “construcción de la identidad sexual y de género con cierto grado de estereotipos”. Es así que la principal diferencia entre ambos grupos es la aplicación o no de sus creencias sobre lo que caracteriza a sus estudiantes según su sexo, es decir, el uso de sus estereotipos de género en clase (Morales et al., 2006) A continuación, se detallarán las diferencias encontradas en ambos grupos.

a. Construcción de la identidad sexual y de género libre de estereotipos

En el presente apartado se exponen las creencias del grupo de docentes que, si bien cuentan con estereotipos de género, no los incluyen como parte de su práctica docente (D1, D3, D4, D5, D9, D10). De hecho, algunas (D4, D10) explican que las características que presentan tanto niños como niñas se ven influidas por lo que estos ven en su entorno. En ese sentido, como explica la Docente 10, el ser toscos, en el caso de los niños, o preferir los juegos asociados al hogar, en el caso de las niñas, pueden deberse a que imitan las figuras masculinas y femeninas, respectivamente, que tienen en casa:

Ellos también vienen a veces, este, eh, muchos de ellos vienen a veces con conductas, este, que repiten de sus papitos o de las personas de los hombrecitos de su hogar, pero, este, pero en el fondo son imitaciones de los niños, ¿no? (Docente 10).

Al ahondar sobre la imitación de modelos femeninos y masculinos, así como su influencia sobre las actividades de los niños, la docente en cuestión añade que estos vienen con sus propias características al mundo, pero pueden ser manipuladas por los adultos. Así, muchas veces los padres o, en general, adultos de la familia, reprimen las preferencias o gustos que sus hijos puedan tener (por ejemplo, un niño que desea jugar en el sector hogar reciben la desaprobación de sus padres), por lo cual las docentes deben tratar de ayudarlos para que puedan desarrollarse de acuerdo a sus gustos y necesidades.

Al respecto, Lobato (2005) explica que, en el juego, los niños ponen en prácticas las ideas que tienen sobre lo que significa ser mujer u hombres como producto de sus

experiencias sociales e imitación de modelos. En ese sentido, explican, en los juegos, las niñas y niños practican comportamientos de mujeres y varones adultos en los diferentes escenarios presentes. Por ejemplo, en el sector hogar, las niñas a menudo representan a madres realizando tareas domésticas o cuidando a sus hijos.

Entonces, teniendo en cuenta lo explicado, a continuación, se detallan las creencias específicas sobre este grupo.

Creencias sobre la construcción de la identidad sexual libre de estereotipos

En el discurso de todas las docentes correspondientes a este grupo, se identificó la creencia de que la identidad sexual se debe basar solo en los genitales. En unión a ello, resaltan que otras características secundarias tanto a nivel físico (tamaño del cabello o la vestimenta) como de comportamientos no deben ser tomados en cuenta pues no diferencian a niños y niñas.

Les vamos enseñando, tú eres hombre, tú eres mujer, qué te identifica como hombre, los niños tienen pene, las niñas tienen vagina (Docente 5).

Pueden de repente tener diferentes formas de peinarse o de vestirse y que eso no los va a definir como niños y niñas (Docente 3).

La mamá no quería porque tenía su tradición de corte de pelo y el niño venía así todo peluca, entonces los niños le fastidiaban que parecía mujercita y todo eso. Entonces se conversó con los niños, le expliqué de la tradición que tenía la mamá, que él era un niño igual que ellos solamente que el cabello lo tenía largo, simplemente eso, ¿no? (Docente 9).

Fernández (1996) manifiesta que durante la infancia los cambios cognitivos referidos a la identidad sexual y de género (conocimiento sobre los estereotipos de género y ausencia de la constancia sexual) sumado a los mecanismos estereotipados motivados por la sociedad condicionan el comportamiento de los niños hacia el rol de género. Es por ello que, como destaca Raguz (1995), resulta de suma importancia apoyar la formación de la identidad sexual de los niños a partir de las diferencias biológicas, evitando incluir características secundarias asociadas al peinado, vestimenta o comportamientos.

En concordancia con lo propuesto desde la literatura, las docentes del presente grupo recalcaron que lo único que diferencia a hombres y mujeres son los órganos genitales, por lo que no cabe incluir otras características. Para llegar a dicha conclusión, muchas criticaban el que otras personas pudieran guiar la identidad de los niños en base

a aspectos secundarios físicos o comportamentales pues ello, a largo plazo, desembocaba muchas veces en los problemas de machismo y discriminación propios del país. De esta forma, producto de su evaluación respecto a cómo otros docentes pretender formar la identidad sexual de los niños con características secundarias, las profesoras determinaron que solo los genitales debían ser abordados para tal proceso (Pajares, 1992; Nespor, 1987).

Adicionalmente a la evaluación mencionada, las docentes resaltaban que para orientar su práctica en el aula respecto a la identidad sexual, previamente habían investigado y leído minuciosamente el Currículo Nacional. Dicho comportamiento parece entrar en contradicción con los estereotipos de género identificados en sus discursos, así como su negativa a aceptar expresiones femeninas en niños. Para entender dicha incongruencia, es necesario tener en cuenta el carácter controversial de los temas abordados en la entrevista y, por ende, la deseabilidad social que podría ocasionar. Marlow y Crowne (1961) señalan que las personas buscan la aprobación y aceptación social cuando se piensa que una idea o comportamiento no será apropiada o aceptada socialmente. Teniendo en cuenta ello, así como las campañas y propagandas sobre la igualdad entre hombres y mujeres, las docentes podrían haber intentado resaltar su atención a estos temas, pese a que sus estereotipos tienen más arraigo a sus sistemas de creencias. Cabe resaltar que con ello no se descarta que las entrevistadas puedan y tengan deseo por cambiar, sino que, ante otros, procuran mostrar lo que consideran socialmente aceptado.

Por otro lado, las docentes relataron tres estrategias para el trabajo de la identidad sexual. De esta forma, como primera estrategia recalcan cuan relevante es explicar y reflexionar con los estudiantes sobre la igualdad entre hombres y mujeres puesto que estos vienen con estereotipos desde casa. Al respecto, manifiestan que es usual escuchar comentarios o quejas de niños afirmando que sus compañeras no pueden o deben realizar ciertas actividades por ser mujeres, por lo cual se abrían espacios de reflexión en donde todos los estudiantes pudieran comprender la igualdad de género:

Había chiquitos que protestaban y decían “no, ahí no entran, ese juego solamente son para hombres, no ese es para mujeres”, decían amargos (Docente 1)

Y si de repente se quería menospreciar de repente porque era una niña, entonces les hacía reflexionar acerca de la condición y en asamblea ellos llegaban a una conclusión y lo comprendían, ¿no? (Docente 10)

Como ya se explicó, en el proceso de construcción de la identidad sexual y de género, la reflexividad es un componente importante (Fernández, 2004). En ese sentido, es relevante no incluir estereotipos, pero es aun más importante crear espacios donde los estudiantes puedan reflexionar pues ello les permite analizar mejor las imposiciones sociales y desarrollar la flexibilidad de género desde temprana edad (Fernández, 1996). Ello parece haber sido asumido por muchas docentes de este grupo a partir de sus propias experiencias en el seno familiar, donde la reflexión produjo cambios positivos (Perafán, 2005). En el caso de la Docente 3, por ejemplo, esta señala que un miembro de su familia mostraba preferencia por los hombres del hogar dándoles prioridad en diversos aspectos, situación que le resultaba desagradable. Producto de ello, conversó con otros familiares, reflexionando y criticando dicha postura, lo cual generó cambios que si bien tardaron, fueron obtenidos poco a poco.

Si bien las entrevistas se centraban sobre todo en la labor de las docentes con los estudiantes, muchas de las participantes manifestaron que en inicial el trabajo es en conjunto con la familia pues ello permite reforzar el aprendizaje de los niños. Por ello, mencionaron que mantienen una comunicación constante y cercana con los mismos, así como reuniones continuas. Teniendo en cuenta ello, así como la influencia de los padres en la formación de estereotipos en los niños y niñas, las docentes consideran necesario trabajar el enfoque de género también con los padres de familia, estableciéndolo así como una segunda estrategia. Esto puede darse en distintas formas: en reuniones, invitándolos a las actividades escolares o mostrándoles evidencias.

Claro, es te digo constante comunicación con ellos tanto en forma presencial como en forma telefónica porque como te digo, yo grababa las evidencias, claro con permisos de ellos. En cada reunión les digo que voy a grabar evidencias y van a ver la actitud como sus niños se están desenvolviendo y ellas lo tomaron de modo agradable y vieron que sus niños aprendían ya a cuando eran chef, ¿no? A ordenar, lo importante acá es lo pedagógico (Docente 1)

El profesor de danza bailó Wititi, una danza guerrera donde los hombres usan faldas para camuflarse entre las chicas. Entonces ahí empecé a notar que uno [de los niños] no se quería poner falda porque decía que eso era de niña. Entonces lo que hicimos fue se conversó con los niños y explicamos el motivo de la danza y luego en reunión de padres también expliqué (Docente 4).

De un momento te dicen no, mi hijo por favor no quiero que juegue en este sector porque este sector es de niñas y no permito a mi niño coja la muñeca y las ollas. Claro uno los escucha, son

tres añitos, pero como te digo, el trabajo mensual de las actividades y que también se les invita a los padres en aula, cambian (Docente 1).

La identidad se construye mediante la interacción con el entorno, por lo que la familia resulta ser un agente esencial (López, 1984; Vignoles et al., 2006). En ese sentido, como explica Ostos (2009), las expectativas de los padres sobre sus hijos con base en su sexo influyen en la educación que impartirán sobre los mismos dando lugar a la adquisición de roles de género. Analizar dicha situación resulta de suma importancia pues, como explican los mismos autores, la relación diferenciada que los padres establezcan con sus hijos o hijas en razón del sexo condiciona su desarrollo.

En concordancia a lo propuesto desde la literatura, las docentes señalaban que la razón y origen de los estereotipos que manifestaban los niños en el aula respondían a las normas y actitudes de sus padres. Evidencia de ello eran las quejas o comentarios que algunos padres presentaban a la maestra respecto a lo que no deseaban como parte de la educación de sus hijos. Cabe resaltar que dichos pedidos referían sobre todo a sus hijos hombres; por ejemplo, que no jugaran con muñecas, ollas o en el sector hogar, el cual era asociado a las mujeres. Es así que producto de sus experiencias con los distintos grupos que habían tenido a su cargo, determinaban que los padres son lo que influyen en la formación de estereotipos de los niños y niñas.

Tal y como menciona Epstein (2010), otro punto importante a considerar es la relación de complementariedad que deben guardar los maestros y padres de familia, quienes, al reconocer sus intereses y responsabilidades, trabajan juntos para la mejor educación de los estudiantes. Solo así los conocimientos adquiridos en la escuela podrán ser reforzados por los padres para generar mejores aprendizajes sobre todo en el desarrollo de la sexualidad donde la familia tiene gran influencia (Giraldo, 2010).

Considerando la influencia de los padres sobre el desarrollo de la sexualidad, y por ende identidad, de los niños y niñas, las docentes señalaban que, para educar a sus estudiantes sin estereotipos, era necesario formar también a los padres. De la misma manera añadían que producto de sus experiencias con todos los grupos que habían tenido a su cargo, cuando se cuenta con la participación activa y colaborativa de los padres, se obtienen mejores resultados. De esta forma concluyen que el enfoque de género no debe ser abordado solo con los niños, sino también con los padres de familia con la intención de superar sus estereotipos y construir una mejor educación.

Creencias sobre la construcción de la identidad de género libre de estereotipos

Para comprender las creencias presentadas en esta sección, cabe recordar la creencia central 2 (la identidad de género se trabaja de forma integrada con la identidad sexual). En este grupo en particular, la importancia de trabajar la identidad de género en conjunto con la identidad sexual parece radicar en el proceso reflexivo que las docentes procuran establecer con los estudiantes, de modo que construyan su identidad sin estereotipos.

En esa línea, una creencia identificada en el discurso de algunas docentes correspondientes al primer grupo es la importancia de tener libertad para definir la propia identidad de género, conociéndose sin estereotipos impuestos por los adultos (D1, D3, D4 y D5). Así, se menciona que las profesoras deben brindar variedad de materiales unisex:

Creo que la, el rol principal en todo, en toda docente sería ser, dejarlos a los niños que exploren y no manipular ni, este, de antemano poner ideas, estereotipos (Docente 5).

De repente darles los materiales para que ellos, eh, escojan, pero que no tengan ningún tipo de diseño o ningún tipo de, por decir, que sea solamente para mujer, ¿no? (Docente 3).

Al ahondar en el porqué de la importancia de brindar libertad, se encontró una relación afectiva acentuada con esta, la cual fue desarrollada a partir de sus propias experiencias (Pajares, 1992). En algunos casos la maternidad de las docentes se configuraba como principal factor al no desear que sus hijos encontraran obstáculos para explorar libremente en el juego, por ejemplo, jugar con muñecas. En otros, el haber vivido experiencias donde se daba mayor importancia o preferencia a los hombres generaba un deseo de cambio. Así, la creencia sobre la libertad para definir la propia identidad de género cumple con la característica de alternatividad expuesta por Nespor (1987), quien señala que las personas pueden formar sus creencias a partir de la aspiración por alcanzar una realidad distinta a la suya, pero anhelada y valorada.

Respecto a la entrega de materiales unisex, Puerta y González (2015) resaltan que, al apoyar la formación de la identidad de género, resulta fundamental brindar propuestas lúdicas variadas a los estudiantes de manera que puedan descubrir por sí mismos su identidad fuera de estereotipos sexistas y tradicionales. Ello debido a que, como parte de la formación de la identidad de género, las personas asumen como parte de sí papeles o comportamientos del espectro femenino-masculino dependiendo de sus

gustos, los cuales pueden coincidir o no con lo que la sociedad dicta de acuerdo a su sexo (Wet y Zimmerman, 1999; Palacios, 2001; Scott, 1999; Crooks y Baur, 2010; Fernández, 2004; Slaughter, 2017).

Entonces, a pesar de que cuentan con creencias estereotipadas, las docentes de este grupo priorizan la igualdad, así como la importancia de que sus estudiantes puedan explorar y conocerse con libertad. De igual manera, muchas son conscientes de que la sociedad, incluyéndose a sí mismas, determina roles a través del género, lo cual consideran debe ser erradicado. Para ello será necesario que eviten introducir sus propias creencias en su trabajo. A continuación, se presentan algunas citas que muestran lo descrito:

Yo creo que no debemos de seguir con esa idea de que la delicadez es de la mujer y el hombre tiene que ser fuerte, para nada. Eso es algo que el tiempo nos ha etiquetado y tenemos que ir cambiando eso (Docente 4).

Yo creo que es acompañar, es aclarar y es de repente darles la información que ellos puedan resolver, pues ¿no? [...] yo creo que es una información que les tenemos que dar algo neutral, no de repente yendo por nuestros propios intereses o de repente nuestros propios, eh, intenciones que nosotros podamos querer ¿no? (Docente 3)

Efectivamente, el género es un sistema social que denota la desigualdad entre hombres y mujeres determinando roles asignados culturalmente (Wet y Zimmerman, 1999; Palacios, 2001; Scott, 1999; Crooks y Baur, 2010). Como explica Legarde (2018) analizar el género exige un esfuerzo mental sobre lo que la sociedad ha establecido para hombres y mujeres procurando cambiar los propios pensamientos y comportamientos al respecto. Es así que como parte del proceso autorreflexivo que todo docente debería tener, el análisis del género ocuparía un lugar importante (Rodríguez, Hernández y Peña, 2004). Si bien las docentes parecen haber tenido este proceso autorreflexivo sobre el género, a excepción de algunas, sus respuestas refieren mayormente a la superación de los obstáculos que las mujeres encuentran en su desarrollo, mas no a la libertad de los hombres en la formación de su masculinidad. Como se explicará con detalle más adelante, la aprobación de muestras femeninas en los hombres suele ser más difícil pues estructuralmente, se suele rechazar toda expresión femenina en los hombres dada la sobrevaloración a la masculinidad hegemónica (Puerta y González, 2015; Connell, 1997)

En suma, el grupo de docentes que trabaja la identidad sexual y de género libre de estereotipos se caracteriza por utilizar como factor principal los órganos genitales y, posteriormente, la reflexión sobre la igualdad entre hombres y mujeres. Asimismo, como ya se mencionó, recalcan la importancia de dar libertad a los estudiantes para construir su identidad, para lo cual es necesario que las docentes cuenten con materiales unisex y permitan expresiones contrarias al género de cada niño y niña (este último se destaca de las respuestas de las Docente 4 y 3). Es así que sus acciones reflejan un rol mucho más abocado al apoyo y guía en tanto como docentes se encargan de brindar materiales y situaciones que inviten a la reflexión para que los estudiantes construyan, por sí mismos, su identidad. Ello implica desprenderse de sus propias creencias estereotipadas en su práctica docente, lo cual puede ser difícil por el grado de adhesión a su sistema de creencias (Pajares, 1992). No obstante, los elementos a los que han sido expuestas como el contexto laboral o deseo de cambio producto de la propia experiencia pueden facilitar este despojo. Efectivamente, en sus respuestas se pudo hallar que las participantes consideran que como docentes deben apoyar y facilitar el aprendizaje de sus estudiantes tal y como se propone en la literatura (Fierro y Contreras, 2003; Ministerio de Educación, 2016b):

Yo creo que es un rol de apoyo, mas no de corrección. Es un rol que te ayude a identificar, que ayude al niño a identificarse (Docente 4).

b. Construcción de la identidad sexual y de género con cierto grado de estereotipos

A diferencia del primer grupo, en este, las docentes sí incluyen los estereotipos de género en el trabajo de la identidad sexual y de género con los estudiantes. No obstante, dado que se encontraron diversos grados de inclusión de estos, se han establecido tres hitos. Tanto en el primer hito (D2, D7, D11 y D12) como segundo (D6), se encontró la creencia de que la identidad sexual y de género se basa tanto en el reconocimiento de los genitales como de características físicas secundarias tales como el tamaño de cabello, uso de accesorios y vestimenta:

Docente 11: Decirle que somos diferentes tanto hombres y mujeres nos diferenciamos por nuestros aparatos reproductores, ¿no?, que somos diferentes por eso, ¿no? que uno es, que hay niñas porque tienen vulva y el niño es porque tiene pene, ¿no? Esa es la diferencia entre un niño y una niña en la identificación sexual

Entrevistadora: ¿hay algo más que diferencia a hombres y mujeres cuando se trabaja la identidad sexual en inicial de 5 años?

Docente 11: Bueno, solemos decirles, este, el cabello, de repente, este, porque los mismos niños lo preguntan, ¿no? Miss y por qué los niños tenemos cabello corto y las niñas, cabello largo, ¿no? No, porque las niñas siempre, este, se identifican porque tienen su cabellito largo, hay niñas que también tienen su cabello corto, igual sigue siendo niña. Y, este, y bueno por los utensilios que usen las niñas, de repente por los aretes, así, todo eso. También eso se les hace reconocer a un niño, ¿no?

En ambos hitos, las maestras manifestaron que sus fuentes para el abordaje de los genitales como elemento de identificación sexual y de género es el Currículo Nacional. Igualmente, comentaron que las conversaciones informales con amigos o familiares, así como las diferencias externas (cabello, ropa, uso de accesorios) que ellas observan normalmente en hombres y mujeres orientan su práctica docente hacia la inclusión de características físicas secundarias para la identificación. De esta forma, se resalta el origen subjetivo de sus fuentes en el caso de las características físicas secundarias en tanto recurren a un conocimiento más práctico basado en sus experiencias personales (Perafán, 2005).

La diferencia entre el primer y segundo hito radica en que, en este último, la Docente 6 señala que los comportamientos asociados comúnmente a hombres o mujeres también se incluyen en la formación de la identidad sexual. Con ello concluye que las inclinaciones a ciertos tipos de juego surgen a partir del sexo de las personas; por ejemplo, los niños que juegan con carros:

A partir de que uno nace, uno nace con un sexo. Así nos vamos orientando, no sé, de repente los niños van, van, se van, ay cómo te explico, van, se van identificando entre qué cosas hacen de niños y qué cosas de niñas (Docente 6).

Al explicar dicha creencia, se percibe duda y dificultad evidenciado en las muletillas y el tono de vergüenza de sus respuestas, así como en la manifestación que la misma docente hace sobre los nervios que sentía para explicar lo que pensaba. Si bien finalmente la profesora concluyó que en realidad ella consideraba que era producto de ambos factores, se resaltan las manifestaciones de duda y vergüenza como evidencia de la deseabilidad social mencionada anteriormente donde la dificultad para reprimir sus creencias generaría las expresiones descritas (Marlow y Crowne, 1961).

Otro punto importante a resaltar en relación al segundo hito es que si bien todas las docentes manifestaron que el trabajo en inicial es integrado; es decir, en un tema se tratan distintas áreas, en este hito en específico, se encontró que el abordaje de la identidad sexual y de género podría estar traslapándose con el conocimiento del sí

mismo a partir de características físicas. En ese sentido, al integrar el conocimiento de los propios rasgos físicos con la identidad sexual y de género, la docente, sin darse cuenta necesariamente, incluiría el cabello corto de un niño como parte de su identificación como hombre. En el siguiente extracto se muestra con mayor claridad lo expuesto pues al preguntar sobre qué otros factores, además de los órganos genitales, incluye en el trabajo de la identidad sexual con sus estudiantes la docente responde:

Bueno los, también en algunas ocasiones también trabajamos lo que son rasgos físicos, ¿no? [...] Nos enfocamos en lo que es el color, pero ya no, ahí no se basa mucho en, de repente el color de la piel, el color del cabello, ¿no? a esto me refiero en rasgos físicos. El color de la piel, el color del cabello, no todos somos iguales, no todos tenemos los ojos iguales, ¿no? Hay niñitos que son más jaladitos, más chinitos (Docente 6).

Sobre este punto cabe mencionar la poca capacitación en metodología y conocimientos que hay en general sobre la ESI y sus efectos en la educación (Soberón, 2017). Sobre todo en el nivel inicial donde se cuenta con muy poco material dirigido a docentes sobre el modo de trabajar ESI. Como ya se explicó anteriormente, resulta de gran relevancia la capacitación y producción de este tipo de documentos pues ambos funcionan como herramientas metodológicas para el trabajo de las docentes. Ello permitiría que profesoras, como el caso citado, no confundan el abordaje del conocimiento sobre el sí mismo con la identidad sexual que si bien están relacionados por ser parte de la competencia “construye su identidad”, no son iguales. Teniendo en cuenta, sobre todo, el interés que muestra por aprender y conocer más sobre el tema al solicitar el informe de devolución que se le mencionó al inicio de la entrevista.

Tal y como se mencionó en la sección de creencias centrales, estas permiten explicar no solo la formación de las demás creencias, sino también las acciones que las docentes tomar como parte de su práctica pedagógica. De esta forma, la integración de la identidad de género con la identidad sexual (creencia central 2), en este grupo, explicaría por qué las profesoras incluyen sus estereotipos de género. Al ser la identidad de género el nivel de identificación con los papeles que la sociedad asigna a las personas según su sexo (Fernández, 2004), las docentes incluirían sus estereotipos de género esperando que sus estudiantes reconozcan estas como parte de sus identidades, pues para ellas es así como se define a hombres y mujeres. Si bien ello muestra el desconocimiento que hay en relación al tema, se resalta sobre todo la importancia de capacitar a las docentes y reflexionar con las mismas sobre los efectos negativos de incluir estereotipos de género como parte de la identidad sexual y de género.

Por último, en el tercer hito (D8) se encontró la creencia de que la identidad sexual solo se construye a partir de las características físicas secundarias, negando incluso que sea necesario abordar el reconocimiento de los genitales en este proceso. En este caso no aplica la creencia central 2 mencionada, pues no fue hallada en el discurso de la profesora, en realidad esta señala que no es necesario abordar la identidad de género, pese a que reconoce que es un punto propuesto en el Currículo Nacional.

¿Entonces qué decimos? Que somos niñas. ¿Por qué? Y empiezan a decir el porqué. Pero bien raro que en 4 años te digan porque yo tengo pene, yo tengo vagina, no te dicen así, no, ello a los cuatro años todavía ven la parte externa. Por el cabello, por el vestido, por el tipo de juego, por eso. Y así ellos se identifican que son niños o son niñas (Docente 8).

Entrevistadora: Entonces no siempre se abordan los órganos genitales al trabajar la identificación como niño o niña, a veces puede que no salga y no se toca

Docente 8: Exacto porque ese no es el propósito ah, nosotros trabajamos bajo el enfoque de competencias y la competencia no está en que el niño sepa que tiene vagina, que tiene, no. Eso es de repente, eso está en los temas y temas se trabajan o contenidos se trabajan en primaria porque de pequeñitos todavía no entienden.

Identidad de género no lo he usado, recién eso con el nuevo currículo se ha visto, recién ese término. Pero la verdad no me he puesto yo a, a analizar ni a revisar más allá porque digo para qué, no tengo por qué romperme la cabeza en ese tema, no lo veía tan necesario (Docente 8).

En este hito, la docente también recurre a sus propias experiencias para decidir cómo trabajar con sus estudiantes. Lo que diferencia a esta de las demás es la actitud pasiva que muestra frente a las indicaciones dadas en el Currículo Nacional al expresar que como docente solo actúa bajo los cambios que estableció el Ministerio de Educación frente los casos de discriminación por género. Asimismo, añade que esta modificación en su práctica docente fue muy complicada por sus costumbres y hábitos, por lo cual tuvo que adaptarse para “ayudar a la nueva generación”. En ese sentido, la docente señala que su edad podría jugar un papel importante en la dificultad para cambiar aquellos hábitos asociados a sus estereotipos de género en su práctica, evidenciando así menor apertura mental. Esto se muestra además en el desagrado que manifiesta frente a ciertas etapas del desarrollo donde las personas suelen revelar sus puntos de vista al punto de poder contradecir lo que una docente pueda determinar. Cabe mencionar que si bien la edad no es un determinante, Roberts y Mroczek (2008) señalan que, a partir del análisis de diversas investigaciones, encontraron que conforme la edad avanza, la apertura mental suele disminuir progresivamente.

En este hito en particular, la creencia central 3 (sobre las creencias estereotipadas por género) permite explicar en gran medida la práctica y origen de las creencias de la Docente 8. Al analizar sus respuestas, se encontró que los estereotipos sobre el género tienen un papel fundamental en su sistema de creencias, siendo así una creencia nuclear que alimenta las creencias periféricas. Ello termina reflejándose en su trabajo con los estudiantes, pues orienta la formación de sus identidades sexual y de género solo con base en características físicas secundarias.

Sobre la construcción de la identidad sexual y de género solo en base a características físicas secundarias cabe resaltar los efectos negativos en el aprendizaje de los estudiantes al ser pues, menos sólidos (Raguz, 1995). Ello debido a que, si bien pueden identificarse ciertos patrones en el físico de los niños y niñas según su sexo por razones culturales, también es posible encontrar casos distintos. Como explica Giraldo (2010), al ver una niña con vestimenta asociada a los hombres, los niños pueden confundirse o sentir desconcierto puesto que, en su formación, las niñas no se identifican por utilizar ese tipo de ropa.

En este punto es importante tener en cuenta, además, que de acuerdo al modelo propuesto por Fernández (1996), los niños entre los 3 y 7 años buscan la retroalimentación positiva sobre el yo expresado en la evitación de posibles recriminaciones por comportamientos que no cumplan con las normas sociales impuestas según el sexo. Ello tiene gran implicancia en la educación escolar pues al guiar la identidad sexual y de género mediante las características físicas mencionadas, las docentes dan pie al establecimiento de los estereotipos de género como parte de su desarrollo.

Expresiones femeninas en los niños

Como ya se mencionó anteriormente, todas las docentes, a excepción de dos del primer grupo, desaprueban las expresiones femeninas en los hombres. Dicha posición entra en contradicción con la premisa “hombres y mujeres son iguales en capacidades y derechos, por lo que deben tener las mismas oportunidades”, la cual fue encontrada, reiteradamente, como parte de las creencias de este segundo grupo. Ello incluso parece ser abordado con los estudiantes, pues tal y como relataron las docentes, la igualdad entre hombres y mujeres se trabaja a través de los juegos, de forma que todos participen en los sectores de juego sin distinción. Se destacó sobre todo el sector hogar, donde usualmente hay mayor intervención de las niñas, lo cual podría deberse a los

estereotipos de la masculinidad y feminidad, así como la socialización diferencial de género que, como mencionan Álvarez, Carrera y Cid (2017), tienen gran influencia sobre la elección en el juego durante la infancia. Considerando ello, las docentes señalaron que incentivan a sus estudiantes, tanto hombres como mujeres, a jugar en el sector hogar (así como otros sectores).

Entonces los niños participan por igual en todos los sectores, no hay eso de que solamente las niñas van al sector del hogar, las niñas y los niños pueden ir al sector del hogar (Docente 7).

En el sector del hogar, en el momento de lo que es juego libre en sectores. Por ejemplo, nosotros, los niños van a la cocinita igual, los niños participan del juego del hogar, los niños cocinan, los niños hacen de cocinero, hay una familia, integrando, igual las niñas. En ese momento también las niñas se van al lugar de construcción, al juego de sector de construcción y elaboran con madera, con juguetes de, con legos, hacen robots, hacen carros y, este, ahí no vemos que por qué el niño está en la cocina o por qué coge una muñeca o por qué juega con ollitas, no. El niño está ahí, este, realizando su trabajo, su juego y no está pensando en yo por qué lo hago si soy niño o niña, ¿no? Trabajan igualdad de género en el aula (Docente 11).

De la misma forma se puede observar que procuran incentivar a las niñas a jugar en otros sectores distintos al hogar, de forma que puedan explorar libremente en el juego:

Luego ya le decimos que toca el juego de sectores, juego libre en sectores, ellas van a los sectores y te digo que la mayoría de niñas opta por irse a la cocina, la mayoría de niñas quiere jugar a la cocinita, sino que como la maestra ya desde el principio ya moderó en decir, bueno, este, tanta cantidad de niños van por sectores, ya pueden ir, ellas saben que 5 niñas van a al sector del hogar, otras a construcción y todo, ¿no? (Docente 11).

En la misma línea, las docentes estimulan a sus estudiantes a reflexionar sobre los roles que hombres y mujeres cumplen contrastando con la realidad. De esta forma, llegan a la conclusión de que todos pueden jugar en el sector que desean:

Yo recuerdo una experiencia en el salón hay un tocador y mayormente pues en el tocador están las joyas, tenían su espejito las niñas, todas monas ellas. Entonces cuando los niños se iban, cogían el cepillo, entonces le decían, no, le decían, este, las mujeres, los hombres no peinan. Entonces, vamos a ver, cuando vamos a la peluquería, ¿solamente hay peluquerías donde atienden mujeres o también hombres? Y dicen no, los niños también, por mi casa hay. Ah claro, muy bien, entonces y como las niñas hacen cortes, también los hombres, ¿no? O sea darle un significado de lo que uno que otro niño a veces de casa trae ese prejuicio y nosotros con ellos lo

conversamos y sacamos una conclusión de acuerdo a los que ellos, otros niños saben o han visto (Docente 12).

Con el fin de explicar la contradicción hallada entre la desaprobación de expresiones femeninas en los hombres frente al incentivo de las docentes hacia los niños sobre jugar en sectores asociados a la feminidad como el hogar, cabe precisar algunos puntos. En primer lugar, en las respuestas de algunas profesoras (D2, D7, D8) se encontró que estas aceptarían las expresiones femeninas de los hombres solo si se dan en la adultez o durante el juego.

Los niños no usan vestido. Entonces le dije sí, perfectamente, salió una vez eso y dije los niños no usan vestido, pero se podría de repente en un momento dar como un juego (...). Los hombres también deciden ponerse porque hay una, se llama moda, la moda de utilizar aretes y no hay problema. Entonces si tú quieres de repente cuando crezcas y seas grande, te puedes poner de repente un arete (Docente 2).

Centrando la atención en el juego por ser parte del contexto educativo, cabe preguntarse ¿por qué solo en este y no en otros aspectos? Para responder a dicha interrogante hay que tener en cuenta que, a lo largo de toda la entrevista, muchas resaltaban la importancia del juego en la educación inicial como medio para generar aprendizajes significativos. Así, se esclarece por qué las profesoras sí permiten e incluso incentivan a los niños a integrarse en sectores de juego relacionados a las mujeres como el hogar pues ello les permitiría aprender y adquirir nuevas habilidades. No ocurre lo mismo, sin embargo, en otros aspectos como traer de casa un juguete rosado o vestir una falda si no se da en el contexto de juego (por ejemplo, en una presentación).

Si bien los incentivos de las docentes hacia los niños en el juego son acertados para la formación de la identidad de género por el acceso a diversas y variadas propuestas lúdicas (Puerta y González, 2015), no son del todo conscientes. Así, el problema es que, aunque el juego tiene un rol fundamental en el nivel inicial, no es la única manera mediante la cual los estudiantes aprenden. Las creencias docentes no son difundidas solo en el establecimiento de actividades, sino también en el discurso que manejan frente y con sus estudiantes durante la enseñanza interactiva (Jackson, 1990; Perfán 2005). Así, las respuestas que los niños reciban, por ejemplo, al mostrar un juguete rosado como favorito, tendrán gran repercusión sobre sus aprendizajes, preferencias y comportamientos en relación a la identidad sexual y de género. En este punto es importante tener en cuenta que, como señala Fernández (1996), entre los 3 y 5

años, se produce un incremento en el conocimiento sobre el estereotipo de género que ya ha sido discriminado anteriormente, por lo que saben qué es lo que se espera de ellos como hombres. No obstante, dicho conocimiento no es suficiente para la producción de comportamientos direccionados al rol de género. Para ello, será necesario considerar la respuesta que los adultos brinden ante las conductas de los niños. Asimismo, es importante recalcar la necesidad de los niños en esta etapa por recibir la retroalimentación positiva sobre sus conductas masculinas. Entonces, teniendo en cuenta este hecho característico de su desarrollo, resulta relevante que las docentes de inicial sean conscientes del discurso que manejan en clase con sus estudiantes para apoyar la correcta formación de su identidad de género.

Creencias sobre el rol docente en la formación de la identidad sexual y de género en inicial

Con todo lo explicado, se encontró que el rol de las docentes, tanto en el primer como segundo grupo, es fomentar la igualdad entre hombres y mujeres. En sus discursos se encontró que todas consideraban que como docentes debían invitar a la reflexión a sus estudiantes para que comprendieran que hombres y mujeres tienen las mismas capacidades por lo que no se les puede restringir la oportunidad de desempeñar ninguna actividad. Ello se muestra claramente en la respuesta de una docente al preguntarle sobre su rol como docente en la formación de la identidad sexual y de género en sus estudiantes de nivel inicial:

Este, bueno, este, pienso yo que también debemos de formarlos a los niños o hacerles reflexionar o que vayan con esa idea de que todos somos iguales en el respeto, en el trabajo, en lo que podemos hacer, ¿no? (Docente 9).

Un punto importante a resaltar es que la igualdad mencionada por todas las docentes refiere en mayor medida a la lucha contra los obstáculos que una mujer encuentra para desarrollarse plenamente. Ello se muestra con mayor claridad al identificar cómo las docentes aprueban expresiones masculinas en las niñas, mas no sucede lo mismo con la feminidad en el caso de los niños. Como ya se mencionó anteriormente, muchas de las docentes no aprueban o encuentran sorprendente que un niño tenga gusto por un juguete rosado o que tenga expresiones femeninas en tanto ello corresponde solo a las mujeres. Rodríguez, Carrera y Cid (2017) explican que más fácil para las niñas transgredir los roles de género impuestos. En contra parte, la sociedad castiga, rechaza y expulsa del círculo de la legitimidad a los hombres que presentan

gustos asociados a la feminidad, todo ello en tanto se sobrevalora la masculinidad hegemónica y subordina u oprime cualquier otra expresión de masculinidad que se asocie con lo femenino (ya sea en el caso de homosexuales u hombres heterosexuales con expresiones de género femeninas) (Puerta y González, 2015; Connell, 1997). Es así que en tanto las creencias se adquieren producto del entorno y cultura al que están expuestas las personas (Perafán, 2005; Pajares, 1992; Nespor, 1987), las docentes construyeron las suyas teniendo como base el rechazo estructural hacia dichas expresiones femeninas en hombres.

2. Creencias sobre la necesidad de trabajar algunos temas de educación sexual en inicial

En este apartado se presentan las creencias docentes sobre la necesidad de trabajar algunos temas de ESI como la identidad sexual y de género, enfoque de igualdad de género y sexualidad en inicial. Al respecto se encontró que algunas entrevistadas consideraban que estos temas no se trabajan en inicial o no de forma completa. Ello debido a tres razones principalmente: por la naturaleza del trabajo en inicial, porque ello implica hablar de homosexualidad y porque hay un abordaje tergiversado del enfoque de género.

a. Por la naturaleza del trabajo en inicial

Algunas docentes (D2, D7, D8) relataron que, a diferencia de primaria o secundaria, en inicial no se encuentran casos de discriminación por género o actitudes machistas debido a que los estudiantes no son conscientes de la diferencia entre hombres y mujeres. En ese sentido, al no ser una problemática en inicial, la Docente 2, por ejemplo, considera que el enfoque de igualdad de género no se trabaja de forma completa o no tan bien como se podría abordar en otros niveles de educación. De manera similar, la Docente 7 sostiene que no se ahonda en el abordaje de la identidad de género en inicial pues no hay casos de rechazo o estigmatización ante conductas y actitudes en niños consideradas como femeninas. A continuación, se presentan las respuestas ofrecidas por cada una.

Yo creo que esa parte se veía no tanto en inicial que sí se maneja también, pero más era creo que para la parte de primaria y secundaria [...] se puede trabajar mucho mejor que en el mismo inicial [...] Pero ya con los niños que tienen mejor entendimiento, mejor eh percepción del

mundo digamos, ya creo que es a partir de cuarto grado, ¿no? Que ya conocen más cosas (Docente 2).

Pero tanto así que hayamos ahondado en ese tema como te digo no porque consideramos que no es tan importante en este nivel hacer tanta diferencia entre ellos y como te lo repito el niño, en el nivel inicial se acepta tal cual y no hay esta problemática que quizás ya se comience a ver en la primaria ¿no? [...] los niños comienzan a hacer bullying, cuando ven que un niño no se comporta, quizás como los varoncitos que normalmente se comporta que sea más tosco, que no juegue pelota (Docente 7).

Si bien ambas docentes comentan que en inicial no hay conflictos entre los niños debido al género, posteriormente relatan casos en los que los estudiantes de inicial mantenían un trato negativo con sus compañeros debido a los estereotipos de género que tenían. Por ejemplo, la Docente 2 comenta el caso de un niño que se burla de su compañero por llevar un juguete rosado siendo hombre. Cabe mencionar que, si bien la entrevistada reconoce ello como un comportamiento inadecuado, no lo identifica como un caso de violencia de género:

Justo ese día trajeron su juguete favorito también, llevó pues ese juguete rosado y el niño se burló de eso, mira es rosado jaja (Docente 2).

Con el fin de entender la incongruencia en sus discursos, resulta importante resaltar la creencia identificada: los estudiantes de inicial no ejercen violencia de género sobre sus compañeros. Ello se evidencia además en la dificultad que tienen para identificar casos de violencia de género en los conflictos entre sus estudiantes. Si bien son conscientes de que dichos comportamientos son inadecuados e incluso procuran corregirlos, no parecen entender por qué son incorrectos. La razón podría encontrarse en que ellas comparten los estereotipos de sus estudiantes. En el caso de la Docente 2, al relatar el comentario de un niño sobre el juguete rosado de otro, la entrevistada comenta que ese tipo de juguetes solo son para mujeres, evidenciando así que en realidad comparte el estereotipo de su estudiante.

Si bien ambas son capaces de identificar casos como el descrito como comportamientos incorrectos, ello puede deberse a que ambas asumen el discurso de igualdad y exploración libre de estereotipos, mas no lo han incorporado como parte de sus pensamientos. Ello debido a que la creencia identificada tiene gran arraigo en sus sistemas de creencias. Como señala Pajares (1992), cuanto más incorporada está una creencia al sistema general, será más difícil alterarla incluso presentando evidencias.

Considerando ambos puntos expuestos, resulta de suma importancia que las docentes reflexionen sobre sus propios estereotipos y creencias en torno a su práctica docente. Como señalan Martini y Bornand (2018), las escuelas al ser un espacio donde se reproduce y valida la desigualdad, ya sea a través de dispositivos explícitos u ocultos, es necesaria la adopción de una pedagogía crítica que concientice y erradique dicha problemática de la educación. Para ello será necesaria la incorporación de una perspectiva de igualdad de género en la formación docente (UNESCO, 2015).

Por otra parte, se encontró que la Docente 8 considera que los estudiantes de inicial no tienen la capacidad cognitiva para trabajar de forma completa el enfoque de igualdad de género. Al ahondar sobre qué implica trabajar estos temas por completo, se halló que ello implica explicar que los hombres también pueden tener expresiones femeninas. Lo cual, como ya se explicó, no es aceptado socialmente por su relación con la feminidad y homosexualidad (Puerta y González, 2015; Connell, 1997). En suma, se cree que las expresiones femeninas en hombres no son comprensibles para los niños debido a su edad y capacidad cognitiva. Lo expuesto se muestra en el siguiente extracto de la entrevista:

Docente 8: Igualdad de género. Más allá no trabajamos porque es lo único que podemos llegar hacer entender a los niños porque ellos son pequeños

Entrevistadora: ¿A qué se refiere con más allá?

Docente 8: Eh, por ejemplo, cuando hablan en secundaria que hubo mucho esto de la, que los padres de familia salieron a decir que no te metas con nuestro hijo, ¿no? que hablaban de que les están distorsionando la idea del género ¿no? Que sus hijos pueden vestirse como las chicas o etc. Porque también hubo un escándalo de que hasta en los libros había ciertos ejemplos que habían colocado que tú puedes hacer esto.

El punto expuesto guarda una relación estrecha con el siguiente motivo que las docentes manifiestan para no trabajar algunos temas de educación sexual en inicial.

b. Porque ello implica hablar de homosexualidad

Entre las respuestas de la mayoría de docentes (D1, D2, D5, D7, D8, D9 y D12) se encontró que estas consideraban que todas aquellas cuestiones asociados al género y sexualidad guardan relación con la homosexualidad. De esta forma, al preguntar sobre alguno de estos temas, las docentes respondían en base a sus creencias sobre la homosexualidad. En el siguiente extracto se muestra cómo al preguntar sobre qué

factores influyen para que una persona se identifique como hombre o mujer, repentinamente la docente incluye en su respuesta la homosexualidad como parte del proceso de la identidad sexual. Cabe mencionar que para esta, el deseo de ser mujer cuando biológicamente se es hombre definiría el concepto de homosexualidad.

En base a, primero a lo que uno ve, a uno cómo se ve físicamente y después sería a los que, de acuerdo a lo que ellos sienten, ¿no? A sus sentimientos como, como qué le gustaría o haber sido, cómo le gustaría ser en este caso por eso, los chicos que saben que son hombres porque su cuerpo está formado como hombre, pero ellos sienten de otra forma o siente que quieren ser mujer, ¿no? Entonces ahí es cuando ellos comienzan a conocer qué es lo que quieren ser. Entonces, ellos saben muy bien o todas las personas sabemos bien qué somos, si somos hombres o mujeres porque nuestro cuerpo está constituido por hombre o por mujer, pero otra cosa ya es lo que tú sientas, tu ideología, tus sensaciones, eso es lo que cambia (Docente 5).

Entonces, dada la repentina inclusión de la homosexualidad como parte de las respuestas de las docentes frente a un tema ajeno, así como su recurrencia a lo largo de las entrevistas, se estableció que la mayoría de las profesoras cuenta con la creencia implícita de que todo aquello asociado al género y sexualidad, como son el enfoque de igualdad de género y la identidad sexual y de género, tienen relación teórica y práctica con la homosexualidad. Así, en tanto las creencias tienen influencia sobre la planificación y toma de decisiones (Pajares, 1992), se encontró que teniendo como base la creencia descrita, las docentes resolvían una serie de acciones sobre su práctica en aula tal y como se describirá.

Otro punto a analizar respecto a la asociación que elaboran las docentes entre género - sexualidad y homosexualidad es el origen de dicha creencia. Es así que el patrón identificado fue la edad, la cual oscila entre los 45 y 58 años. Al respecto es importante mencionar que la edad por sí misma no es un factor determinante; sin embargo, de acuerdo a algunos estudios, conforme las personas envejecen, la apertura mental puede disminuir progresivamente (Roberts y Mroczek, 2008). Ello podría influir sobre la actitud que toman frente a la homosexualidad y, por ende, a los temas de género y sexualidad (debido a la creencia implícita descrita).

Por lo tanto, en concordancia a la relación que identifican entre estos temas y la homosexualidad, se encontró que, debido a ello, algunas docentes (D7, D8 y D12) evitan profundizar en dichos asuntos (enfoque de género e identidad sexual y de género) con el argumento de que ello podría generar confusiones en los niños:

Más no podemos profundizarlo porque confundirlos a ellos [...] Entonces en primaria, secundaria, cuando ya ven, eh, por ejemplo, adultos, ya a ellos están formados, ya no los van a sorprender, ¿no? por decirte si ven en secundaria parejas, entonces ellos ya no pues, ya están bien formados que en inicial. Bien definidos (Docente 12)

De la respuesta manifestada por la Docente 12 se extrae también que el ver parejas homosexuales puede generar confusiones, lo cual también es comentado por la Docente 1, quien además añade que ver este tipo de relaciones podría ocasionar dificultades en el desarrollo de los niños. Asimismo, comenta que los infantes no deberían ver programas donde se muestran a hombres que luego se convierten en mujer pues no es adecuado para su edad:

Incluso también hay programas infantiles que muestran que es hombre después mujer, pero claro, para eso estamos las profesoras para el padre de familia, el niño sin querer queriendo a veces ve la televisión solo, pero no está en la edad para ver la televisión solo (Docente 1).

Cabe mencionar que en el caso de la Docente 1, pese a la presencia de dicha creencia sobre la homosexualidad, esta no parece evitar profundizar en el enfoque de igualdad de género, pues lo entiende sobre todo como la igualdad en términos de oportunidades que tienen niños y niñas.

Entonces, como señalan Catalán (2010), al ser implícitas, las personas no suelen ser conscientes de cómo sus creencias impactan y guían su acción. Así pues, pese a que las docentes resaltan la importancia del respeto e igualdad indistintamente de las condiciones o características de una persona, no reconocen que la actitud negativa que tienen sobre la homosexualidad influye sobre su práctica como docentes. Al no querer ahondar sobre la identidad sexual y de género o incluir por completo el enfoque de igualdad de género en sus clases por temor a abordar la homosexualidad, no promueven el desarrollo integral de sus estudiantes.

Retomando la respuesta de la Docente 12 quien menciona que la homosexualidad genera confusiones en los niños, se encontró como parte de su discurso la percepción de inocencia sobre los niños menores de 6 años. De manera similar, la Docente 8, quien también percibe a los niños de inicial como inocentes, explica que, al trabajar el enfoque de género en inicial, solo se habla de que pueden jugar con lo que deseen sin hacer ninguna distinción, mas no de que los hombres podrían vestirse con prendas normalmente asociadas a la mujer. El argumento que utiliza para explicar su

punto de vista es que dichos casos distorsionan el pensamiento de los estudiantes sobre el género.

La inocencia percibida sobre estos por parte de las mismas podría relacionarse con su negativa hacia el abordaje de estos temas en el aula. Al respecto, Connell (1997) explica que como parte de la construcción en torno a la masculinidad hegemónica, se ha colocado a la homosexualidad en la parte más baja de la jerarquía de género entre los hombres, siendo así un blanco fácil para los ataques homofóbicos. Añade también que, como tal, la homosexualidad, y cualquier expresión femenina en un hombre, es expelida de todo lo que concierne a la masculinidad hegemónica; en otras palabras, fuera de lo considerado “normal”. En unión a ello, Kimmel (1997) manifiesta que la homosexualidad es rechazada por ser contraria a la virilidad que se les exige a los hombres demostrar frente a otros. El relato de ambos autores explica el porqué de la censura o evasión que las docentes presentan sobre la homosexualidad y cualquier expresión femenina por parte de los hombres: por el rechazo construido socialmente, así como su carácter anormal dentro de la masculinidad.

De este modo se observa que en tanto los niños se caracterizan, desde el punto de vista de las docentes en cuestión, por la pureza e inocencia, la homosexualidad (y por ende el enfoque de género e identidad sexual y de género) como elemento rechazado y reprochable no es un tema que deba tratarse con estos o, caso contrario, deberá ser manejado con mucha cautela.

c. Porque hay un abordaje tergiversado del enfoque de género

Un punto común encontrado en las respuestas brindadas por distintas docentes fue que, desde su planteamiento, el enfoque de género, al igual que la inclusión del término género en la educación, ha sido controversial. Uno de los ejemplos más mencionados fueron unos materiales escolares que, desde el punto de vista de las docentes (D2 y D9), tergiversaba el trabajo en inicial. Cabe resaltar que no se tenía claridad sobre el contenido real de estos materiales, las docentes solo mencionaban el recuerdo de “unos materiales” que salieron en diferentes medios de comunicación por ser tan cuestionados. Algunas citas que reflejan lo relatado se muestran a continuación:

Muchas cosas que yo leí en cuanto a, no que leí, sino que escuché en los medios sobre cómo abordaban esto de género en algunos cuentos y cosas dije wow, dije, ¿no? Pero bueno, el enfoque iba medio raro por ahí [...] No sé qué cuento era (Docente 2).

Si no me equivoco en un texto que lo anularon inclusive que vi algo que contaban de un niño que le llamaban como una niña, algo así. La verdad no recuerdo [...] Eso traía confusiones completamente al niño, ¿no? (Docente 9).

Al respecto, es importante tener en cuenta la campaña desarrollada por sectores conservadores sobre “ideología de género” que difundió una serie de mitos respecto a la propuesta del Enfoque de Igualdad de Género por parte del Ministerio de Educación (Piedra, 2017; MINEDU, 2017). De esta forma, la exposición de las docentes a este tipo de información influiría sobre la formación de sus creencias respecto al enfoque en cuestión. De hecho, las mismas entrevistadas manifestaron que lo que sabían sobre el enfoque se basaba sobre todo en lo que escuchaban en los medios:

No que leí sino que escuché en los medios sobre cómo abordaban esto de género en algunos cuentos y cosas (Docente 2).

Así, al hablar sobre dichos materiales, mostraban desaprobación y desagrado puesto que, por lo que habían escuchado, estos textos basados en el enfoque de igualdad de género promovían comportamientos inadecuados tales como la misma discriminación que supuestamente buscaba erradicar, así como confusiones en los niños sobre la identidad sexual. En suma, la carga afectiva y evaluativa acentuada que mostraban sobre estos escritos permite la formación de la creencia de que no es correcto trabajar el enfoque de igualdad de género con las indicaciones que, supuestamente, se dan desde el Estado (Nespor, 1987; Pajares, 1992).

De igual manera, la Docente 9 aclara que el enfoque de igualdad de género, contrariamente a lo que aparentemente se propone desde las entidades responsables de la educación peruana, no debería ser abordado como igualdad de sexo, sino de capacidades:

Mira eso ha sido una discusión bastante, qué te digo, la igualdad como género es un poco controversial en la interpretación. Yo como maestra, yo siempre, este, digo que son iguales en el sentido de que pueden hacer las cosas igual como personas, ¿no? Pero yo no puedo decir que un niño es igual que una niña en el aspecto sexual, ¿no? (Docente 9).

Si bien la docente parece tener claridad sobre el significado real del enfoque en cuestión, en otro momento de la entrevista admite que no entiende bien el objetivo de este:

Esto lo han sacado, esto, como una ley, como una, bueno tú que estás investigado más bien me gustaría que me lo aclares, a dónde está apuntando esto porque en realidad, este, yo lo entiendo

como, como, este, como que quieren utilizar este tipo de género como decir que todos son iguales, ¿no? Algo así (Docente 9).

Es así que, al no tener claridad sobre el tema, la docente se muestra dubitativa sobre la forma cómo viene trabajando con sus estudiantes. Dicho desconocimiento coincide con los resultados encontrados en la investigación a cargo de Rodríguez (2018), quien encontró que, debido al desconocimiento y los mitos en torno al enfoque de igualdad de género, los docentes tenían especial cuidado al aplicarlo en su práctica docente.

En relación a los casos mencionados, resulta importante resaltar el caso de la Docente 4 quien, al igual que las otras entrevistadas, también es consciente de la controversia que existe en torno al enfoque en cuestión. No obstante, dicha polémica la motivó a leer con más detenimiento el Currículo Nacional y entender mejor el tema. A diferencia de otras docentes, esta se muestra más segura sobre su trabajo y, además, es de las que menos estereotipos incorpora en su práctica.

Lo que pasa es que yo, a mí, uno, me gusta leer bastante y me gusta trabajar bien, ¿no? Entonces leí el Currículo para saber, planificar mis actividades de manera correcta y luego cuando salió esta polémica de Con Mis Hijos No Te Metas que no querían que enseñen la, la igualdad de género, yo empecé a leer con más detenimiento las cosas [...] Entonces yo entendí que las personas que están haciendo toda esta polémica es porque no saben leer correctamente el Programa Curricular porque en ningún momento te dicen que tú le tienes que enseñar al niño o que tienes que dejar que el niño, te diga que quiere ser hombre o si quiere ser mujer. No. Solo es trabajar las oportunidades, ¿no?, de la misma manera para ambos (Docente 4).

Entonces, en el ejemplo el caso de la Docente 4, esta no solo muestra interés por el tema, sino que procura buscar información verídica a través de los medios oficiales. Lo cual la ha llevado a un proceso autorreflexivo en el que cuestiona sus propias creencias y prácticas de modo que su desempeño con los estudiantes sea mejor. Este proceso, como ya se mencionó anteriormente, es crucial para lograr una educación que trascienda los roles y estereotipos de género (Rodríguez, Hernández y Peña, 2004). Cabe resaltar que la elección de este caso en particular no significa que las demás docentes no hayan intentado reflexionar al respecto. Si bien se encontraron casos en los que explícitamente se decía que no lo encontraban necesario, al finalizar las entrevistas, cuando se les preguntaba si deseaban añadir algún comentario extra, la mayoría de docentes aceptaba no conocer sobre el tema, pero que producto del diálogo con la entrevistadora, deseaban comprenderlo mejor por su relevancia en la educación.

El objetivo de la presente investigación fue comprender las creencias docentes sobre su rol en el proceso de construcción de la identidad sexual y de género en estudiantes de nivel inicial. Para el análisis de los resultados se tuvieron en cuenta los criterios de rigor propuestos por Pinstrang y Barker (2012): fundamentación de las conclusiones, transparencia, coherencia e indicadores de credibilidad. Todo ello con el propósito de asegurar la calidad del estudio.

De esta manera, los resultados descritos permiten generar algunas conclusiones. En primer lugar, todas las docentes presentan creencias estereotipadas sobre el género; sin embargo, en algunos casos, estos influyen sobre la práctica pedagógica y en otros no.

En segundo lugar, el trabajo de la identidad de género siempre es integrado con la identidad sexual. Si bien esta creencia central es parte del pensamiento de muchas docentes correspondientes a los dos grupos establecidos (construcción de la identidad sexual y de género libre de estereotipos y construcción de la identidad sexual y de género con cierto grado de estereotipos), como ya se ha visto, repercute de diversas formas según la inclusión o no de estereotipos.

En tercer lugar, producto del análisis de las respuestas de las docentes, se encontró que muchas asocian la identidad de género con la homosexualidad. En unión a ello algunas profesoras comentaron que ver o hablar de homosexualidad produce efectos negativos en el desarrollo y educación de los niños, quienes además eran percibidos como inocentes. Esta creencia implícita influye sobre su práctica docente pues tratan de no profundizar en temas como identidad sexual y de género asumiendo que ello implica hablar de homosexualidad. Ello, como ya se explicó, trae una serie de consecuencias negativas, entre las cuales se encuentra el no trabajar el desarrollo integral de los estudiantes durante las clases.

En cuarto lugar, para decidir qué elementos incluir o no en la construcción de la identidad sexual y de género, las docentes recurrían a diferentes fuentes. En relación a los genitales, señalaban como fuente principal el Currículo Nacional y aprendizajes producto de su formación universitaria. De esta forma señalaban la importancia de no incluir otros elementos, pues lo único que diferencia a hombres y mujeres son los órganos genitales. En la misma línea, para incluir la reflexión sobre la igualdad como parte del proceso, las entrevistadas recurrían a experiencias personales como situaciones donde la reflexión generó cambios positivos al interior de sus familias.

Por otro lado, en relación a las características secundarias, las docentes recurrían a las conversaciones informales con amigos o familiares, así como las características externas que ellas consideran diferencian generalmente a hombres y mujeres. Solo en el tercer hito se muestra una actitud pasiva frente a las indicaciones del Ministerio en el Currículo Nacional y se reconoce la dificultad para cambiar su práctica docente debido a sus costumbres. De manera implícita se evidencia que la edad jugaría un papel importante por su correlación negativa con la apertura mental.

En quinto lugar, como se ha evidenciado a lo largo de todos los resultados descritos, el desconocimiento sobre el tema parece ser un punto central a discutir. Algunos ejemplos de cómo se evidencia la desinformación son la inclusión de características secundarias, confusión con otros temas al trabajar la identidad sexual y de género, tono de vergüenza y duda al responder. Si bien como docentes tienen el deber, tal y como ellas mismas recalcan, de mantenerse capacitadas a fin de brindar una educación de calidad, la responsabilidad recae también sobre las autoridades de educación en tanto no se brinda suficiente material ni capacitaciones sobre la ESI en inicial. Esta situación se agrava si se considera que, en muchos casos, las fuentes de información que utilizan las docentes no son confiables ni analizadas a profundidad por ellas. Tal es el caso de la mención sobre los materiales donde aparentemente se tergiversaba el concepto de género e igualdad. Si bien las entrevistadas no tienen claridad sobre el contenido real de estos, sí muestran seguridad al considerar que estos han sido elaborados por las autoridades, lo cual les genera desconfianza sobre el verdadero fin de incluir temas de género y sexualidad en la educación. En consecuencia, las profesoras deciden no trabajar aquellos temas o realizarlo con mucha cautela. Tomando en cuenta todo ello, se resalta la importancia de capacitar a las docentes, pero también de incluir estos temas en la formación universitaria de las mismas a fin de combatir la formación y reproducción creencias de género estereotipadas que, en muchos casos, desembocan en casos violencia de género dentro y fuera del aula.

Finalmente, y en consideración al objetivo de la presente investigación se encontraron dos modelos de rol que las entrevistadas consideran toda docente debe seguir. En cuanto al primero, producto de las creencias descritas y las acciones que las profesoras del primer grupo relatan como parte de su práctica, se concluye que las docentes deben apoyar y guiar la educación de sus estudiantes a través de materiales y situaciones que inviten a la reflexión. De esta forma, se espera que los estudiantes construyan por sí mismos su identidad. Por otro lado, respecto al segundo rol, en

concordancia con lo expuesto por todas las entrevistadas, el rol de las docentes en inicial en relación a la construcción de la identidad sexual y de género es fomentar la igualdad entre hombres y mujeres. Cabe resaltar, sin embargo, que esta igualdad refiere a la lucha contra los obstáculos que las mujeres encuentran a lo largo de sus vidas, mas no a la libertad que deberían tener los hombres en la construcción de su masculinidad. Evidenciando así que el rechazo estructural hacia las expresiones femeninas en hombres no es ajeno a la realidad educativa en el nivel inicial.

En cuanto a los alcances de la presente investigación, la información brindada resulta relevante para la formación docente. En tanto muchas de las creencias identificadas en el presente estudio, así como sus orígenes y fuentes de configuración, coinciden con la literatura previa, las intervenciones que tenga por objeto generar procesos autorreflexivos donde se cuestionen las propias creencias pueden utilizar como base y evidencia los resultados presentados. Como ya se ha señalado, diversos autores resaltan la importancia de incorporar la perspectiva de género y reflexión sobre el mismo en la formación docente, pues solo cuestionando las propias creencias y prácticas, se logrará una educación libre de estereotipos (Rodríguez, Hernández y Peña, 2004; UNESCO, 2015). Finalmente, la investigación es un aporte a los estudios sobre creencias docentes y educación inicial, donde la investigación relacionada a la educación sexual es muy escasa.

Respecto a las limitaciones del presente estudio, dado el corto tiempo asignado para la realización del mismo, se optó por abordar solo el constructo de creencias docentes. Por consiguiente, para futuras investigaciones se recomienda incorporar el análisis de concepciones. Otra de las limitaciones es la escasa información que se tiene sobre el nivel inicial, sobre todo en cuenta a educación sexual y género respecta. Considerando ello, se recomienda continuar e incrementar las investigaciones en este nivel. Así, a través de la evidencia, se podrán establecer planes de mejora para la educación inicial donde se forman los cimientos del desarrollo integral. Por último, los grupos libre de estereotipos y con cierto grado de estereotipos fueron establecidos de acuerdo al relato de las docentes. No obstante, para futuras investigaciones se recomienda utilizar la observación como técnica adicional para constatar que, efectivamente, son como lo describen las docentes.

Referencias

- Alianza por la Educación Sexual Integral Sí Podemos. (2010). *Propuestas Políticas sobre Educación Sexual Integral (ESI)*. Lima: Servicios Gráficos JMD.
- Ávalos, B., Cavada, P., Pardo, M., & Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 235-263.
- Bem, S. (1983). Gender schema theory and its implications for child development: Raising gender-aschematic children in a gender-schematic society. *Signs: Journal of women in culture and society*, 8(4), 598-616.
- Boyatzis, R. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. sage.
- Butler, J. (2004). *Undoing Gender*. Gran Bretaña, Abingdon: Routledge.
- Braun, V. and Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2). pp. 77-101.
- Catalán, J. (Ed.). (2010). *Teorías subjetivas. Aspectos teóricos y prácticos*. Editorial Universidad de La Serena.
- Connell, W. (1997). La organización social de la masculinidad. En Valdéz y Olavarría (Editores), *Masculinidad/es poder y crisis* (pp. 31-49). Santiago, Chile: ISIS Internacional.
- Creswell, J., Hanson, W., Clark, V., & Morales, A. (2007). Qualitative research designs: Selection and implementation. *The counseling psychologist*, 35(2), 236-264.
- Crooks, R. & Baur, K. (2010). *Nuestra sexualidad*. Cengage Learning.
- De la Riva, M. (2012). El paradigma del pensamiento del profesor. *Xictli*.
- Dirección de Tutoría y Orientación Educativa (2008). *Lineamientos Educativos y Orientaciones Pedagógicas para la Educación Sexual Integral: manual para profesores y tutores de la Educación Básica Regular*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
- Dirección de Tutoría y Orientación Educativa (2011). *Manual de Educación Sexual Integral para el personal del nivel de educación inicial*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
- Epstein, J. (2010). School/ Family/ Community Partnerships: Carneg for the Children We Share. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 81-96. Doi: 10.1177/003172171009200326

- Faur, E. (2007). La educación en sexualidad. *El monitor de la educación*, 11, 1-3.
- Fernández, J. (1996). *Varones y Mujeres: desarrollo de la doble realidad del sexo y del género*. España, Madrid: Pirámide.
- Fernández, J. (2004). Perspectiva Evolutiva: Identidades y Desarrollo del comportamiento según el género. En Barberá, E. y Martínez, I. (Coord.), *Psicología y Género* (pp. 35-53). Madrid, España: Pearson Educación
- Fierro, S., & Contreras, J. (2003). La práctica docente y sus dimensiones. *Valorar. UG*.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) (2014). Documental que evidencia las dificultades que viven las niñas en escuelas rurales y urbano marginales del Perú. Lima, Perú: *UNICEF Perú*. Recuperado de https://www.unicef.org/peru/spanish/media_26884.htm
- Freixas, A. (2012). La adquisición del género: el lugar de la educación en el desarrollo de la identidad sexual. *Apuntes de Psicología*, 30 (1-3), 155-164.
- Galeano, M. (2003). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Universidad Eafit.
- García, G. & Díaz, R. (2011). Predictores psicosociales del comportamiento sexual. *Interamerican Journal of Psychology*, 45(3), 405-418.
- García, E., Menéndez, E., García, P. & Rico, R. (2010). Influencia del sexo y del género en el comportamiento sexual de una población adolescente. *Psicothema*, 22(4), 606-612.
- Giraldo, Y. (2010). Desarrollo sexual y de identidad de género en niños, niñas y adolescentes. *Revista IATREIA*, (120). Recuperado de <http://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/6eadb036-02b9-44ec-a72e-c8cf785bfc02/120+Desarrollo+sexual+y+de+identidad+de+g%C3%A9nero+en+ni%C3%B1os%2C+ni%C3%B1as+y+adolescentes.pdf?MOD=AJPERES>
- González, J., del Rosario, M. & Garcelán, D. (2018). Roles y estereotipos de género en publicidad infantil: ¿Qué ha cambiado en las últimas décadas? *Revista Internacional de Investigación en Comunicación*, 18(18), 80-99.
- Guerrero, R. (2018). ¿Qué es la ideología de género?. Recuperado de <https://promsex.org/columnistas/significa-la-ideologia-genero/>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta ed.). México D. F.: Mc Graw-Hill.
- Heigham, J., & Croker, R. (Eds.). (2009). *Qualitative research in applied linguistics: A practical introduction*. Springer.

- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Sexta Edición. Mcgrawhill.
- Jackson, P. (1990). *Life in classrooms*. Teachers College Press.
- Jauk, D. & Feltey, K. (2010). *Imaging Transgender: An Ethnography of a Category: Sex Roles*. Ohio, USA: Springer.
- Kelly, J. (1999). La relación social entre los sexos: implicancias metodológicas de la historia de las mujeres. En Navarro, M. & Stimpson, C. (Coomp.), *Sexualidad, género y roles sexuales* (15-36). Buenos Aires, Argentina: Fondo de cultura económica de Argentina (Publicación de la Obra original 1983).
- Kimmel, M. (1997). Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina. En Valdéz y Olavarría (Editores), *Masculinidad/es poder y crisis* (pp. 31-49). Santiago, Chile: ISIS Internacional.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Lagarde, M. (2018). *Género y feminismo: desarrollo humano y democracia*. Siglo XXI Editores México.
- Lobato, E. (2005). Juego sociodramático y esquemas de género. Una investigación en educación infantil. *Cultura y Educación*, 17(2), 115-129.
- Louro, G. (2018). Currículo, género y sexualidad. Lo “normal”, lo “diferente” y lo “excéntrico”. *Descentrada*, 3(1). doi.org/10.24215/25457284e065
- López, F. (1984). ¿La adquisición del rol y la identidad sexual? función de la familia. *Infancia y aprendizaje*, 7(26), 65-75.
- MacKinnon, C. (1999). Diferencia y dominio: sobre la discriminación sexual. En Navarro, M. & Stimpson, C. (Coomp.), *Sexualidad, género y roles sexuales* (77-101). Buenos Aires, Argentina: Fondo de cultura económica de Argentina (Publicación de la Obra original 1984)
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona, España: Ediciones CEAC.
- Marcelo, C. (2005). La investigación sobre el conocimiento de los profesores de aprender a enseñar: Una revisión personal. En Perafán, G. y Adúriz, A. (Coomp.), *Pensamiento y conocimiento de los profesores: debates y perspectivas internacionales* (47-61). Bellaterra, España: Universidad Pedagógica Nacional.
- Marcia, J. E., Waterman, A. S., Matteson, D. R., Archer, S. L., & Orlofsky, J. L. (2012). *Ego identity: A handbook for psychosocial research*. Springer Science & Business Media.

- Marlow, D., & Crowne, D. (1961). Social desirability and response to perceived situational demands. *Journal of consulting psychology*, 25(2), 109.
- Martínez, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17, 613-619.
- Martini, G., & Bornand, M. (2018). Hacia una educación no sexista: tensiones y reflexiones desde la experiencia de escuelas en transformación. *Nomadías*, 26, 45–67.
- Ministerio de Educación (MINEDU) (2005). *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular-Proceso de Articulación*, Lima: Ministerio de Educación del Perú.
- Ministerio de Educación (MINEDU) (2016a). *Currículo Nacional de Educación Básica*, Lima: Ministerio de Educación del Perú.
- Ministerio de Educación (MINEDU) (2016b). *Programa Curricular de Educación Inicial*, Lima: Ministerio de Educación del Perú.
- Ministerio de Educación (MINEDU) (2017). *Los seis mitos del currículo nacional*. [Infografía]. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/pdf/infografia-cn.pdf>
- Morales, J., Gaviria, E., Moya, M. & Cuadrado, I. (2007). *Psicología Social*. Madrid: McGrawHill.
- Navarro, M. & Stimpson, C. (Comp.) (1999). *Sexualidad, género y roles sexuales*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de cultura económica de Argentina.
- Neely, A. M. (1986). Planning and problem solving in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 37(3), 29-33.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of curriculum studies*, 19(4), 317-328.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2015). *Guía para la igualdad de género en las políticas y prácticas de la formación docente*. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/5063>
- Ostos, I. (2009). Coeducación e igualdad de sexos en el contexto escolar. *Innovación y experiencias educativas*, 22, 1-13.
- Otero, L. (2008). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: La entrevista (I). *Nure investigación*, (33).

- Pajares, M. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. doi: 10.3102/00346543062003307.
- Palacios, F. (2001). *Psicología Social y Género*. McGraw-Hill.
- Perafán, G. (2005). La investigación acerca de los procesos de pensamiento de los docentes: Orígenes y desarrollo. En Perafán, G. y Adúriz, A. (Coomp.), *Pensamiento y conocimiento de los profesores: debates y perspectivas internacionales* (15-31). Bellaterra, España: Universidad Pedagógica Nacional.
- Piedra, A. (2017). ¿Qué es la ideología de género?, Lima, Perú. Recuperado de <https://www.ipsos.com/es-pe/que-es-la-ideologia-de-genero>
- Pistrang, N., & Barker, C. (2012). Varieties of qualitative research: A pragmatic approach to selecting methods. En H. Cooper (Ed.), *APA handbook of research methods in psychology*. Volume 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological (pp. 5-18). Washington D.C., Estados Unidos: American Psychological Association. DOI: 10.1037/13620-001
- Pizarro, A. (2013). *Tabú y eufemismo en la ciudad de Madrid: estudio sociolingüístico-cognitivo de los conceptos sexuales* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España.
- Polkinghorne, D. (1989). Phenomenological research methods. In *Existential-phenomenological perspectives in psychology* (pp. 41-60). Springer, Boston, MA.
- Puerta, S. & González, E. (2015). Reproducción de los estereotipos de género en Educación Infantil a través de los juegos y juguetes. *Investigación en la escuela*, (85), 63-74.
- Putnam, R. & Borko, H. (1997). Teacher learning: Implications of new views of cognition. En Biddle, B., Good, T. & Goodson, I. (Eds), *International handbook of teachers and teaching* (1223-1296). Springer Dordrecht.
- Raguz, M. (1995). *Construcciones sociales y psicológicas de Mujer, Hombre; Femenidad, Masculinidad y Género en diversos grupos poblacionales*, Lima, Perú: PUCP
- Rathus, S., Nevid, J. & Fichner, L.(2005). *Sexualidad humana*. Pearson Educación.
- Redón, S. (2011). Escuela e identidad: Un desafío docente para la cohesión social. *Polis. Revista Latinoamericana*, (30).
- Roberts, B. W., & Mroczek, D. (2008). Personality trait change in adulthood. *Current directions in psychological science*, 17(1), 31-35.

- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18(52), 39-49.
- Rocha, T. (2009). Desarrollo de la identidad de género desde una perspectiva psico-socio-cultural: un recorrido conceptual. *Interamerican Journal of Psychology*, 43(2), 250-259.
- Rodriguez, A. (2018). *Creencias docentes: el enfoque de género en la educación y la educación sexual en secundaria* (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú.
- Rodríguez, C., Hernández, J. & Peña, J. (2004). Pensamiento docente sobre el juego en educación infantil: análisis desde una perspectiva de género. *Revista española de pedagogía*, 455-466.
- Rojas, M. (2014). Las creencias docentes: Delimitación del concepto y propuesta para la investigación. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 14(27), 89-112.
- Slaughter, A. (2017). Nuestro sentido evolutivo del ser. *Revista Oficial de National Geographic Society*, 40 (1).
- Soberón, C. (2017). Educación sexual y currículo oculto: género y sexualidad en una escuela rural. En Ames, P. (Ed.), *La diversidad en la escuela. Aproximaciones antropológicas a las experiencias educativas de los niños, niñas y jóvenes peruanos* (133-162). Lima, Perú: PUCP
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories: Studies in social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- United Nations Fund for Population Activities (UNFPA) (2018). Estado peruano presentó avances en ejecución de políticas públicas de educación sexual y prevención de la violencia contra los niños, niñas y adolescentes. Recuperado de <https://peru.unfpa.org/es/news/estado-peruano-present%C3%B3-avances-en-ejecuci%C3%B3n-de-pol%C3%ADticas-p%C3%BAblicas-de-educaci%C3%B3n-sexual-y>
- Vignoles, V., Regalia, C., Manzi, C., Gollledge, J., & Scabini, E. (2006). Beyond self-esteem: influence of multiple motives on identity construction. *Journal of personality and social psychology*, 90(2), 308.
- Villa, A. (2007). *Cuerpo, sexualidad y socialización: intervención e investigaciones en salud y educación*. Argentina, Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- World Health Organization (2006). Defining sexual health: Report of a technical consultation on sexual health, 28–31, Ginebra: World Health Organization.

- Wet, C. y Zimmerman, D. (1999). Haciendo género. En Navarro, M. & Stimpson, C. (Coomp.), *Sexualidad, género y roles sexuales* (109-143). Buenos Aires, Argentina: Fondo de cultura económica de Argentina (Publicación de la Obra original 1990).
- Yinger, R. J. (1980). A study of teacher planning. *The elementary school journal*, 80(3), 107-127.



Apéndices

Apéndice A

Ficha sociodemográfica

Edad:

Religión:

Edad con la que trabajó el año pasado (nivel en el Ciclo II):

Años de experiencia como docente:



Apéndice B

Guía de entrevista

Área	Preguntas
<p><i>Experiencia docente</i></p>	<p>-¿Qué motivó su decisión para ser docente? -¿Cómo llegó a ser docente de inicial? -¿Cómo ha sido su experiencia como docente de inicial?</p>
	<p>Entonces, ahora me gustaría que nos centremos en su trabajo como docente del año pasado ¿podría comentarme sobre su experiencia como docente de inicial de (edad con la que trabajó un año antes)? (gustos, situaciones desagradables)</p>
	<p>Desde su experiencia, ¿cuál es el objetivo de la enseñanza en inicial para la edad de (edad que le corresponda)? -¿Por qué? -¿Cómo así llegó a dicha conclusión?</p>
<p><i>Concepciones sobre sexualidad y género</i></p>	<p>El año pasado el MINEDU aprobó la inclusión del enfoque de igualdad género en el Currículo Nacional, ¿qué piensa usted de ello?</p>
	<p>-A partir de lo mencionado, ¿cómo se podría incluir el enfoque de igualdad de género en inicial de (edad)? -¿Siempre ha pensado así o antes tenía otra opinión sobre el tema? -¿Podría brindarme un ejemplo de cómo ha trabajado ello en su clase? -¿Cómo decide qué contenido incluir? ¿por qué?</p>
	<p>Ahora, me gustaría hablar un poco sobre los niños y niñas de inicial a modo general, es decir en toda su experiencia. ¿Cómo son las niñas? -¿Qué las caracteriza? -¿Qué suelen hacer?</p>
	<p>-¿Cómo son los niños? -¿Qué los caracteriza? -¿Qué suelen hacer?</p>
	<p>Siguiendo con el tema, ¿qué piensa sobre el género? -¿Qué es? -¿Cómo así?, ¿por qué?</p>
	<p>¿Qué piensa sobre la sexualidad? -¿Qué es? -¿Cómo así?, ¿por qué?</p>
	<p><i>Creencias sobre el rol docente en el proceso de construcción de la identidad sexual y de género en sus</i></p>

<i>alumnos</i>	<p>¿Qué es para usted identidad de género? -¿Cómo así sabe ello?</p> <p>-En su opinión, ¿cómo se podría trabajar con los niños de (edad) la identidad sexual? ¿y la de género? ¿Cómo llegó a esa conclusión? -¿Cuál sería el rol de los docentes en la formación de la identidad sexual y de género?</p> <p>OPCIONAL: -¿cómo enseña a sus estudiantes que son niños o niñas?, ¿qué razones/características les da para que ellos entiendan que son niños o niñas?¿por qué utiliza esas razones/características?</p> <p>-¿considera importante que usted como docente deba enseñarles cómo identificar si son niños o niñas? ¿por qué?</p> <p>¿En sus clases dedica algún tiempo o sección para trabajar identidad sexual y de género? -¿Por qué? -¿Con qué frecuencia lo hace? -¿Podría brindarme un ejemplo o experiencia habiendo trabajado ese tema con sus alumnos? -¿Cómo así decidió qué contenido incluir en esa ocasión?</p>
SOLO PARA PILOTO	<p>-¿Le gustaría agregar algo? -¿Las preguntas fueron claras?</p>

Apéndice C

Consentimiento informado oral para participantes de la investigación

Hola, mi nombre es Karol Carbajal, estudiante de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Esta entrevista se desarrollará como parte de mi tesis de pregrado, la cual tiene como objetivo conocer las ideas que tiene en torno al rol docente en el proceso de formación de la identidad sexual y de género en sus estudiantes.

Si usted accede a participar en esta entrevista, responderá una serie de preguntas a partir de una guía que he construido. Esto tomará aproximadamente 1 hora de su tiempo. Por otra parte, es importante mencionar que lo que se converse durante la entrevista será grabado en audio, de modo que yo pueda transcribir las ideas que ha expresado para un posterior análisis.

Si tiene alguna duda sobre este trabajo, puede hacer preguntas en cualquier momento durante la participación en este. Igualmente, dado que la participación es totalmente voluntaria, puede retirarse de la entrevista en cualquier momento o negarse a participar de la misma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parece incómoda, puede decírmelo o no responderla. Asimismo, se asegura la confidencialidad de las respuestas obtenidas en la entrevista, la cual solo será usada para fines académicos.

Finalmente, también me gustaría mencionarle que posteriormente, le devolveré los resultados obtenidos producto de mi investigación a través de un informe, de manera que este le sea útil a usted como docente de inicial.

Entonces, tras haber escuchado toda la información que le he brindado, ¿acepta participar de esta entrevista?

SÍ **NO**