

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
FACULTAD DE EDUCACIÓN



PUCP

Enfoque de Género en la Formación Inicial de Docentes de
Educación Preescolar

**TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA OPTAR EL GRADO DE
BACHILLER EN EDUCACIÓN**

AUTORA:

Allison Nicole Alarcón Rojas

ASESORA:

Aurea Julia Bolaños Hidalgo

Diciembre, 2019

RESUMEN

La presente investigación busca identificar el abordaje del enfoque de género dentro de la formación inicial docente, la transversalidad con la que se trabaja y la importancia de su desarrollo en las aulas de universidades o institutos pedagógicos. El interés por desarrollar este tema surge por la necesidad de prestarle más atención al enfoque género planteado por el Ministerio de Educación (MINEDU), propuesto dentro del Currículo Nacional de Educación con el fin de brindar una respuesta a uno de los problemas al que como sociedad nos enfrentamos actualmente: las desigualdades de género. Este documento plantea que, si es que se quiere trabajar de manera óptima en las aulas todo lo referente a la igualdad de género, necesitamos maestras y maestros instruidos de manera integral desde la formación inicial para que puedan contar con las herramientas, estrategias y el interés para llevarlo a cabo. Es así que, para mayor comprensión del tema, se hace hincapié en dos puntos principales que permitan evidenciar el contexto dentro de la formación inicial de las docentes de preescolar y cómo es que la educación que reciben impactará en el futuro a sus estudiantes. Se busca delimitar el concepto de “género”, la diferencia existente con “sexo biológico”, cómo es que surge en el “enfoque de género” y por qué es imperativo que se trabaje dentro de las aulas de clase del nivel preescolar, pues se evidenciará cómo es que las brechas de género se hacen presente tanto en el currículo manifiesto como en el currículo oculto. Una vez recopilada toda esa información, se procede a exponer la situación de la formación inicial docente (FID), primero mostrando sus características generales, y después llegando a relacionarla con el abordaje del enfoque género dentro de su malla curricular.

Palabras claves: *formación inicial docente, enfoque de género, transversalidad.*

AGRADECIMIENTOS

Ante todo, agradezco a mi familia por cada palabra de aliento y momento de contención brindado a mi persona. Me apoyaron de muchas maneras a lo largo de estos 21 años y todas ellas me permitieron estar en donde estoy ahora, haciendo lo que más amo en la universidad con la que soñé desde el 2005.

Agradezco profundamente a mi asesora, Aurea Bolaños, por cumplir ese rol de faro/guía durante este proceso de investigación. Iniciamos este viaje juntas en el curso de Investigación y Práctica Educativa 1, y ahora estamos aquí, a un año de la licenciatura. Gracias por toda la sabiduría, paciencia y amor que proyectas, y que tanto nos inspira.

Y, por último, dedico este trabajo a las niñas y niños con quienes la vida me ha dado el lujo de coincidir, y con aquellas personitas que me esperan en el largo camino que tengo por delante. Cada carcajada soltada, cada abrazo dado, cada lágrima consolada, cada momento junto a ellas y ellos me alientan a seguir investigando, a seguir aprendiendo, a seguir luchando. Por ustedes es que nos seguimos esforzando.

INDICE

INTRODUCCIÓN	V
CAPÍTULO 1	1
EL ENFOQUE DE GÉNERO Y SU IMPORTANCIA EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR	1
1.1. Comprendiendo el enfoque de género en aulas de preescolar	1
<i>1.1.1. Delimitando el concepto de enfoque de género</i>	2
<i>1.1.2. Situación de los temas de género en el nivel preescolar</i>	3
1.2. Roles de género y cómo estos afectan a los agentes educativos del nivel preescolar	8
<i>1.2.1. Cómo los roles de género afectan a la plana docente</i>	8
<i>1.2.2. Cómo los roles de género afectan al cuerpo estudiantil</i>	9
1.3. Importancia del enfoque de género en las aulas de nivel preescolar	10
ABORDAJE DEL ENFOQUE DE GÉNERO EN LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES DE PREESCOLAR	13
2.1. Características de la formación inicial docente de educación preescolar	14
<i>2.1.1. Sistemas de formación inicial de docentes de preescolar</i>	14
<i>2.1.2. Tipos de docentes egresados de la formación inicial</i>	16
<i>2.1.3. Formadores de docentes</i>	17
2.2. Enfoque de género en la formación inicial de docentes de educación preescolar	19
2.3. Importancia de trabajar el enfoque de género en la formación inicial de docentes de educación preescolar	23
CONCLUSIONES	26
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	29

INTRODUCCIÓN

La presente investigación hace referencia al enfoque de género en la formación inicial de docentes de educación preescolar. El núcleo de este tema, el enfoque de género, nace como respuesta educativa a la problemática existente en nuestro país que hace referencia a las dificultades y obstáculos con los que se pueden encontrar las niñas y los niños a lo largo de su vida, causados por estereotipos de género y constructos sociales asociados al sexo biológico de las personas. Dicha cuestión limita el óptimo desarrollo cognitivo, social, emocional y personal de los infantes, por lo que también debe ser tomado en cuenta como un asunto de absoluta emergencia.

Por ese motivo, el presente documento busca evidenciar la situación de las docentes de educación preescolar, brindando especial atención a su formación inicial y a cómo esta puede incluir el enfoque de género dentro de su currículo para trabajarlo de manera transversal. Para llegar a ese punto, es relevante destacar la importancia del enfoque de género en las aulas de educación preescolar, pues se evidenciará por qué es que las docentes necesitan herramientas y técnicas para tratar este tema dentro de sus centros de trabajo.

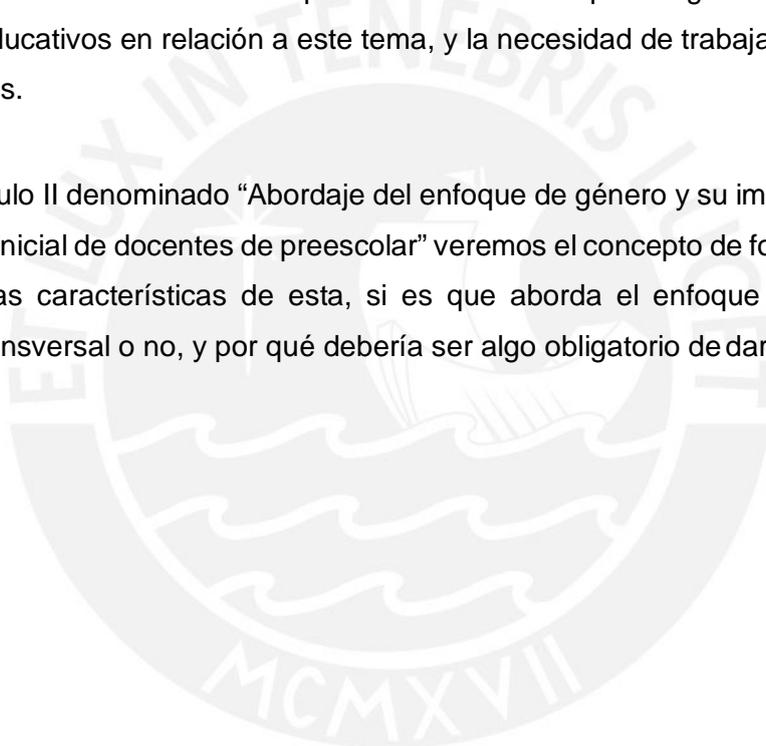
La investigación de esta problemática se realizó motivada por el interés de indagar acerca del abordaje del enfoque de género en la malla curricular de tanto universidades como institutos pedagógicos, pues, como futuras y futuros docentes, debemos ser conscientes de que la educación va estrictamente ligada a los acontecimientos que tienen lugar en nuestra sociedad, y que lo que suceda en ella afecta de manera considerable a las metas y proyecciones de vida de nuestras y nuestros estudiantes.

El tipo de investigación realizada es de enfoque cualitativo basado en la documentación de información relacionada al tema central de la investigación, en donde se recopilaban diversas fuentes de información.

El objetivo general de este documento es **analizar** la transversalidad del enfoque género en la formación inicial de docentes de educación preescolar. En cuanto a los objetivos específicos, estos son **identificar** la importancia del enfoque de género en la educación preescolar e **identificar** el abordaje del enfoque de género en la formación inicial de las docentes de educación preescolar.

En el capítulo I denominado “Enfoque de género y su importancia en la educación preescolar” se abordará la conceptualización del enfoque de género, el rol de los agentes educativos en relación a este tema, y la necesidad de trabajar este enfoque en las aulas.

En el capítulo II denominado “Abordaje del enfoque de género y su importancia en la formación inicial de docentes de preescolar” veremos el concepto de formación inicial docente, las características de esta, si es que aborda el enfoque de género de manera transversal o no, y por qué debería ser algo obligatorio de darse.



CAPÍTULO 1

EL ENFOQUE DE GÉNERO Y SU IMPORTANCIA EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

Araya (2004, citado por Castillo y Gamboa, 2013) destaca que “es imposible separar la educación del contexto social e histórico en el cual se encuentra inmersa, pues representa un fenómeno que posee una dimensión social y política que le otorga complejidad a los hechos y las relaciones educativas” (s/p). Este apartado nos recuerda que la educación, vista como herramienta de cambio social, debe estar estrechamente relacionada a los acontecimientos que afectan a la realidad del espacio en la que se desarrolle. Lo impartido en aulas debe ir más allá de las materias escolares clásicas, llegando a ser humanista, libre de prejuicios y que permita que sus estudiantes puedan desarrollar habilidades tanto académicas como blandas para poder desempeñarse de manera efectiva en el mundo contemporáneo.

Dentro de los diferentes contenidos que se deben trabajar en aula (tales como la diversidad cultural, religiosa, étnica, de aprendizaje, etc.) para que las y los estudiantes sean educados de manera íntegra, está la equidad de género. Para ello, es importante comprender exactamente qué engloba el tema de “género” en las aulas, dónde es visible, dónde no lo es y cómo podríamos enfrentarnos a dicha situación.

1.1. Comprendiendo el enfoque de género en aulas de preescolar

Para poder llegar a la importancia de un enfoque de género en aulas del nivel inicial, es importante primero definir exactamente qué es género, su diferencia con el sexo biológico, lo que abarca y lo que no, y qué es el enfoque de género. Así, se espera desmitizar algunas ideas erróneas construidas en torno a este tema.

1.1.1. *Delimitando el concepto de enfoque de género*

Es común ver que, por diversos motivos, las personas relacionan el “género” con el “sexo biológico” de las personas. Sin embargo, al momento de definir ambos conceptos, es posible percibir que se tratan de dos temas distintos.

Por una parte, tenemos al sexo que es un concepto basado en fundamentos biológicos de la reproducción humana y que reconoce un par básico denominado como “femenino” y “masculino” (Ferré, 2018). Este se centra en netamente los órganos sexuales de las personas, no se modifica naturalmente con el tiempo, y se tiene comprendido universalmente de que solo existen dos tipos. Por otro lado, tenemos al género que, según Aguerre, Martínez, Araujo y Gentile (2018), es el “conjunto de valores, caracteres, creencias y actitudes que se adjudican o asocian a las personas en relación a lo femenino y lo masculino” (s/p). Este concepto nos hace referencia a un concepto que no es consustancial a la persona, por lo que puede verse modificado.

El género, al ser un concepto más abstracto y creado por la sociedad en la que tiene lugar, se centra en los roles que juega cada persona, no es algo intrínsecamente ligado al ser humano, y presenta una amplia diversidad que va más allá de los conceptos de “femenino” y “masculino”. Adicionalmente, Moreno y Alcántara (2016, p.339) lo definen como “una categoría que ilumina una de las formas fundamentales de la desigualdad en los sistemas sociales”, lo que hace referencia a la manera en la que los individuos interactúan entre sí bajo los parámetros de la brecha de género.

Trasladándolo a un contexto más cercano como el peruano, el Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (2017) sostiene cuatro características importantes en cuanto al género: se construye a partir de la diferencia sexual, es aprendido, varía en cada cultura y época histórica, y establece desigualdades entre hombres y mujeres. Por lo tanto, mientras que el sexo va estrechamente vinculado a lo biológico, el género está más relacionado a los constructos y relaciones sociales establecidos en base al sexo biológico de las personas. Al ser el género la construcción cultural y social del sexo, este puede variar según la comunidad en la que se pone en práctica.

Entonces, cuando se habla de “igualdad de género”, se hace referencia al trato justo e igualitario que se le brinda a hombres y a mujeres, brindándoles las mismas oportunidades de desempeñarse en la sociedad alejándose de los roles de género

asociados a su sexo biológico (Valero, 2018). Relacionado a ese concepto y aterrizando más el tema en las aulas, tenemos al “enfoque de género”, lo que consiste en una formación impartida en los centros educativo basada en el principio de equidad entre los sexos (Muñoz,2009).

En el Perú, el “enfoque de género” forma parte de los siete enfoques transversales para el desarrollo del perfil de egreso de las y los estudiantes de Educación Básica Regular, los cuales son propuestos por el Ministerio de Educación (MINEDU) como respuesta a los problemas existentes en la realidad de nuestro país. Es importante recordar que el motivo por el cual este tema debe ser trabajado en aulas es que las brechas existentes en relación a este tema impiden que tanto niñas como niños tengan un acceso ejercer sus derechos, siendo uno de ellos el de una educación de calidad, lo que a su vez no garantizaría a futuro las mismas oportunidades de crecimiento personal para estos.

Con el fin de seguir ahondando más en la importancia del enfoque de género en aulas, es pertinente primero evidenciar cuál es la situación de los colegios en la actualidad y ver cómo es que las desigualdades de género afectan a la dinámica escolar.

1.1.2. Situación de los temas de género en el nivel preescolar

Dentro de los espacios escolares continúan observándose diferentes modelos educativos que aún conservan una actitud “tradicional” discriminatoria que abarca desde la marcada diferencia en la forma de tratar a los niños y las niñas hasta la generalización de la cultura y valores masculinos convirtiéndolos en el modo universal de trabajo (Duk, 2017). Tengamos en cuenta que aún se vive en una sociedad fragmentada por estereotipos de género que condicionan el óptimo desarrollo personal de las personas, siendo estos unos constructos sociales que podrían verse modificados por diferentes factores, y que de una manera u otra pueden verse replicados en un ambiente escolar debido al importante vínculo que tiene la educación con lo social.

Como se mencionó, este escenario se puede evidenciar también dentro de los espacios escolares, pues, en muchos casos, el sistema educativo es bastante cuadrículado y, en palabras de Valdivieso, Ayuste, Rodríguez y Vila-Merino (2016), “sigue mostrándose como un ente impenetrable que sólo deja pasar cambios que no

cambien, es decir, que no modifiquen las esencias que el neoliberalismo, el neocolonialismo y el patriarcado le otorgan” (p.10); es decir, lo que debería ser trabajado de manera transversal a lo largo del período escolar, es reducido a una sesión superficial que no deja ningún aprendizaje significativo a las y los estudiantes o, en el peor de los casos, simplemente no es trabajado.

Todas estas actitudes y consideraciones suceden justo frente a la gente, pero en muchas situaciones pasan por alto por lo normalizadas que están. En las escuelas y, en este caso, en las aulas de educación preescolar es común ver como los espacios, las canciones, los materiales concretos, y otros ayudan a construir una imagen de lo que es “*ser mujer*” y de lo que es “*ser hombre*”, atribuyéndole una actitud pasiva y dependiente a la primera, y una actitud despierta e independiente al segundo (Asián et. al, 2015). Todo esto forma parte del currículo oculto en las aulas, lo que, en palabras de González, R., González, M., y Ramos (2018), se define como “todas aquellas normas, valores, actitudes, expectativas, creencias y prácticas no escritas, que no son oficiales y, a menudo, no intencionales, que los estudiantes aprenden en la escuela en contacto con el profesorado, los materiales educativos utilizados, las metodologías empleadas, etc.” (p.36). El currículo oculto plantea mensajes subliminales que, si bien no están escritos concretamente en un lugar, conviven con nosotras/os, mientras que los interiorizamos de manera inconsciente y, casi sin darnos cuenta, se convierten en una “ley” de la sociedad. A continuación, veremos en qué situaciones dentro de la escuela se puede percibir desigualdades de género.

a. Distribución del espacio dentro de las escuelas

Dentro de los puntos que son pasados de alto dentro del ámbito educativo se encuentra la distribución de los espacios escolares. Si bien se busca que los salones cumplan con cierta estética que coopere con el óptimo aprendizaje de las y los niños, se descuida visiblemente la distribución de un espacio que, según Gras y Paredes (2015) también es un lugar de aprendizaje y socialización: el patio del recreo.

A primera vista, lo que destaca dentro de estos espacios es la distribución de áreas de juego de ciertos deportes según el tamaño del lugar: vóley, básquet, y fútbol, siendo este último el que mayor predominancia tiene en los colegios. Si el patio de recreo es pequeño, simplemente se observa una cancha de fútbol dibujada en el piso; aunque también tenemos aquellos patios que, sin tener nada dibujado en sus

superficies, nos lleva a sobreentender que se jugará dicho deporte en la totalidad de ese espacio.

Pero, ¿qué implica esto? Pues bien, dentro del imaginario colectivo, el fútbol es un deporte estrechamente relacionado con los conceptos de “ser hombre” debido a que, al ser un deporte en equipos, construye en los varones una identidad masculina ligada a otras ideas y características “masculinas” como la hipercompetitividad, la agresividad y la jerarquía (Piedra 2015), lo que también puede ser denominado como Modelo de Masculinidad Tradicional (MMT). Esto, a su vez, implica que, mientras los niños se adueñan del centro del espacio común, las niñas juegan en los márgenes o en los espacios más reducidos (Gras y Paredes, 2015). Teniendo en cuenta todo lo expuesto, no podemos aventurarnos a decir que esta dinámica escolar se deriva de una norma, teniendo en cuenta la idea de que el patio de recreo es creado para ser un espacio compartido por todo el cuerpo estudiantil; sin embargo, sí podemos concluir que esta conducta reproduce las diferencias y desigualdades entre hombres y mujeres existentes en una sociedad patriarcal.

b. El uso de un lenguaje excluyente

Otro aspecto dentro del currículo oculto que reproduce conductas desiguales es el lenguaje. Vygotsky mencionaba ya en 1998 que el lenguaje configura el pensamiento (Valdivieso et. al, 2016), por lo que podemos decir que la manera en la cual nos referimos a las y los estudiantes cala en ellas y ellos, evidenciando situaciones que, debido a la normalización de la gramática de la lengua española, agrandan la brecha de desigualdad, asegurándose de poner lo masculino por encima de lo femenino.

En la sociedad, se utiliza el masculino para referirse tanto a hombres como a mujeres, y estas últimas deben sentirse aludidas e incluidas sin importar si es que son mayoría o no. Para explicar esto tenemos los siguientes ejemplos: por un lado, tenemos el salón de clases “A”, que está compuesto por solo hombres, por lo que se hará referencia a este grupo como “todos los alumnos”; por otro lado, tenemos al salón de clases “B” que está compuesto por solo mujeres, por lo que se hará referencia a este grupo como “todas las alumnas”. Ahora, basta con que un par de alumnos del salón “A” ingrese al salón “B” para modificar la forma en la que nos referimos al último grupo, ignorando la mayoría femenina y comenzando a usar “todos los alumnos”. Sin embargo, si es que un par de alumnas del salón “B” ingresa al salón “A”, la dinámica

no se vería afectada y se seguiría haciendo referencia a este grupo como “todos los alumnos”. Respecto a esto, la Real Academia Española (RAE) menciona lo siguiente:

El uso genérico del masculino se basa en su condición de término no marcado en la oposición masculino/femenino. Por ello, es incorrecto emplear el femenino para aludir conjuntamente a ambos sexos, con independencia del número de individuos de cada sexo que formen parte del conjunto. Así, “los alumnos” es la única forma correcta de referirse a un grupo mixto, aunque el número de alumnas sea superior al de alumnos varones. (s/p)

No obstante, existen posturas que difieren de lo establecido por la RAE, pues se considera que esta norma, al no contemplar un hecho lingüístico neutro, establece una pirámide jerárquica que solo refuerza la visibilidad de los hombres y la invisibilidad de las mujeres (Valdivieso et. al, 2016). Esto se reproduce también dentro de las aulas, lo que solo perpetúa el poco reconocimiento y protagonismo de las alumnas.

Es por ese motivo que se sugiere el uso del lenguaje inclusivo. Esta propuesta encierra un conjunto de recursos orales, escritos y representativos que son utilizados con el fin de brindarle una adecuada representación tanto a hombres como a mujeres, para así anular el sexismo lingüístico que invisibiliza la existencia del sexo femenino en el hablar cotidiano (Aparcana y Orrego, 2014). Esta forma de dirigirse al grupo con el que se trabaja podrá parecer, hasta cierto nivel, insignificante, pero como se mencionó en párrafos anteriores, es una manera de hacerle frente a la brecha de desigualdad que pone a lo masculino por encima de lo femenino.

c. Ideas preconcebidas basadas en el género de las personas

Tal como se mencionó previamente, desde el momento del nacimiento de una persona, se le es asignado de manera inconsciente un papel en la sociedad que guarda relación a la apariencia externa de sus genitales. Esta asignación responde a conceptos e ideas sociales, culturales y religiosas del entorno en el que la persona vaya creciendo (Martínez, Lara y Sánchez, 2015). Las diferencias en las conductas y roles asignados a los hombres y mujeres se continúan perpetuando a lo largo de la primera infancia, siendo los adultos dentro del círculo cercano al infante los autores de este hecho. Sobre esto, Skočajić, Radosavljević, Okičić, Janković & Žeželj (2019) mencionan lo siguiente:

Already at the age of two, children can identify as a boy or a girl and differentiate men and women in their social surroundings. Soon after children learn to

categorize themselves and others based on gender, they start to link different characteristics and behaviors to males and females: Around the age of three, children can verbally and nonverbally identify physical features, objects, and activities which are typical for men and women and attribute defining characteristics to gender groups. (s/p)¹

Ahora bien, la búsqueda de pertenencia a un grupo en la sociedad y brindarle un significado no es nada malo, es más, es parte de la naturaleza de las personas; solo se convierte en algo perjudicial cuando crea una brecha limitante en la vida del ser humano. Por nombrar un ejemplo, es conocido el significado que los colores rosado y azul tienen en la sociedad occidental, siendo el primero relacionado a las niñas y el segundo a los niños. Con ello no hay inconveniente alguno, pues la búsqueda del ser humano por usar colores que representen determinados aspectos de su vida es algo que viene desde hace muchas generaciones (rojo, amor; negro, duelo; blanco, paz; verde, naturaleza; etc.) y es algo que varía según las costumbres de la sociedad que la ponga en práctica. Sin embargo, esto se convierte en un problema en el momento en el que comienza a limitar el desarrollo de la persona. Esto mismo sucede en diversas situaciones que son normalizadas por las costumbres de la sociedad, en este caso, occidental en la que vivimos, lo cual desemboca en hombres y mujeres buscando representarse e identificarse en lo que se comprende por “masculino” y “femenino”, conceptos basados en lo que la cultura y el sistema social en el que habitan les impone (Martínez et. al,2015).

En adición a esto, no solo existe una diferenciación paralela entre los roles que un hombre y una mujer “deben” cumplir en la sociedad, sino que también hay una vertical, que pone al género masculino por encima del femenino, haciéndolo hegemónico y normativo. Sobre esto, Subirats (1990, citado en Duk 2017), menciona lo siguiente:

Las actitudes y los comportamientos que históricamente han sido atribuidos al género masculino son los predominantes y generales, mientras que el universo que tradicionalmente se ha considerado propio de las mujeres es visto como un universo particular, sin trascendencia para el conjunto de la sociedad. En este sentido el dominio de un género por el otro constituye la base de un orden social jerárquico, que determina las posiciones de los individuos al margen de las capacidades específicas, y que ha sido denominado patriarcado. (p. 63)

¹ Traducción libre: A los dos años de edad, las niñas y los niños pueden identificarse como ‘niño’ o ‘niña’ y diferenciar a los hombres y a las mujeres en sus entornos sociales. Tan pronto como aprendan a categorizarse a sí mismas/os y otros basados en su género, empiezan a relacionar diferentes características y conductas a hombres y mujeres. A los tres años, las niñas y los niños pueden identificar verbal y no verbalmente rasgos físicos, objetos y actividades que son típicas de hombres y mujeres, y atribuir características definidas a los grupos de género.

Estas conductas que actualmente vemos en la sociedad son muchas veces aprendidas desde las escuelas cuando, por ejemplo, en preescolar los juguetes “para niños” suelen ser del tipo científico, de construcción o descubrimiento, mientras que los juguetes “para niñas” van relacionados al cuidado del hogar y a lo maternal. Esta diferenciación va en aumento a medida que el niño o niña vaya creciendo, llegando a separar y relacionar a los hombres con carreras STEM (science, technology, engineering and mathematics)² y a las mujeres con carreras orientadas a las humanidades y letras (Castillo y Gamboa, 2013). Este acto que es visto como inofensivo por las familias de las niñas y niños del mundo afecta a las niñas separándolas cada vez más del desarrollo de su potencial y de sus metas (denominado también como “dream gap” o “brecha de sueños”) y a los niños insensibilizándolos, desvinculándolos de las relaciones interpersonales saludables e ignorando el rol importante que estos pueden cumplir en un ambiente familiar.

1.2. Roles de género y cómo estos afectan a los agentes educativos del nivel preescolar

Después de haber expuesto la situación en las escuelas en cuanto a temas de género se refiere, es importante también ver cuál es la posición de los agentes educativos dentro de este contexto y en qué roles se desenvuelven, teniendo en cuenta cómo es que la brecha de género afecta tanto su labor en aulas como su relación con otras personas. Dentro de las aulas destacan dos agentes principales: estudiantes y docentes. A continuación, veremos cuál es la situación de cada uno de ellos.

1.2.1. Cómo los roles de género afectan a la plana docente

En primer lugar, considero válido hacer una acotación en el hecho notorio de que la gran mayoría de docentes de educación preescolar son mujeres. Fioretti, Coni y Díaz (2000) señalan que “la docencia en las mujeres es vista como una prolongación de ‘cierto instinto materno’ y de la crianza de los hijos, por ende, es una ‘vocación natural’” (s/p). Esto es un hecho segregador por dos motivos: a) como se mencionó previamente, nace de la idea de que la mujer está estrechamente relacionada a lo maternal. b) priva a los hombres de la posibilidad de ejercer la docencia en los campos de educación inicial. Sobre esto último, Heikkilä (2019) menciona lo siguiente: “there is indirect gender discrimination, since men cannot freely choose to work in preschools because of the stereotypical assumptions concerning what women

² Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemática.

and men should choose as work”³ (p.135). A los hombres se les juzga con sospecha en relación a su sexualidad cuando desean inclinarse a carreras como la docencia pues, o bien ponen en tela de juicio su masculinidad (Fioretti, Coni y Díaz, 2000) o se les hipersexualiza transformándolos en potenciales depredadores sexuales (Fischman 2005). Es por dicho motivo que se debe recordar que las brechas y estereotipos de género afectan a hombres y a mujeres, quizás no en el mismo nivel, pero de todas formas la brecha está presente.

Prosiguiendo con la idea previamente expuesta, hay otro dato muy curioso en relación a la posición de las mujeres en la educación, ya sea desde la preescolar hasta la secundaria. Estas son percibidas como “segundas madres” y la forma de relacionarse a ellas siempre va ligado a usar el “miss/señorita” antes del nombre en diminutivo. (Fischman 2005). Esta forma de reconocer a las mujeres docentes, ignorando características válidas tales como su condición profesional, su estado civil, su edad, etc., y reemplazándolas por otros adjetivos románticamente estereotipados, permite que se las asocie al ámbito hogareño, propiciando que se las otorgue un aura de domesticación e infantilización social (Fioretti et. al, 2000). Sin embargo, esto no sucede con los docentes dentro de las escuelas (en las áreas de primaria y secundaria), puesto que a ellos simplemente se les llama “profesor”, “maestro” o “señor” antes del nombre o apellido (Fioretti et. al, 2000).

Para finalizar, recordando el hecho de que la visible hegemonía femenina dentro de la carrera de educación preescolar, es pertinente cuestionarse si es que se ha considerado trabajar en la formación inicial docente (FID) de las maestras temas que visualicen a mujeres tomando acción dentro de la sociedad y qué papel podrían desarrollar en esta, viendo todos los aspectos tanto positivos como negativos con respecto a la brecha de género. Este punto será tratado en el segundo capítulo del presente documento.

1.2.2. Cómo los roles de género afectan al cuerpo estudiantil

A lo largo de este documento, se ha expuesto diversas situaciones y normas que pueden ser perjudiciales para los niños y niñas dentro del aula. Sobre esto, Leaper (2018, citado en Xiao, Cook, Martin y Nielson, 2019) sostiene lo siguiente: “children’s

³ **Traducción libre:** Existe una discriminación de género indirecta, ya que los hombres no pueden elegir libremente trabajar en preescolares debido a las suposiciones estereotipadas relacionadas a lo que los hombres y las mujeres deberían escoger como trabajo.

understandings of these gender norms come as a result of cognitive development, self-socialization, and exposure to socialization agents⁴ (s/p). La construcción de la identidad de las niñas y los niños se ve afectada no solo por la educación segregada que diferencia lo “apropiado” para cada ellas y ellos, sino también por la invisibilización de lo femenino y la relevancia de lo masculino como forma de vivir la vida (Duk, 2017).

De manera automática, se vincula a las y los infantes con aspectos de personalidad que no necesariamente son intrínsecos al sexo de las personas. Una postura relacionada a este tema es la de Emilson, Folkesson & Lindberg (2016), quienes destacan lo siguiente: “boys are described by such qualities as more interesting, troublesome, dependent on help, or physical, while girls are described by such qualities as more helpful, social, relatable, or reliable”⁵ (p.228).

La forma en la que las y los estudiantes vayan a ser formados en las escuelas será luego puesta en práctica en la sociedad, y los estereotipos de género perfilan a las niñas y a los niños a convertirse en agentes poco cooperativos y poco empáticos. Por un lado, forma a mujeres con conductas pasivo-agresivas y competitivas, y por el otro, forma a varones que no son capaces de expresar lo que verdaderamente sienten, pues deben ajustar sus preferencias con lo que se espera de ellos, reprimiéndolos emocional y afectivamente (Duk 2017).

Para finalizar, Gonzales et. al (2018, p.37) afirma que “es necesario analizar si el profesorado y los ojos del equipo directivos son capaces de detectar situaciones de desigualdad entre los alumnos”. Pero, así como se mencionó en el apartado previo relacionado a las docentes de educación preescolar, es preciso cuestionar y analizar la formación inicial que estas reciban para que, de manera eficaz, puedan ser agentes de cambio dentro del aula y guías en el proceso transformador de sus estudiantes.

1.3. Importancia del enfoque de género en las aulas de nivel preescolar

⁴ Traducción libre: La comprensión de los niños y niñas sobre estas normas de género vienen como resultado de su desarrollo cognitivo, la socialización y la relación con otros agentes sociales.

⁵ Traducción libre: Los niños son definidos con cualidades como interesantes, problemáticos, que requieren ayuda, o más activos, mientras que las niñas son definidas como colaboradoras, sociales, empáticas y de confianza.

Tal y como se mencionó previamente, la sociedad se encuentra aún dividida y conflictuada con respecto al tema del enfoque de género en colegios y en sí en diferentes ambientes. Distintos sectores de la población consideran innecesario hablar de este contenido en las aulas, pues creen que la escuela debe limitarse a enseñar exclusivamente contenidos académicos. Sin embargo, es pertinente mencionar que esa es solo la mitad del rol docente.

No se puede ignorar que dentro del mismo colegio existen brechas promovidas por las diferencias en base al género del cuerpo estudiantil. Como menciona Duk (2017), “[en la escuela] se siguen dando distintos modelos que van desde aquellos que mantienen una actitud discriminatoria “tradicional”, que implica tener unas actitudes y expectativas diferentes entre niños y niñas, hasta aquellos en los que se trata de imponer y generalizar la cultura y valores masculinos considerándolos los óptimos y universales” (p. 63). Se habló previamente de lo visible y lo invisible de la brecha de género, y cómo esta diferenciación perjudica de manera considerable el óptimo desarrollo de las niñas y niños, encerrándolos en un papel que deben interpretar por el resto de sus vidas que no necesariamente los lleva por el camino que ellas y ellos desean, promoviendo la desigualdad y la injusticia.

Pero, ¿cómo es que recibir una educación centrada en el enfoque de género ayudaría a tener una sociedad más justa? Pues bien, en palabras de Asián et. al (2015):

La educación puede convertirse en un factor clave para garantizar la justicia y la cohesión social, siendo la equidad de género un indicador de calidad de los sistemas educativos. La introducción de la perspectiva de género en la educación involucra cambios que afectan desde la organización escolar y los contenidos curriculares hasta los recursos educativos, la formación del profesorado, etc. (p.38).

También, hay que ser lo suficientemente valientes para darnos cuenta de que, si bien la sociedad ha mejorado en diversos aspectos reconociendo algunos derechos femeninos e interpelándose sobre los roles masculinos, aún podemos ver que el sexismo en un tema latente que está muy arraigado a las costumbres y tradiciones de las familias, afectando la formación escolar de las niñas y los niños, tal y como lo destacan Peña, Pérez-de-Guzmán y Vergara (2014, p. 100): “las prescripciones de género siguen vigentes y, estas diferencias de género en las instituciones educativas, en los libros de texto, actividades, profesorado y alumnado, contribuyen al proceso homogeneizador de la educación”. Es importante recordar que lo que sucede en las

aulas de clase es una réplica de aquello que las familias de las alumnas y los alumnos hacen, pues cada niña y niños tiene un bagaje de conductas detrás que muchas veces son promovidos por el entorno que los rodea. Es parte también de la labor docente y en sí de la comunidad educativa buscar diversas estrategias de hacer que estas diferentes realidades vivan en armonía y respeto dentro de las aulas, y fomentar el trabajo en equipo junto a las familias para velar por el adecuado manteniendo de los aprendizajes adquiridos.

Sin embargo, es aquí donde el rol docente entra en cuestionamiento, ¿pues cómo se pretende que las maestras y maestros sean guías y orientadores en temas como este que es un punto promulgado por el mismo Ministerio de Educación y por diferentes legislaciones y normas? Las y los docentes no están siendo totalmente conscientes de la labor y la formación que reciben. Lo que esta sociedad necesita son docentes que se interpeleen, que pasen por un momento de introspección respecto a su propio actuar, pues es notable que no se está prestando oídos tan atentos a la coyuntura actual del país y a las demandas que este tiene. Si bien cada persona, incluyendo a las maestras y maestros, vienen de diferentes contextos con sus propias creencias personales e ideológicas, se debe tomar en cuenta de que más importante que todas las ideas preconcebidas que una o uno puede tener, está la educación y formación integral que se le debe brindar a cada niña y niño con el que se trabaje. Y en adición a eso, se debe recibir una formación que garantice plenamente que cada docente pase por ese proceso de autoanálisis y sea capaz de compartir lo aprendido, lo cuestionable y lo rechazable en un ambiente tolerante y abrazador, que promueva la interacción de ideas diversas con el fin de generar un aprendizaje en conjunto.

Por ello, para comprender la situación representada en este capítulo, es necesario ahondar en la formación inicial de las docentes y cómo esto afecta posteriormente en su desempeño en las aulas. Acedo (2011, citado en González-Gil y Martín-Pastor, 2014) rescata que, “según la 48ª Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO, Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro, identificó la formación de profesores como la clave para el desarrollo futuro” (p. 14). Para que esto pueda aplicarse, es preciso que las y los docentes reciban una formación que se base en los problemas del contexto social en el que se vive, “donde la producción y el uso del conocimiento [sea] delimitada por posiciones geográficas, históricas y culturales del sujeto” (Infante 2010, p. 296). Por dicho motivo, es importante que las docentes reflexionen con respecto al tipo de educación que están recibiendo en la universidad

e institutos superiores, pues lo aprendido aquí será de vital importancia y de mucha utilidad al momento de aplicar sesiones, de trabajar en las aulas y de relacionarse con las familias de las y los estudiantes que estén educando. Este tema será desarrollado con mayor amplitud en siguiente capítulo.



CAPÍTULO 2

ABORDAJE DEL ENFOQUE DE GÉNERO EN LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES DE PREESCOLAR

Después de haber expuesto y comprendido la situación en aulas en relación al enfoque de género, se procederá a abordar cómo es la formación inicial de las docentes de preescolar en relación a este tema. Para lograr dicho fin, es pertinente delimitar ciertos conceptos relacionados a la formación docente. En primer lugar, se denomina formación docente al proceso de instrucción que reciben las maestras y maestros cuyos temas de interés responden a las necesidades tanto educativas como sociales del contexto en el que se encuentran. Salazar-Gomez y Tobón (2018) definen este concepto como aquel “que se encarga de responder a las necesidades de formación y superación profesional de los docentes en el país” (s/p). Este proceso tiene dos divisiones: la formación inicial y la formación continua o permanente.

La primera hace referencia a los años en los que las y los docentes se preparan profesionalmente para la docencia escolar, siendo estos sus años de pregrado en universidades e institutos pedagógicos. Sobre este punto, Carter (2015) menciona lo siguiente: “Initial Teacher Training (ITT) has to prepare teachers to be able to cope effectively in the classroom in terms of both the knowledge and the practical skills that they will require” (p. 21)⁶. La formación continua o permanente, por otro lado, es aquella que se realiza una vez culminada la formación inicial, en donde las y los docentes ya alcanzaron cierto nivel de logro en su práctica educativa y lo que buscan es actualizarse y recopilar más herramientas que les permitan mantenerse al día para afrontar las necesidades de la sociedad que los rodea.

⁶ **Traducción libre:** La formación inicial del profesorado tiene que preparar a los docentes para que puedan hacer frente de manera efectiva en el aula en términos tanto del conocimiento como de las habilidades prácticas que requerirán.

En esta oportunidad, esta investigación se centrará solo en la formación inicial de docentes de preescolar y cómo es que esta podría incluir en su malla curricular diversas maneras de aprender y comprender el enfoque de género, y notar lo crucial que es trabajarlo en las aulas.

2.1. Características de la formación inicial docente de educación preescolar

La formación inicial docente (FID), como se mencionó de manera previa, es el proceso de instrucción mediante el cual se forma, educa y perfila a los futuros docentes de una comunidad, brindándoles información, estrategias y habilidades que les sea útiles para responder a las necesidades que encuentren. Sobre este punto, se entiende que, una vez obtenidas esta variedad de herramientas, las y los docentes egresadas/os de sus respectivas carreras deben haber desarrollado una serie de competencias que los haga idóneos para desempeñarse en el campo profesional de la docencia y asumir un compromiso personal de formación continua (Alberto, 2016, citado en Salazar-Gómez y Tobón, 2018, párr. 3).

2.1.1. Sistemas de formación inicial de docentes de preescolar

La formación inicial de docentes no es una constante que se aplique del mismo modo o que toque los mismos contenidos en todas las instituciones en donde se formen a docentes. De hecho, en el Perú, la formación inicial de las docentes de educación preescolar puede darse de dos formas: como una carrera universitaria y como una carrera técnica.

a. Formación inicial de docentes de preescolar universitaria:

Esta formación de docentes se imparte en universidades privadas y públicas, en donde la carrera pedagógica dura cinco años y donde se egresa con grado de Bachiller y con el título de Licenciado después de haber sustentado y aprobado una tesis. Según Ochoa (2015), las estudiantes de Educación Inicial egresadas de universidades presentan una ventaja en comparación de sus colegas egresadas de institutos, y es que estas obtienen directamente el grado de Bachiller en Educación y el título de Licenciada en Educación Inicial, lo que permite que puedan ejercer pronto su carrera profesional. Las orientaciones curriculares impartidas por las universidades a sus estudiantes de pregrado se ven reguladas por la Ley Universitaria (2019) que sostiene en el Artículo 40 del Capítulo V que “[...] cada universidad determina el diseño curricular de cada especialidad, el mismo que se

debe actualizar cada tres años o cuando sea conveniente, según los avances tecnológicos y científicos [...]” (p. 22).

Por otro lado, Salazar-Gomez y Tobón (2018), hacen especial énfasis en que la formación que reciben las estudiantes universitarias de la carrera de Educación Inicial tiene una metodología que las enseña a promover el aprendizaje basado en el alumno y sus intereses, con la intención de formar estudiantes críticas/os y reflexivas/os. Adicionalmente, estos autores mencionan que las oportunidades laborales de las egresadas universitarias son más amplias y no se limitan exclusivamente a un trabajo en un aula de clases.

b. Formación inicial de docentes de preescolar en institutos:

Esta formación de docentes se imparte en Institutos y Escuelas de Educación Superior Pedagógicos (IESP) ya sean de gestión privada o pública, en donde la carrera pedagógica dura cinco años y donde se egresa con el título de Profesor/a a nombre de la nación. Al no obtener el grado de Bachiller ni el título de Licenciada de manera automática como sus colegas universitarias, las estudiantes deben realizar cursos complementarios de dos semestres en una universidad y adicionalmente dar un examen que certifique que están aptas para la licenciatura. Es importante recordar también que dentro de IESP se forman tanto docentes como asistentes de aula, teniendo en cuenta de que el período de duración de este último oficio dura solo tres años y se constituye en una carrera técnica. Según Ochoa (2015), las orientaciones curriculares de las estudiantes de los IESP están reguladas por el MINEDU desde el 2015, usando el Diseño Curricular Básico Nacional (DCBN) para la carrera de profesor de Educación Inicial y el Diseño Curricular experimental para la formación docente en la carrera de Educación Inicial Intercultural Bilingüe (EIIB).

Además de ello, Salazar-Gómez y Tobón (2018) resaltan que la formación que reciben las estudiantes técnicas de la carrera de Educación Inicial tiene una metodología que se inclina más por el discurso expositivo, promoviendo el aprendizaje memorístico y repetitivo, y centrado más en el contenido que en la formación del estudiante. También, hacen notar que el campo de desempeño profesional de las egresadas de las IESP suele limitarse más a un trabajo en aula.

2.1.2. Tipos de docentes egresados de la formación inicial

El perfil de egreso de la carrera de Educación Inicial depende de la visión y misión de la institución en la que se imparta dicha carrera. Esto se ve estrechamente relacionado con el tipo de docente en el que se irá a convertir, sumado a las experiencias previas, conceptos recopilados, análisis de la propia carrera docente y autocrítica de la práctica personal, siendo esta categoría también bastante variada. No obstante, Díaz (2015) destaca tres tipos básicos de docentes que egresan de la formación inicial en Educación:

a. Docente tradicional

Díaz (2015) define a este tipo de docente como aquel que logra transmitir información y conocimiento en una enseñanza frontal, pero que no logra desarrollar competencias ni autoaprendizaje en sus estudiantes. Su método de enseñanza tiende a formar alumnos memorísticos que no potencian su pensamiento crítico reflexivo. Utiliza para sus sesiones de clase materiales didácticos convencionales. Básicamente, este tipo de docente se centra más en las metodologías convencionales y un tanto desfasadas, pues esas se ceñían a los conceptos tradicionales de alumno como sujeto pasivo que no toma acción dentro de su propio aprendizaje y de docente como figura de autoridad que imparte conocimientos de manera continua.

b. Docente en proceso de cambio

En este caso, Díaz (2015) considera que este docente es aquel que se encuentra en un proceso de transición, pues pasa a un nuevo paradigma educativo y llega a promover en sus estudiantes un aprendizaje por competencias. Además de esto, lograr combinar recursos convencionales y otros tecnológicos. Podríamos decir que este tipo de docente es aquel que está adentrándose poco a poco al mundo moderno, procurando responder las necesidades tanto metodológicas como tecnológicas que este requiere.

c. Docente del siglo XXI

Por último, Díaz (2015) define al docente del siglo XXI como aquel que atiende la diversidad observada en su aula. Además, es aquel que lleva a sus estudiantes hacia un aprendizaje autónomo y colaborativo, dejando que este y su grupo de pares sean los protagonistas en su propia elaboración de conocimiento. Dentro de sus recursos didácticos se puede notar lo variado y tecnológicamente avanzados que son. Su metodología de trabajo permite que sus estudiantes aprendan a aprender, se

adaptan a cambios sociales y logren ser competentes para tomar acciones emprendedoras. Como se puede ver, este es el “ideal” que se espera lograr, pues nos hace pensar en docentes capaces y competentes, con las herramientas necesarias para enfrentarse a las demandas del mundo de hoy y, sobre todo, para preparar a sus estudiantes a estar igual de listos para ser figuras de impacto en sus contextos.

De estos tres tipos de docentes, se evidencia que solo uno hace referencia completa a la atención a la diversidad. Y siendo esta un concepto bastante amplio pues incluye en sus filas a la diversidad de culturas, lenguas, necesidades educativas, género, capacidades cognitivas, etcétera, es un tanto preocupante lo que Díaz (2015) menciona que “el porcentaje de docentes con visión del siglo XXI es todavía una parte muy pequeña del magisterio” (p. 22). En adición a ello, menciona que la gran mayoría de docentes que egresaron de la carrera de Educación se encuentran bajo el paraguas de los docentes tradicionales, quienes no se caracterizan necesariamente por tratar en su aula la diversidad como el docente del siglo XXI. Este dato alarmante nos hace reflexionar sobre los motivos para que esta situación se perpetúe con el pasar de las generaciones y promociones de estudiantes.

2.1.3. Formadores de docentes

Es sabido que las y los docentes suelen replicar en el aula ciertas características de la manera en la que fueron educados y formados. Es por eso que, si pretendemos analizar el porqué de su inclinación hacia lo tradicional, debemos remontarnos a aquellas figuras de referencia que pudieron tener durante su etapa de pregrado: sus formadores.

En el capítulo anterior se mencionó que la escuela tiende a ser este fuerte impenetrable que muy difícilmente deja pasar ideas novedosas y poco cuadrículadas. Lo mismo sucede con las universidades o institutos liderados por docentes que resisten al cambio y a la innovación, quedándose tras la línea de lo tradicional, expositivo y memorístico. Al reproducir de manera consciente o inconsciente estas prácticas en las aulas de educación superior, las y los docentes en formación adquieren estas metodologías y las internalizan en su práctica. Díaz (2015) menciona al respecto que estas actitudes “contribuyen a perpetuar la enseñanza basada en el copiado, el dictado y la repetición, en la poca complejidad y profundización de los

contenidos que se transmiten, y en las escasas referencias informativas relevantes que complementen lo expuesto por el profesor” (p.30).

Recordemos que algo que nos enseñan desde siempre a las y los docentes es que nuestra labor no se limita a una transmisión sin norte de conocimientos, sino también se dirige hacia la búsqueda del desarrollo de las habilidades y potencialidades de las y los estudiantes de manera personalizada y dejando que sea el protagonista en la construcción de su aprendizaje. Pero, ¿cómo esperan las y los estudiantes de educación tengan esa visión y sepan cómo ejecutarla, si dentro de las aulas de pregrado no se aplica dicha metodología y esta es más expositiva y memorística? Una vez más, Díaz (2015) menciona lo siguiente:

Salvo excepciones, la mayoría de los formadores de docentes no cuentan con una experiencia significativamente superior a la de los profesores en actual servicio en Educación Básica Regular. Adolecen de las mismas dificultades para traducir en sesiones de aprendizaje la programación propuesta en el diseño curricular, trabajar con grupos heterogéneos de estudiantes en ambientes adecuados o precarios, generar extraordinarias experiencias de aprendizaje con materiales simples o suficientes niveles de motivación entre los estudiantes durante la clase. (p. 30)

No obstante, se pueden rescatar entidades e instituciones en las cuales se busca lograr que las y los docentes que egresen sean lo más semejantes a los tipos de docente del siglo XXI expuestos párrafos arriba. Díaz (2015) destaca a los siguientes:

Entre las instituciones que destacan por la calidad de su formación se encuentran, en Lima, el Instituto Pedagógico Nacional Monterrico y el Instituto Nacional de Educación Inicial, así como las facultades de Educación de las universidades Pontificia Universidad Católica del Perú, Cayetano Heredia, Marcelino Champagnat, Antonio Ruiz de Montoya y Sedes Sapientiae. En Áncash resalta el Instituto Superior Pedagógico Chimbote. En Cusco se destaca el Instituto Superior Pedagógico La Salle, de Urubamba. En Loreto sobresale el Instituto Superior Pedagógico Loreto. En Cajamarca se distinguen el Instituto Superior Pedagógico Nuestra Señora de Chota y el Instituto Víctor Andrés Belaunde. Y en Tacna resalta el Instituto Superior Pedagógico José Jiménez Borja. (p. 32)

Entonces, podemos notar que la formación inicial de docentes en el Perú puede darse en diferentes contextos e impartirse de diversas maneras según los criterios e ideales de la institución en la que se aplique. En adición a ello, es necesario notar que uno de los mayores retos a los cuales se enfrentan las y los estudiantes de pregrado es poder hacer un estudio de su propia trayectoria como tal, interpelarse y rescatar las metodologías pertinentes para poder lidiar con un grupo diverso de niñas y niños.

Además, como agentes de impacto que somos, es importante que las y los docentes se mantengan actualizados respecto a la coyuntura de su contexto, logrando ser críticos y analizando cómo es que su desempeño docente podría responder a las necesidades de una sociedad golpeada por distintos problemas.

Para esto, tanto universidades como IESP deben poseer mallas curriculares que ayuden a que las estudiantes en dicho proceso y que promuevan una enseñanza crítica libre de prejuicios personales que pueden aplicarse a muchos, pero no a todos los contextos de los cuales provienen las y los estudiantes. Se busca, del mismo modo, una formación inicial que exponga un abanico de opciones que nos permita analizar un tema desde sus diferentes vertientes para así poder tener una visión más amplia de la situación, lo cual hará que permitirá que el proceso de análisis sea más provechoso. Salas y Salas (2016) mencionan que es por tal motivo que estos centros de estudio “se convierten en el espacio donde el futuro profesor o la futura profesora puede reconocer y modificar los prejuicios con los que opera, así como reflexionar sobre la pertinencia de dichos prejuicios ante la meta de enseñar” (p.80).

En adición a ello, Marcelo y Vaillant (2018) destacan que “la formación inicial docente es un campo complejo porque, al igual que en cualquier territorio del debate social, existen tendencias políticas que influyen la manera en cómo se preparan a los profesores” (p. 28). Los ideales políticos, religiosos o culturales de la institución o de los docentes que imparten las clases pueden influir en los conceptos enseñados en las aulas. Esto es un tema que aún es tocado con cuidado por cierto porcentaje de la sociedad debido al conservadurismo que prevalece, haciendo que se vea con malos ojos o que se ignore crudas realidades que necesitan una solución, sea a corto o largo plazo, porque esta no es del agrado de una cierta cantidad de personas. No obstante, esto no debería significar un impedimento para que dentro de las aulas de clase la educación sea imparcial y verdaderamente objetiva.

2.2. Enfoque de género en la formación inicial de docentes de educación preescolar

Según la UNESCO (2017), la formación inicial de docentes en el Perú en relación a la Educación Ciudadana (EC) contempla temas como la Ética, la Educación Ambiental, el Sistema Educativo y la Educación Intercultural. Sin embargo, hay otros temas importantes que no llega a cubrir como la educación sexual, el desarrollo moral

de los adolescentes, niños en riesgo social, necesidades educativas especiales, sociología/cultura y sociedad, temas de género, entre otros. En el siguiente cuadro se puede observar la situación del nuestro país en comparación a otras siete naciones estudiadas por la UNESCO:

Tabla N° 1. Países que incluyen diversos focos temáticos a lo largo de la FID

Tipo de curso (o modalidad de presencia de contenidos de EC)	6 CASOS NACIONALES DEL ESTUDIO						PAÍSES AMÉRICA CENTRAL	
	ARGENTINA	CHILE	COLOMBIA	GUATEMALA	MÉXICO	PERÚ	COSTA RICA	PANAMÁ
(3) Cursos con focos temáticos diversos, en que una o más de sus unidades integra temáticas de EC								
Ética	X	X	X	X	X	X	X	
Educación Sexual	X							X
Desarrollo Moral de los adolescentes					X			X
Niños en riesgo social					X			X
Necesidades Educativas Especiales					X		X	X
Historia Nacional y/o Internacional	X	X	X	X			X	
Geografía Política y/o Económica/ Espacio y Territorio			X	X				
Ciencia Política: teorías, fundamentos, doctrinas políticas	X	X	X	X				
Economía: teorías, modelos, doctrinas económicas	X	X	X	X			X	X
Filosofía de la Educación					X		X	X
Antropología			X	X			X	X
Sociología/ Cultura y Sociedad			X	X				X
Temas de Género			X				X	
Educación Ambiental			X			X		X
Sistema Educativo		X	X	X		X		X
Educación Intercultural				X	X	X		X

Fuente: Tomado de UNESCO (2017, pp. 37-38)

Podemos notar que solo Colombia y Costa Rica incluyen dentro de sus cursos con focos temáticos diversos a los temas de género, siendo este un punto totalmente invisibilizado en países como Argentina, Chile, México, Guatemala, Panamá y Perú. En adición a ello, se puede evidenciar que solo Argentina y Panamá enseñan temas relacionados a la Educación Sexual en la Formación Inicial Docente (FID).

Por otro lado, en el Perú no existe una legislación como tal relacionada al enfoque de género y la equidad/igualdad que aborde su implementación en la FID. Si bien existen y existieron decretos como la Política Nacional de Género (2019) y la Ley de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres (2007), ninguno de ellos contempla la posibilidad de educar docentes con conocimientos de temas de género, ni de formarlos con tal enfoque durante su pregrado. Si bien exigen el cumplimiento de políticas de género en empresas y entidades, el lado del sector educativo está un

tanto descuidada, limitándose a sostener que una “correcta” educación debe ser libre de prejuicios de cualquier índole. La pregunta, sin embargo, radica en cómo pretender educar bajo un enfoque de género a las y los estudiantes si no tienen docentes capacitadas/os en el tema que se encarguen de ello.

No obstante, en otros países, las leyes que poseen en relación a la igualdad de género sí contemplan en sus incisos la FID y su vinculación con estos temas. Por ejemplo, en España tienen la Ley Orgánica de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género (2004) y la Ley para la Promoción de la Igualdad de Género en Andalucía (2007). Ambas leyes, además de hablar sobre la igualdad género en las aulas de infantes, también contemplan el hecho de que, para que eso sea posible, se necesitan de docentes capacitadas/os en temas afines, por lo que se requiere en las universidades e institutos se discutan estos temas de manera productiva y tolerante.

Aterrizando el problema en los sistemas de formación inicial docente, es válido recordar que tanto universidades como IESP están regulados por dos decretos diferentes: las universidades se ciñen a la Ley Universitaria y los IESP al Diseño curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente, ambos promulgados por el MINEDU. En el caso de la Ley Universitaria, en ningún capítulo o artículo se contempla estrictamente algo relacionado con el género, pues este documento es más que nada administrativo. Se asume que, al tratarse de universidades, cada una aplicará su propia malla curricular según lo que se considere pertinente, lo cual puede resultar un tanto subjetivo.

Por otro lado, el Diseño Curricular Básico de las IESP sí explicita la aplicación de enfoques transversales en la FID, tal y como se evidencia en la Tabla N° 2:

Tabla N° 2. Enfoque de género desarrollado en el Diseño Curricular Básico de las IESP

ENFOQUE	¿Cuándo son observables en la EESP?	¿En qué acciones concretas se observa?
	<i>Cuando los estudiantes, formadores y autoridades...</i>	<i>Por ejemplo, en la EESP...</i>
<p>4. Enfoque de Igualdad de Género</p> <p>Parte del reconocimiento de que hombres y mujeres cuentan con los mismos derechos, responsabilidades y oportunidades para desarrollarse en el ámbito social, económico, político y cultural. La implementación de este enfoque considera y reconoce la diversidad de intereses y prioridades tanto para hombres como para mujeres, para favorecer su autonomía y empoderamiento, especialmente de los grupos que se encuentran en mayor situación de vulnerabilidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocen el valor inherente de cada persona, por encima de cualquier diferencia de género. • Brindan a cada quien lo que le corresponde sin que se vea perjudicado por desigualdades de género. • Reflexionan críticamente sobre los aportes del enfoque de género al sistema educativo. • Asumen una comprensión sistémica del género en la vida de las personas, que comprende el cuerpo, pensamientos, emociones, afectos, sensibilidad, valores, actitudes y conductas. 	<ul style="list-style-type: none"> • El docente formador distribuye responsabilidades dentro de la institución y al interior de los cursos y módulos, con equidad entre todos los estudiantes, sin distinción de género. • El docente formador brinda oportunidades para que todos los estudiantes sin distinción de género puedan compartir sus ideas y expectativas. • Las autoridades propician la creación de espacios de intercambio y socialización sobre el rol de la mujer a nivel histórico, y sobre la desigualdad y las brechas económicas que hay actualmente entre hombres y mujeres.

Fuente: Tomado de MINEDU (2019, p. 41)

Del mismo modo, dentro de la malla curricular, existen dos cursos específicos que se vinculan con los temas de género, permitiendo que las y los estudiantes reflexionen en torno a diversos problemas sociales. El primero es “Desarrollo Profesional II”, materia que llevan en tercer ciclo perteneciente al componente curricular de Formación General (MINEDU, 2019, p. 82), y el segundo es “Escuela, Familia y Comunidad”, materia que llevan en décimo ciclo y que corresponde al componente curricular de Formación Específica (MINEDU, 2019, p. 116).

Como podemos notar, la FID no incluye de manera total dentro de su currículo a los temas de enfoque de género, aun cuando este un enfoque transversal propuesto por el MINEDU para trabajar en aulas. En adición a esto, pese a que las y los docentes son agentes importantes que podrían en verdad ser parte del cambio dentro de la comunidad educativa si es que estuviesen los suficientemente capacitados en el tema, lo único que la desinformación y falta de capacitación de estos afecta y más bien promueve que la brecha de género se amplíe. Tal y como Sandford, Bonsor, Starr, Humphries & Tech (2015) mencionan: “teachers and university instructors can contribute to gender inequities in schools, [therefor we have] the need to address gender bias in education, referencing a ‘hidden curriculum’ intending to socialize

females and males in particular ways that perpetuate societal norms” (p. 266)⁷. Este, al igual que los otros seis enfoques, han sido planteados como respuesta a los problemas actuales a los que se enfrenta nuestra sociedad, con la intención de concientizar a las y los estudiantes y prepararlos para que al egresar sean personas autónomas y capaces de crear un impacto positivo en su contexto. Sin embargo, la pregunta vuelve a aparecer: ¿cómo se puede garantizar el éxito de la enseñanza transversal de los siete enfoques, si es que las y los docentes no reciben una formación también basada en ellos durante su formación inicial? ¿con qué herramientas y autoridad moral egresan las y los futuros docentes de nuestras universidades e institutos para enfrentarse con dichas realidades en el aula?

2.3. Importancia de trabajar el enfoque de género en la formación inicial de docentes de educación preescolar

Después de haber identificado cómo el enfoque de género se vinculaba a la formación inicial docente, es pertinente recordar por qué es que en nuestro país dicha enseñanza es totalmente necesaria y que necesita leyes que amparen su implementación en la malla curricular del pregrado de las y los docentes.

En el capítulo anterior, específicamente en el subtítulo llamado “Roles de género y cómo estos afectan a los agentes educativos del nivel preescolar”, se expuso la situación de las escuelas en relación a temas de género, evidenciando cómo es que dentro de las paredes de las aulas y en los patios de juego se recreaban conductas de segregación entre las y los mismas/os estudiantes. También, notamos cómo tanto en el currículo manifiesto como en el oculto se perpetuaban enseñanzas que aumentaban la brecha de género, encasillando a las niñas y a los niños en roles que son netamente constructos sociales.

Por ese motivo, se han implementado políticas públicas que buscan brindar una educación libre de estereotipos y segmentaciones. Pero para que estas políticas puedan ser correctamente aplicadas, se necesita que las y los docentes cuenten con los conocimientos necesarios para involucrarse por completo en el trabajo realizado

⁷ **Traducción libre:** Los maestros y los instructores universitarios pueden contribuir a las desigualdades de género en las escuelas; por lo tanto, tenemos la necesidad de abordar el sesgo de género en la educación, haciendo referencia a un "currículo oculto" con la intención de socializar a mujeres y hombres de maneras particulares que perpetúen las normas sociales.

en aulas, detectando situaciones de desigualdad, contando con las herramientas necesarias para la comunicación con otros agentes educativos, sabiendo a quién contactar en caso un problema escale a mayores, etcétera.

El sistema educativo en la actualidad se enfrenta a un reto muy importante que es la diversidad en el aula, teniendo grupos de estudiantes sumamente heterogéneos, lo cual les exige a las y los docentes estar mejor preparados para responder asertivamente a las demandas y guiar una educación que no aspire solo a la igualdad, sino también a la equidad. Sobre esto, Salas y Salas (2016) mencionan que, adicionalmente a las prácticas docentes relacionadas al manejo de aula y a lo pedagógico-didáctico, las y los docentes deben aspirar a “la comprensión de la cultura social de origen de sus alumnos y alumnas, y en las prácticas discursivas que generen vínculos causales entre estereotipos e identidades en las personas” (p.80), lo que implicaría que un atributo necesario en el perfil docente de un/a egresado/a de la carrera de Educación sea saber manejar íntegramente y de manera abierta a todos los tipos de diversidades que pueda hallar en su aula.

Como se mencionó previamente, las y los docentes suelen replicar la metodología de enseñanza que reciben dentro de sus universidades o IESP, siendo esta en su mayoría de carácter cuadrículado y bastante estructurado. Sobre esto, Sandford, et al. (2015) sostienen lo siguiente:

Poole and Isaacs (1993) discussed a gender agenda in teacher education, suggesting that preservice teachers are taught in environments that continually reproduce hegemonic hierarchies; student teachers, they suggested, were not given analytical skills or conceptual tools to address hegemonic hierarchies, and no gender theories were presented in their classes or field-based experiences. (p. 266)⁸

Por otro lado, la FID debe contener temas de género en su malla curricular para despertar el juicio crítico de las y los docentes respecto a su propia carrera. No es algo nuevo escuchar la frase “educación es una carrera para mujeres”. Esto no se limita a simplemente una frase hecha por la sociedad, sino que se evidencia dentro de los salones de clases de las universidades o institutos pedagógicos. En aulas

⁸ **Traducción libre:** Poole e Isaacs (1993) discutieron una agenda de género en la formación docente, sugiriendo que los docentes en servicio aprenden en entornos que reproducen continuamente jerarquías hegemónicas; ellos sugirieron que los estudiantes docentes no adquieren habilidades analíticas o herramientas conceptuales para abordar jerarquías hegemónicas, resaltando que no se presentaron teorías de género en sus clases o en sus experiencias de campo.

escolares, es mucho más común ver profesoras que profesores. Esta diferenciación se hace más evidente cuanto más joven sea el grupo etario de las niñas y niños. Sin embargo, pese a que dentro de colegios se ven múltiples cargos ocupados por maestras, los puestos administrativos o incluso los puestos de alto cargo en el mismo sistema educativo suelen estar ocupados por varones. Sobre esto, Salas y Salas (2016) sostienen lo siguiente:

Efectivamente, son numerosas las investigaciones en Estados Unidos que no consideran importante o descartan el hecho de que más de 80% de los docentes de las escuelas primarias son mujeres, mientras que sólo 10.6% de los secretarios de educación y 43.1% de los directores en las escuelas primarias son mujeres (Acker, 1992, 1996). De manera similar, en la ciudad de Buenos Aires los hombres constituyen 10.8% de los docentes de escuelas primarias, pero son 31.6% de todos los directores y 57.2% de los supervisores de distrito (Morgade, 1997). (pp. 8-9)

La FID destinada a la atención a la primera infancia alcanza un 97% de presencia femenina en el Perú (MINEDU, 2019). Y no solo eso: las mujeres en la educación cumplen un rol que se inclina a lo maternal, dadivoso, abnegado e incluso infantil. Los hombres, por otro lado, se ven perjudicados por dos ideas preconcebidas, pues se pone en duda su masculinidad y/o se les pone bajo la lupa por creerlos posibles agresores. Este es un hecho lamentable, pues negar la importancia de la figura masculina en la educación, sobre todo en preescolar, es negar el hecho de que este puede ser un “referente para subrayar el rol masculino en las tareas y responsabilidades de la crianza” (MINEDU, 2019, p.14). En adición a ello, es comprobado que tener varones en la plana docente promueve la empatía con los padres de familia y los incita a participar activamente en el proceso formativo de sus hijas e hijos.

Es por ese motivo que contemplar una formación inicial relacionada al enfoque de género para las y los docentes de no solo educación inicial, sino también primaria y secundaria, permitirá que tengamos escuelas con maestras y maestros capaces de afrontar con las necesidades del Perú actual y ser críticas/os respecto a su propio desempeño docente.

CONCLUSIONES

Existen diferencias entre el “género” y el “sexo”, ya que este último hace referencia a lo biológico y reconoce a los genitales femeninos y masculinos. Sin embargo, el “género” es un concepto social y que por lo tanto puede verse modificado por el tiempo, el lugar o las costumbres del contexto en el que se aplique. Los roles de género son aquellos que obligan a hombres y a mujeres, basándose en el sexo de estos, a desempeñarse en papeles que no son necesariamente inherentes a ellos. Estos roles a menudo disgregan a la sociedad, creando brechas que hacen que la violencia, discriminación y abusos se acentúen. Como la sociedad está muy ligada a la educación, es posible percibir en el aula diversos matices de inequidad tanto en el currículo manifiesto o en el oculto. Debido a estos problemas es que surge el “enfoque de género” planteado por el MINEDU para ser trabajado como parte de los siete enfoques transversales de la educación peruana.

La importancia de trabajar estos temas en el aula radica básicamente en el plan a largo plazo que se tiene como nación de reducir las injusticias y la desvalorización de aquellos grupos humanos más afectados. Del mismo modo, al tocar estos temas dentro del aula, lo que se busca fomentar un pensamiento prosocial en las y los estudiantes, que los invite a comprender y a respetar las diferencias existentes entre individuos, que sean más autónomos y que no se dejen limitar ni ellos mismos ni a sus aspiraciones por aquellos conceptos arcaicos que aún prevalecen en nuestra comunidad.

Para que el enfoque de género pueda aplicarse en las aulas de la mejor manera, es preciso que las y los docentes estén capacitados en estos temas desde su formación

inicial. Para esto, se debe tener en cuenta de que la formación inicial es el proceso en el cual se educan y perfilan docentes, brindándoles las herramientas, metodologías y estrategias necesarias para poder hacerle frente a las necesidades que puedan detectar en el salón de clase en el que se desempeñen. La Formación Inicial Docente (FID) puede desarrollarse tanto en universidades como en institutos y escuelas pedagógicas. En el Perú, se ha podido detectar que no existen reglamentos ni legislaciones que velen por el abordaje transversal del enfoque de género en las aulas universitarias, siendo este un tema que se incluye en la malla curricular si es que la universidad lo considera pertinente. Por otro lado, en cuanto a institutos y escuelas pedagógicas, existe un documento llamado Diseño curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente que contempla al enfoque de género dentro de su currículo.

A menudo, la FID se caracteriza por ser un ente rígido que no deja que se le añadan nuevas metodologías de enseñanza, repitiendo patrones expositivos y memorísticos mientras que pretenden que las y los futuros maestros apliquen sesiones menos estructuradas con sus alumnos. Hay que tener en cuenta de que las y los maestros a menudo repiten las conductas con las que ellos aprenden, por lo que debe considerarse importante la variación de los métodos de enseñanza de las y los formadores de docentes. Con ello, se debe también prestar especial atención a la importancia del abordaje del enfoque de género en la FID, pues esta recae en el hecho de que, si bien se cuenta con leyes que promulgan la igualdad de género en nuestro país y cómo este debe ser aplicado en todos los sectores, no se tiene en cuenta de que las y los maestros no están lo suficientemente capacitados para enfrentar estos problemas y aplicar estas leyes. La FID debe garantizar un espacio en el que se discutan estos temas en conjunto para así combinar ideas y edificar un aprendizaje no solo colectivo que servirá para ese momento en clase, sino también uno significativo que le permita a la maestra o maestro en cuestión tener el bagaje necesario para aplicarlo en su práctica docente.

Para finalizar, podemos concluir que la transversalidad del enfoque de género en la formación inicial de docentes de educación preescolar es un tema que aún está en proceso de llevarse a cabo pues, si bien es válido reconocer que existen muchas y muchos docentes interesados en estos temas, aún no se cuenta con un documento o reglamento explícito que ponga en práctica este enfoque en la FID. Este interés que tienen ciertos profesionales con respecto a los temas de género también han de

ser complementados con una formación inicial integral que vele por el óptimo desarrollo de sus competencias y capacidades. Esta debe realizarse siguiendo el objetivo con el que el enfoque de género fue propuesto en el currículo nacional peruano: funcionar como herramienta a largo plazo que primero permita concientizar a las y los estudiantes sobre las desigualdades de género, y después las y los invite a actuar ante cualquier situación de violencia que puedan observar.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguerre, A., Martínez, L., Araujo, P., y Gentile, L. (2018). Breviarios BBA: La Educación Sexual Integral. *Breviarios BBA*. Recuperado de <http://bit.ly/35chIGn>
- Aparcana, F. y Orrego, O. (2014). Si no me nombras no existo: Promoviendo el uso del lenguaje inclusivo en las entidades públicas. Ministerio de la mujer y poblaciones vulnerables. Recuperado de <http://bit.ly/2NQ1w81>
- Asián, R., Cabeza, F., y Vicente, R. (2015). Formación en Género en la Universidad: ¿Materia de asignaturas específicas o de educación transversal? *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17(24), pp. 35-54. Recuperado de <http://bit.ly/33QGBHG>
- Cabello, J. y Martínez, I. (2017). Aportes teóricos de la perspectiva de género en la mejora de la educación de las niñas en África. *Educación XX1*. 20 (1). pp. 163-182. Recuperado de <http://bit.ly/377pPWB>
- Carter, A. (2015). Carter review of initial teacher training (ITT). Recuperado de <http://bit.ly/2qaPptn>
- Castillo, M., y Gamboa, R. (2013). La vinculación de la educación y género. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 13(1). pp. 1-16. Recuperado de <http://bit.ly/2CP7vDR>
- Díaz, H. (2015). *Formación docente en el Perú: Realidades y tendencias*. Fundación Santillana. Recuperado de <http://bit.ly/2QoxdXK>
- Duk, C. (2017). Educar en la diversidad. Material de Formación Docente. pp. 61-68. Recuperado de <http://bit.ly/2XoBCvd>
- Emilson, A., Folkesson, A., & Lindberg, I. (2016). Gender beliefs and embedded gendered values in preschool. *International Journal of Early Childhood*, 48(2), pp. 225-240. Recuperado de <http://bit.ly/2NQ9gA>

- Sandford, K. Bonsor, S., Starr, L., Humphries, j. & Tech, E. (2015). Gender Issues In Initial Teacher Education In Canada: A Research Lens. In: T. Falkenberg, ed., *Handbook of Canadian Research in Initial Teacher Education*, 1st ed. Ottawa, Canada: Canada Association for Teacher Education (CATE), pp. 261 – 276. Recuperado de <http://bit.ly/2Ok5o01>
- Ferré, J. V. (2018). Cultura, ciencia y política de las identidades sexo-genéricas. *Inventio, la génesis de la cultura universitaria en Morelos*, 6(11), pp. 73-78. Recuperado de <http://bit.ly/32SFwOj>
- Fioretti, S. R., Coni, G. T., y Díaz, P. (2000). El género: ¿un enfoque ausente en la formación docente? Red La Aljaba. pp. 1-11. Recuperado de <http://bit.ly/37dVKEM>
- Fischman, G. E. (2005). Imágenes de la docencia: neoliberalismo, formación docente y género. *Revista electrónica de investigación educativa*, 7(2), pp. 1-28. Recuperado de <http://bit.ly/2NTbMMQ>
- González, R., González, M., y Ramos, I. (2018). Género y educación: detección de situaciones de desigualdad de género en contextos educativos. *Contextos educativos: Revista de educación*, (21), pp. 35-51. Recuperado de <http://bit.ly/2qjOirt>
- González-Gil, F., y Martín-Pastor, E. (2014). Educación para todos: formación docente, género y atención a la diversidad. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, (9), pp. 11-28. Recuperado de <http://bit.ly/2qad25k>
- Gras, P., y Paredes, J. (2015). El recreo ¿sólo para jugar? *EmásF: revista digital de educación física*, (36), pp. 18-27. Recuperado de <http://bit.ly/2Olwhk7>
- Heikkilä, M. (2019). Changing the gender balance in preschools: An analysis of active work carried out by seven Swedish municipalities. *Education Inquiry*, 10(2). pp. 134-150. Recuperado de <http://bit.ly/32PlzYE>
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), pp. 287-297. Recuperado de <http://bit.ly/33UVqc7>
- López, S. (2013). Identidades docentes del nivel preescolar, género y formación docente inicial. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (41), México. Recuperado de <http://bit.ly/2XIGLEc>
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2018). La formación inicial docente: problemas complejos respuestas disruptivas. *Cuadernos de Pedagogía*. Recuperado de <http://bit.ly/2Ksqokm>
- MIMP (2017). Conceptos fundamentales para la transversalización del enfoque de género. Recuperado de <http://bit.ly/2Oh3TQm>

- MINEDU. (2019). Diseño curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente. Recuperado de <http://bit.ly/2NQJDG4>
- Martínez, M., Lara, I., y Sánchez, N. (2015). ¿Y yo qué soy?: imaginarios de género de docentes en formación de la Licenciatura en Pedagogía Infantil. *Infancias Imágenes*, 14(1), pp. 50-58. Recuperado de <http://bit.ly/2KtO2wN>
- Moral, Á. (2016). Formación del profesorado en Igualdad de Género. Grado en Educación Infantil. Universidad de Jaén. Recuperado de <http://bit.ly/2q9HPiH>
- Moreno, H., y Alcántara, E. (2016). *Conceptos clave en los estudios de género*. Universidad Nacional Autónoma de México, Programa Universitario de Estudios de Género, pp. 339-352. Recuperado de <http://bit.ly/2QqMQOm>
- Muñoz, E. (2009). La educación desde la perspectiva de género. *Innovación y Experiencias Educativas*. 18, pp. 1-9. Recuperado de <http://bit.ly/2QpJQ52>
- Ochoa, S. (2015). *Informe Nacional sobre Docentes para la Educación de la Primera Infancia: PERÚ*. UNESCO. Recuperado de <http://bit.ly/2r20QDr>
- Peña, E., Pérez-de-Guzmán, V., y Vergara, M. (2014). Educación y género: formación de los educadores y educadoras sociales. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (23), pp. 5-26. Recuperado de <http://bit.ly/2NQ2VeN>
- Piedra, J. (2015). Masculinidades en educación física. El nuestro es un deporte de "machos". Universidad de Sevilla, España. pp. 37-47. Recuperado de <http://bit.ly/2pnyhA2>
- Salas, N., & Salas, M. (2016). Tiza de colores: Hacia la enseñanza de la inclusión sobre diversidad sexual en la formación inicial docente. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(2), Recuperado de <http://bit.ly/35bl0Km>
- Salazar-Gomez, E., & Tobon, S. (2018). Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento. *Espacios*, 39(45). Recuperado de <http://bit.ly/32Rh0wM>
- Skočajić, M., Radosavljević, J., Okičić, M., Janković, I., & Žeželj, I. (2019). Boys Just Don't: Gender Stereotyping and Sanctioning of Counter-Stereotypical Behavior in Preschoolers. *Sex Roles*. pp.1-10. Recuperado de <http://bit.ly/2Ku489x>
- UNESCO. (2017). La Formación Inicial Docente en Educación para la Ciudadanía en América Latina: Análisis comparado de seis casos nacionales. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Chile. Recuperado de <http://bit.ly/2rLCH4t>

- Valdivieso, S., Ayuste, A., Rodríguez, C., y Vila-Merino, E. (2016). Educación y género en la formación docente en un enfoque de equidad y democracia. pp. 4-19. Recuperado de <http://bit.ly/2r0bDy0>
- Valero, A. (2018). Aplicación de conceptos básicos de la teoría de género y del lenguaje no sexista. UF2683. Tutor Formación. pp. 14-21. Recuperado de <http://bit.ly/37av342>
- Xiao, S., Cook, R., Martin, C., & Nielson, M. (2019). Characteristics of Preschool Gender Enforcers and Peers Who Associate with Them. *Sex Roles*. pp. 1-15. Recuperado de <http://bit.ly/2qmJGR0>

