

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

FACULTAD DE EDUCACIÓN



PUCP

**Abordaje de las nociones de género en la propuesta pedagógica de una
institución educativa inicial de Lima Metropolitana**

**TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN
EDUCACIÓN CON ESPECIALIDAD EN EDUCACIÓN INICIAL**

AUTORA:

Alarcon Rojas, Allison Nicole

ASESORA:

Flores Flores, Elizabeth Paula

2021

RESUMEN

La presente investigación cualitativa tiene como objetivo describir las nociones de género en una institución educativa inicial de Lima Metropolitana. Este fue un estudio realizado a través de un grupo focal a cuatro docentes de educación inicial y el análisis documental del Proyecto Educativo Institucional del centro. Según los resultados, se encuentra que existen nociones de género tradicionales arraigadas en el pensamiento de las maestras, las cuales suelen ser disuadidas por la propuesta de respeto a las individualidades de las niñas y niños que posee la institución educativa según lo planteado en su Proyecto Educativo Institucional. Asimismo, según lo manifestado por las docentes, las/os estudiantes también poseen nociones de género aprendidas en sus respectivos hogares y familias, las que se manifiestan en las aulas mediante comentarios que estas/os expresan como respuesta a los recursos, juegos y a las actitudes de sus demás compañeras/os o de sus maestras. Por último, se encontró una fuerte carga cultura en las nociones de lo femenino y masculino, no solo en las maestras, sino también en los padres de familia y las/os estudiantes, lo cual plantea tensiones que la institución por su ética de trabajo intenta manejar de la mejor manera.

Palabras clave: *género, educación inicial, nociones, docentes*

ABSTRACT

The present qualitative research aims to describe the gender notions in the pedagogical proposal of a preschool institution in Lima Metropolitan. This was a study carried out through a focus group of four preschool teachers and the documentary analysis of the Institutional Educational Project of the center. According to the results, it is concluded that there are traditional gender notions rooted in the mindset of the teachers, which are usually deterred by the pedagogical proposal of respect for the individualities of the girls and boys that the educational institution possesses as stated in its Institutional Educational Project. Likewise, as stated by the teachers, the students also have gender notions learned in their own homes and families, which are manifested in the classrooms through comments that they express in response to classroom resources, games and attitudes of their other classmates or their teachers. Finally, a strong cultural load was found in the notions of the feminine and masculine, not only in the teachers, but also in the parents and students, which raises tensions the institution tries to handle in the best way because of its work ethic.

Keywords: *gender, preschool education, notions, teachers.*

AGRADECIMIENTOS

Nada de esto hubiese sido posible sin el apoyo infinito de mi mamá, mi papá, Kimberly y Mark. Gracias por alentarme y sostenerme cuando más lo necesité. Han sido años de mucho esfuerzo en conjunto y no podría estar más orgullosa de los resultados.

Agradezco también a Elizabeth Flores y a Themis Castellanos por guiarme en esta etapa tan importante de mi formación inicial. Las admiro muchísimo y me siento muy satisfecha de haber compartido estos meses de aprendizaje con ustedes.

Por último, dedico esta investigación a todas las niñas y niños con quienes he podido coincidir y a aquellas/os que vendrán. Las/os queremos libres para aprender, para reír, para jugar, y para vivir.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
PARTE I: MARCO TEÓRICO	6
CAPÍTULO 1	6
LAS NOCIONES DE GÉNERO Y SU ABORDAJE EN EL NIVEL EDUCATIVO INICIAL.....	6
1.1. COMPRENDIENDO LOS CONCEPTOS RELACIONADOS AL GÉNERO	8
1.1.1. Género	8
1.1.1.1. Género y sexo: delimitando definiciones.....	9
1.1.1.2. Género en el contexto peruano actual: nociones de feminidad y masculinidad	11
<i>Nociones de feminidad</i>	<i>12</i>
<i>Nociones de masculinidad</i>	<i>13</i>
1.1.2. Terminologías vinculadas al género	15
1.1.2.1. Igualdad de género	15
1.1.2.2. Equidad de género.....	17
1.1.2.3. Enfoque de género.....	18
1.1.3. Abordaje del género en aulas de clase: nociones de la comunidad educativa	20
CAPÍTULO 2	28
GÉNERO EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS	28
2.1. GÉNERO EN LAS AULAS DE CLASE DEL NIVEL EDUCATIVO INICIAL	29
2.2.1. Roles de género y situaciones observables en el nivel educativo inicial	31
2.2.1.1. El lenguaje manejado en las aulas.....	32
2.2.1.2. Distribución de los espacios en las instituciones educativas	33
2.2.1.3. Contenidos y discursos de los recursos utilizados en el aula	38
PARTE II: METODOLOGÍA	41

CAPÍTULO 3	41
DISEÑO METODOLÓGICO	41
3.1. ENFOQUE Y NIVEL DE INVESTIGACIÓN	41
3.2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	42
3.3. OBJETIVOS	42
3.4. CATEGORÍA Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS	42
3.5. POBLACIÓN MUESTRA/FUENTE	46
3.6. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN 49	
3.7. TÉCNICAS PARA LA ORGANIZACIÓN, PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	52
3.8. PRINCIPIOS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN	57
CAPÍTULO 4	58
INSTRUMENTO, DISEÑO Y EVALUACIÓN.....	58
4.1. DISEÑO Y EVALUACIÓN DE INSTRUMENTOS	58
PARTE III: RESULTADOS.....	60
CAPÍTULO 5	60
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	60
5.1. CATEGORÍAS EMERGENTES	60
5.2. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN	61
5.2.1. CATEGORÍA I: Gustos y costumbres de las/os estudiantes antes de la pandemia.....	61
5.2.2. CATEGORÍA II: Reacciones de las maestras frente a los gustos y costumbres de las/os estudiantes.....	69
5.2.3. CATEGORÍA III: Estrategias y trabajo de las maestras frente a las actitudes de las/os estudiantes.....	76
<i>A. En la biblioteca de la institución.....</i>	<i>77</i>
<i>B. Durante momento de actividades en sectores.....</i>	<i>80</i>

C. <i>En el patio de recreo</i>	84
D. <i>En las aulas de clase</i>	88
5.2.4. CATEGORÍA IV: Reacciones de las familias frente al trabajo de las maestras	
95	
CONCLUSIONES	100
RECOMENDACIONES	103
BIBLIOGRAFÍA	105
Anexo 1: Matrices de vaciado de información – análisis documental.....	112
Anexo 2: Matrices de organización del análisis documental.....	114
Anexo 3: Guía de grupo focal	115
Anexo 4: Matriz de recojo de información del grupo focal	120
Anexo 5: Cuadros de clasificación de los contenidos obtenidos del grupo focal	121
Anexo 6: Cuadro de organización de temas y subtemas obtenidos del grupo focal	
126	
Anexo 7: Relación de categorías y temas obtenidos del grupo focal	130
Anexo 8: Protocolo de Consentimiento Informado para obtener documentación de la Institución Educativa dirigido a la directora pedagógica	131
Anexo 9: Protocolo de Consentimiento Informado para grupo focal dirigido a maestras	
133	
Anexo 10: Protocolo de Consentimiento Informado para grupo focal dirigido a maestras elaborado en Google Forms	135
Anexo 11: Carta de solicitud de validación de instrumentos.....	138
Anexo 12: Matriz de valoración de los instrumentos enviada a la experta	139

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla N° 1: Definiciones de "género" y "sexo"	9
Tabla N° 2: Investigaciones sobre el abordaje de los temas de género en las aulas de clase 21	
Tabla N° 3: Categoría, subcategorías, aspectos e indicadores.....	44
Tabla N° 4: Características de la muestra	48
Tabla N° 5: Matriz de consistencia de la investigación	51
Tabla N° 6: Comentarios de las maestras sobre la libertad de elección de sus estudiantes	62
Tabla N° 7: Actitudes de las/os estudiantes sobre características asociadas a niñas y a niños.....	64
Tabla N° 8: Postura de autores sobre las conductas esperadas de niños y niñas por la sociedad	65
Tabla N° 9: Estrategia para integrar al grupo a GAE4B y ECE5B	85
Tabla N° 10: Canciones sobre los días de la semana	93

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura N° 1: Codificación asignada a las maestras participantes	46
Figura N° 2: Codificación asignada a las/os estudiantes mencionadas/os durante el grupo focal.....	49
Figura N° 3: Codificación asignada a los contenidos extraídos de la matriz de vaciado de información (análisis documental)	52

INTRODUCCIÓN

Diversas entidades alrededor del mundo han propuesto abordar el enfoque de género en las aulas de clase de todos los niveles educativos. Al no estar ajenos a esta realidad mundial, el Perú también cuenta con normativas que velan por el respeto a todos y todas sin condición. Entre ellas se encuentra lo propuesto por el Ministerio de Educación (MINEDU) en el Currículo Nacional de Educación Básica Regular que, mediante el diseño de siete enfoques transversales (Intercultural, Ambiental, Búsqueda de la Excelencia, Igualdad de Género, de Derechos, de Atención a la Diversidad, y Orientación al Bien Común), pretende formar personas que compongan una sociedad más justa y equitativa.

En el país, cada institución educativa aplica dichos enfoques en sus espacios educativos según las nociones e ideas que sus integrantes posean. Parte importante de este engranaje son las y los docentes, quienes mantienen ideas y prejuicios arraigados en sí mismas/os como resultado de la cultura de la comunidad en la que crecieron y se formaron.

Por otro lado, también se tienen las nociones de las familias, las cuales también están influenciadas por sus respectivas opiniones y posturas en cuanto a este tema. Estas últimas se manifiestan en el aula por medio de los comentarios y actitudes que sus hijos e hijas expresan.

En ese sentido, se encuentra que cada centro educativo es un espacio en el que confluyen nociones sobre género, las cuales provienen tanto de las/os docentes como de las familias a través de sus hijos e hijas. Por este motivo, se buscó

profundizar en las nociones que expresan cuatro maestras¹ pertenecientes a la misma Institución Educativa Inicial², y lo que esta expresa a través de uno de sus documentos, como es su propuesta educativa.

Para fines de esta investigación, cuando se menciona la palabra “nociones”, se hace referencia al “conocimiento elemental que se tiene de algo” (Real Academia Española, 2017, s/p). Dichas nociones intervienen al momento de realizar o proponer alguna actividad con las y los alumnos, por lo que se debe prestar especial atención a los discursos que las y los maestros puedan tener para con sus estudiantes, pues es debido a estas situaciones que la brecha y diferenciaciones de género podrían estarse desarrollando y agrandando en las aulas.

Como punto de partida, se formularon las siguientes interrogantes: ¿Qué nociones de género se encuentran en la institución educativa elegida? ¿Comparten esas mismas nociones los docentes que en ella laboran? Estas preguntas fueron sintetizadas para identificar el problema de investigación, formulado de la siguiente manera: ¿Cuál es el abordaje de las nociones de género en la propuesta pedagógica de una institución educativa inicial de Lima Metropolitana? Para darle una respuesta a dicha interrogante, se trazaron los siguientes objetivos:

El objetivo general de esta investigación es describir las nociones de género de una institución educativa inicial de Lima Metropolitana, del cual se desprenden dos objetivos específicos: a) identificar las nociones de género en la propuesta pedagógica de una institución educativa inicial de Lima Metropolitana y b) identificar las nociones de género que tienen las docentes de una institución educativa inicial de Lima Metropolitana.

La importancia de este estudio radica en el análisis de las nociones que cada persona expresa sobre los temas de género, lo cual, al ser un concepto interpretativo, está fuertemente regido por el entorno cultural en el que cada una se desarrolla, pues estas dictaminan el accionar de **hombres-niños** y mujeres-niñas, los roles que

¹ Se entrevistó a cuatro maestras pertenecientes a diferentes grupos etarios y diferentes nacionalidades (peruanas y venezolanas).

² Institución Educativa Inicial ubicada en una zona urbana, específicamente en un distrito de clase media-alta, compuesta por familias de diferentes lugares del país y extranjeras que viven en la zona o por distritos aledaños.

esempeñen en la sociedad y los lazos y vínculos que mantienen con las/os demás miembros de esta. Centrándose en la escuela, las nociones de género pueden visualizarse en la forma de interacción de las niñas y niños, según lo que ellas/os han aprendido dentro de sus propias familias; los discursos de las maestras, quienes también han edificado sus propias nociones según el contexto del que vienen; y los objetivos de la propuesta educativa del centro, la cual fue desarrollada y modificada según la ética y las propias creencias de las autoridades que componen dicha institución. Dentro del ambiente del aula, en el que confluyen ideas y creencias diversas, es posible que se generen tensiones entre lo sostenido por las familias y por la institución, por lo que es menester que se le brinde la visibilidad necesaria al tema para que pueda ser sometido a diálogo.

Esta investigación se encuentra reforzada por lo estudiado por diversas/os autoras/es como Aguerre, Martínez, Araujo y Gentile (2018), quienes detallan y presentan conceptos relacionados a la Educación Sexual Integral; Castillo y Gamboa (2013), quienes hacen énfasis en la relación existente entre la educación y género; Duarte y García (2016), quienes desarrollan la evolución de los conceptos de “igualdad de género” y “equidad de género”; Emilson, Folkesson, & Lindberg (2016), quienes rescatan las creencias presentes en maestras de educación inicial; entre otras/os. La relevancia de estas fuentes radica en su pertinencia para interpretar y describir lo planteado en la investigación, colocando un punto de partida para empezar a ahondar en los conceptos vinculados al género.

Asimismo, es importante mencionar a aquellos estudios que precedieron a este y que cimentaron la discusión sobre el vínculo entre género y escuela. Por ello, se utilizó como antecedentes a los siguientes trabajos de investigación: De la Cruz (2018) en *“El lenguaje inclusivo de género y el juego igualitario como estrategias para la construcción de un aula en igualdad de género a través de una guía docente”* tuvo como objetivo diseñar una guía para docentes para promover la igualdad de género en sus aulas de clase; Novoa y Rubina (2017) en *“Conceptos considerados dentro del marco de educación en la sexualidad en aulas de 5 años de Instituciones Educativas Públicas de Lima Metropolitana”* se propuso identificar los temas de educación en sexualidad que se trabajan con niños y niñas de 5 años en tres instituciones educativas; Huayanay y Paico (2019) en *“El enfoque transversal de igualdad de género en estudiantes del 5to. grado de la I.E. 1278 Mixto La Molina”* quienes

encontraron que, si bien la brecha de género no es una problemática explícita en este colegio, sí se manifiesta mediante bromas realizadas por las/os estudiantes.

Se considera que el diseño de esta investigación garantizó una óptima recolección de información de las maestras participantes debido al vínculo que se formó con ellas, lo que permitió que se sientan en la comodidad de expresar sus ideas de manera no invasiva mediante la aplicación virtual de uno de los instrumentos de investigación. En cuanto a las limitaciones, el contexto de virtualidad y aislamiento social no pudo permitir que se observen las interacciones directas entre las maestras y sus estudiantes ni tampoco entre niñas y niños, lo cual hubiese permitido una mirada diferente a lo planteado en esta investigación. Asimismo, hubiese resultado también interesante incluir otros actores, como, por ejemplo, las psicólogas que acompañan a las aulas de clase, y algunos niños y niñas, y sus respectivas familias.

El principal aporte de esta investigación está en profundizar con el análisis de género en temas educativos, partiendo por la premisa de desmitificar algunas ideas alrededor de estos. Del mismo modo, en este estudio se ha podido presenciar que el entorno en el que cada persona se forma influye en la construcción de conocimientos y nociones en cuanto a este tema, lo cual evidencia una tensión entre lo cultural y lo innovador que debe ser tomada en cuenta al momento de diseñar propuestas educativas para las/os estudiantes. Finalmente, este estudio dará pie a que futuras investigaciones profundicen en temas aún más específicos y que contemplen el rol de otros miembros de la comunidad educativa.

Esta investigación se encuentra dividida en tres partes. La primera parte corresponde al marco teórico, el cual está dividido en dos capítulos: el Capítulo I, titulado “las nociones de género y su abordaje en el nivel educativo inicial”, pretende delimitar los conceptos vinculados al tema central (género, sexo, igualdad de género, equidad de género, enfoque de género) y recopila información sobre trabajos de investigación anteriores y las conclusiones a las que llegaron; el Capítulo II, titulado “género en las instituciones educativas”, aborda las situaciones y los canales por los que los roles de género se hacen presentes en las aulas de clase del nivel educativo inicial.

La segunda parte corresponde al diseño metodológico de la investigación, en el cual se encuentra detallados el enfoque, la pregunta de investigación, los objetivos,

las categorías y subcategorías, las técnicas e instrumentos. Asimismo, en esta parte se detalla el proceso de vaciado y de organización de la información que dieron pie a lo presentado en el análisis.

Finalmente, la tercera parte corresponde a los resultados. En esta se presenta al detalle el análisis realizado a partir de las categorías que emergieron tras la organización de los hallazgos del análisis documental y del grupo focal.



PARTE I: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

LAS NOCIONES DE GÉNERO Y SU ABORDAJE EN EL NIVEL EDUCATIVO INICIAL

La Política Nacional de Igualdad de Género (2019) identifica como discriminación estructural contra las mujeres al “conjunto de prácticas reproducidas por patrones socioculturales instalados en las personas” (p. 10). Estas prácticas se observan en cómo es que la sociedad ha distribuido de manera desigual ciertos poderes tanto a hombres como a mujeres, lo que produce y mantiene desigualdades socialmente aceptadas y toleradas por todos y todas. Estas brechas existentes se hacen visibles en los roles de género (normas y prescripciones dictadas por la sociedad sobre el comportamiento femenino y masculino), los espacios que se atribuyen en razón de género (espacios públicos vinculado a lo masculino, espacios privados a lo femenino) y los atributos o características de la personalidad (lo masculino vinculado a la fuerza y la intelectualidad, lo femenino vinculado a la delicadeza y emotividad) (Política Nacional de Igualdad de Género, 2019).

Teniendo esto en cuenta, una interrogante surge: ¿Qué se puede hacer cuando ciertas creencias invisibilizan y hasta violentan sistemáticamente los derechos de una parte de la población? Para responderla, diversas entidades gubernamentales y órganos constitucionales han tomado medidas desde sus puntos de acción con la intención de repensar lo cotidiano, cuestionarlo y hacerle frente. Entre estos se

encuentra el Ministerio de Educación (MINEDU) que, con el propósito de trabajar desde las aulas valores como la igualdad, la dignidad, la justicia y la empatía (MINEDU, 2017), integró desde el 2017 al *Enfoque Igualdad de Género* como parte de los siete Enfoques Transversales del Currículo Nacional de la Educación Básica Regular.

En el 2004, Araya (como se citó en Castillo y Gamboa, 2013) sostuvo que “es imposible separar la educación del contexto social e histórico en el que se encuentra inmersa” (p. 2), visibilizando el hecho de que lo enseñado en aulas necesita ampliar su rango e ir más allá de exclusivamente lo académico y cognitivo, poniendo a los y las estudiantes en situaciones cotidianas observables en su realidad social que les permita cuestionarse y edificar una postura por su cuenta, acompañados del trabajo de guía del o la docente.

En los salones (en este caso específico, del nivel educativo inicial) se producen y se replican conductas observadas fuera de la institución. Dichas conductas pueden ser perpetuadas por las/os integrantes de la comunidad educativa, así como también pueden ser reproducidas por lo que las niñas y niños aprenden de sus propios cuidadores, ya que son con ellos con quienes pasan la mayoría del tiempo en el hogar. Estas últimas se manifiestan en el aula por medio de comentarios o actitudes que un niño o niña pueda expresar como respuesta a un factor o a una persona, lo cual a su vez da pie a otras reacciones y a situaciones diversas en las cuales las/os docentes tendrán la labor de intervenir. Es importante que las y los docentes pongan en evidencia dichas situaciones y que las discutan con sus estudiantes, pues, al dejarlas pasar, dichas conductas se perpetúan y normalizan, formando parte de la cotidianidad de las personas.

Por otro lado, las/os docentes suelen incomodarse cuando se les aleja de la seguridad que les ofrecen las ideas ya establecidas, por lo que aquellas que representan incertidumbre o novedad les provoca cierta incomodidad (Lopes, 2019), pues implica cuestionarse tanto a ellas/os mismas/os como a aquellas ideas que han edificado a lo largo de su vida. Las/os docentes, al ser personas formadas en una sociedad que muestra recelo frente a lo referente a género, mantienen nociones tradicionales arraigadas sobre lo que implica ser un hombre/niño o una mujer/niña, las cuales pueden también proyectarse en sus aulas de clase y demás espacios

educativos, lo que desembocaría en que sigan promoviendo estereotipos y aumentando la brecha existente entre niños y niñas.

Es por dicho motivo que se busca que la formación brindada en las escuelas vaya más allá de lo académico, llegando a ser integral y humanista, y que les permita a las/os estudiantes desarrollar las habilidades blandas necesarias para mirar con ojos cuestionadores y empáticos a las situaciones que tienen lugar en la sociedad.

Al ser la educación inicial una etapa tan importante dentro de la educación básica regular, pues en esta se cimientan ciertos conceptos, conductas y pensamientos, se deben abordar transversalmente los diferentes enfoques sostenidos por el MINEDU, dentro de los cuales se encuentra el enfoque de género.

1.1. COMPRENDIENDO LOS CONCEPTOS RELACIONADOS AL GÉNERO

Es importante que, antes de centrarse en el vínculo existente entre la educación y los temas de género, se delimiten y contextualicen algunos puntos. De esa manera, se podrá analizar la situación que se planteará más adelante conociendo de dónde es que vienen las interrogantes y los cuestionamientos acerca de lo que se puede observar en las aulas.

En este apartado, se expondrán aquellos términos y situaciones ligadas al género en el contexto peruano.

1.1.1. Género

Actualmente, género ha sido definido como el “conjunto de valores, caracteres, creencias y actitudes que se adjudican o asocian a las personas en relación a lo femenino y lo masculino. El género es la construcción cultural del sexo, son construcciones humanas, y, por lo tanto, son mutables” (Aguerre, Martínez, Araujo y Gentile, 2018, p. 6). Al ser este un concepto social y cultural, las nociones de la sociedad sobre este tema varía según su lugar de origen, época en la que se crio, la formación académica, los intereses religiosos, y demás. Del mismo modo, el concepto de género suele vincularse a otros y hasta a confundirse con estos. Un claro ejemplo de esto es su relación con el concepto de sexo, como se presentará a continuación.

1.1.1.1. Género y sexo: delimitando definiciones.

Coloquialmente, la palabra “género” puede causar confusión, pues suele estar asociada al “sexo biológico” y por mucho tiempo han sido utilizados como sinónimos. Y, aunque existe una relación entre ambos términos, no llegan a ser lo mismo. Con el fin de comprender y comparar las diferencias existentes entre estos conceptos, se mostrará a continuación las posturas de diversos autores que explican y definen ambos términos:

Tabla N° 1: Definiciones de "género" y "sexo"

Género	Sexo
Grupo de clasificación de seres humano (sociocultural).	Condición orgánica de animales y plantas (biológico).
Masculino-femenino.	Hombre – mujer. Macho – hembra.
Constructo social modificable.	Condición biológica permanente.
Conjunto de valores, caracteres, creencias y actitudes.	Conjunto de características físicas y fisiológicas del ser humano.

Adaptado de “Diccionario de la lengua española”, Real Academia Española, 2017; “Disaggregating Gender from Sex and Sexual Orientation: Effiminate Man in the Law and Feminist Jurisprudence”, Case, 1995; “Distinguishing Sex and Gender”, McDermott & Hatemi, 2011; “Cultura, ciencia y política de las identidades sexo-genéricas”, Vendrell, 2018; “Breviarios BBA: La Educación Sexual Integral”, Aguerre, Martínez, Araujo y Gentile, 2018; “Influence of Biological Sex and Gender Roles on Ethicality”, Suar & Gochhayat, 2016.

En cuanto a conceptos exactos, la Real Academia Española (RAE, 2017, s/p) sostiene que el “sexo” se define como aquella “condición orgánica de animales y plantas”. La misma institución, por otro lado, indica que “género” comprende al “grupo al que pertenecen los seres humanos de cada sexo, entendido este desde un punto de vista sociocultural” (Real Academia Española [RAE], 2017, s/p). Observando ambos conceptos se puede rescatar la disimilitud de lo que encierran. El sexo hace referencia a la condición biológica de las personas y el género a las características socioculturales que se les asocia a estas en base a su sexo.

En adición a lo mencionado previamente, es válido resaltar que estos “two terms have long had distinct meanings, with gender being to sex what masculine and

feminine are to male and female”³ (Case, 1995, p. 2) Estas etiquetas continúan con la línea de pensamiento sostenida por la Real Academia Española (RAE). Del mismo modo, Vendrell (2018) también menciona a la existencia de un par básico (hombre-mujer) cuando se habla de sexo, y añade que es un concepto basado en fundamentos biológicos de la reproducción humana. Por el contrario, McDermott & Hatemi (2011) alegan lo siguiente:

*The concept of gender is assumed to correlate with various role definitions, personality traits, and components of identity. These constructions become infused with cultural values that differ across time and place and were historically assumed to result from processes of socialization.*⁴ (p. 90)

Estos nuevos aportes nos ofrecen la idea de que el término “género” es asumido como una correlación de varios aspectos importantes para la definición de la personalidad, las cuales se ven influenciadas por el tiempo, el espacio y los procesos de socialización que tienen lugar en distintos ámbitos de la comunidad. Por otro lado, se refuerza la idea de que el término “sexo” se vincula a lo permanente y lo basado en la biología y fisiología de las personas.

Finalmente, los autores Suar & Gochhayat (2016, p. 200) mencionan lo siguiente: “Sex refers to the biological and physiological differences between men and women”⁵; mientras que, por otro lado, Aguerre et al. (2018, p. 6) sostienen que el género es el conjunto de características, que abarcan valores, creencias y actitudes, que se vinculan a las personas según los conceptos de lo que es “femenino” y “masculino”.

En base a lo expuesto, se llega a la conclusión de que el sexo está relacionado a lo biológico, que reconoce comúnmente un par básico (hombre y mujer) y que tiene que ver con las características físicas, fisiológicas y reproductivas de los seres humanos.

³ **Traducción libre:** Estos dos términos han tenido significados distintos desde hace mucho tiempo, siendo el género para el sexo lo que lo masculino y lo femenino son para el hombre y la mujer.

⁴ **Traducción libre:** Se supone que el concepto de género se correlaciona con varias definiciones de roles, rasgos de personalidad y componentes de identidad. Estas construcciones se infunden con valores culturales que difieren en el tiempo y el lugar, y se suponía históricamente que eran el resultado de procesos de socialización.

⁵ **Traducción libre:** El sexo se refiere a las diferencias biológicas y fisiológicas entre hombres y mujeres.

Ahora, si bien es cierto que dicha carga genética puede influenciar en el desenvolvimiento de la persona, es importante también tener en cuenta a la carga social atribuida a lo que significa “ser masculino” y “ser femenino”.

Aquí entra a tallar el género, un concepto que, como todos, es teórico e interpretativo. Son características que se le otorgan a lo comprendido como “masculino” y como “femenino”, y que se ve afectado y modificado según los factores del entorno de los sujetos. Si bien no son sinónimos, tienen una relación existente, pues al nacer una persona, se le otorgan una serie de roles que tendrá que desempeñar a lo largo de su vida en base a su sexo biológico, según el grupo cultural al que pertenezca.

1.1.1.2. Género en el contexto peruano actual: nociones de feminidad y masculinidad

En el Perú, los temas de género han ido tomando protagonismo a lo largo de los últimos años, formando parte de la agenda nacional y apareciendo en políticas públicas que velan por el trato ideal justo y equitativo. En el 2017, el Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (MIMP) sostuvo que el género presenta cuatro características principales:

1. Se construye a partir de la diferencia sexual (características asociadas al sexo biológico masculino y al sexo biológico femenino).
2. Es aprendido (conductas y discursos propiciados en la sociedad y aprendidos por medio de la interacción con otros individuos).
3. Varía en cada cultura y época histórica (las características que se les asocian a los hombres y a las mujeres no son las mismas en todas las partes del mundo, ni tampoco han permanecido exactamente igual desde el inicio de los tiempos).
4. Establece desigualdades entre hombres y mujeres (existe una brecha entre las características y los roles que se asocian a lo que es “ser hombre” y a lo que es “ser mujer”).

Sin embargo, a pesar del protagonismo que el género está adquiriendo en el contexto peruano, según Hernández (2019) se han producido una serie de desbalances, entre los cuales destaca la ausencia de protagonismo de los hombres y

cómo los estereotipos de género también los afectan, en diferente medida, a ellos. Asimismo, Hernández (2019) menciona que los temas de género están enraizados con, además de lo social, lo económico, político. Con respecto al primer punto mencionado por Hernández (2019) en relación al enfoque centrado exclusivamente en las mujeres, se presentará a continuación las percepciones sobre feminidad y masculinidad en el Perú actual.

En primer lugar, es necesario recordar que los conceptos de feminidad y masculinidad han sido estrechamente relacionados al hecho de ser mujer y ser hombre respectivamente (Moya, Páez, Glick, Fernández y Poeschl, 2008). Esto quiere decir que una mujer necesariamente tendría que ser “femenina” y un hombre necesariamente tendría que ser “masculino”. Estos conceptos han sido ligados con conductas y actitudes polarizadas: mientras que por un lado la feminidad representaba la inocencia, la cortesía y la amabilidad, la masculinidad representaba la impulsividad, la tosquedad y la fortaleza. No obstante, estos conceptos, al estar ligados a las transformaciones sociales y culturales y al paso del tiempo, son mutables y son definidos según la óptica de cada sociedad.

Nociones de feminidad

En cuanto a las nociones de feminidad en el contexto peruano, estas pueden variar según los factores mencionados previamente. Según el Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (2016) las mujeres no constituyen un sector homogéneo de la población. Las experiencias, vivencias y condiciones de vida de una mujer que va a ser identificada con un determinado nivel socioeconómico, lugar de origen, grupo etario, grupo étnico, identidad de género, orientación sexual, si presenta o no algún tipo de discapacidad, si tiene una determinada cantidad de hijos, etcétera, varía según lo normalizado por la sociedad.

Para fines de esta investigación situada en Lima Metropolitana, se hará énfasis en las nociones de feminidad presentes en la comunidad que compone la capital peruana. En este territorio, las experiencias de los diferentes grupos de mujeres también son influenciadas por distintas características mencionadas en el acápite anterior. Para fines de esta investigación, nos centraremos en las experiencias de las mujeres peruanas y venezolanas.

Las nociones de feminidad de las mujeres peruanas y de las mujeres venezolanas se expresan de manera distinta, pese a que ambas comparten ciertos criterios. Albuquerque (2020) sostiene que, mientras que para ciertas mujeres peruanas la vida en pareja implica vivir condicionada al hombre, para la mujer venezolana es diferente. Ellas consideran que su feminidad se consolida al momento de convertirse en madres, y la compañía o la presencia de un hombre es muchas veces tomada como poco importante (Moreno, 1995). A su vez, ellas son vistas como la figura de autoridad dentro de los hogares, asumiendo el control y manejo de las familias, y estableciendo vínculos cercanos con sus hijas e hijos. (Moreno, 1995)

Por otro lado, una encuesta realizada por *Datanálisis* (Venezuela) a principios del 2010 estimó que “la mujer venezolana de cualquier estrato social dedicaba al menos 5% de su presupuesto a productos o servicios de estética y belleza” (Esqueda, Hernández y Herrera, 2011, p. 24). Se infiere que estas son conductas con las que muchas mujeres venezolanas han migrado al Perú, pues es parte de cómo expresan su feminidad en el día a día. No obstante, en la sociedad peruana, al tener una manera diferente de expresar dicha feminidad, han sido hostigadas y/o sexualizadas tanto en sus centros de trabajo como en espacios públicos, lo que ha dificultado su cómoda inserción en la comunidad (Oquendo, 2019).

La dualidad de importancia de la maternidad y de la imagen corporal, como muchos otros mensajes y discursos que la sociedad posee, es promovida por mensajes en los medios de comunicación y en anuncios de productos: por ejemplo, las propagandas sobre cuidado de bebés, aseo del hogar y tareas domésticas siempre muestran una figura femenina dulce y cuidadosa; y las propagandas de cerveza, lavado de autos, perfumes y aromas muestran a mujeres atractivas y jóvenes.

Las niñas no son ajenas a esto, puesto que al imaginar que en un futuro se convertirán en mujeres y que tendrán que seguir los modelos duales presentado previamente, las propagandas y mensajes dirigidos a ellas también se enfocan en lo mismo (juguetes de bebés, de hogar, de arreglo personal).

Nociones de masculinidad

Así como las experiencias de las mujeres peruanas se ven afectadas por una serie de estereotipos y estigmas sociales y culturales, las experiencias y vivencias de

los hombres peruanos también carga con un peso equivalente, variando también según el lugar de donde provenga, el nivel socioeconómico al que pertenezca, su grupo etario, su grupo étnico, y las demás características y rasgos que fueron nombradas previamente.

La masculinidad, según la definición sostenida por Kimmel (1992, citado en Vásquez, 2017) es un fenómeno que se edifica en la sociedad partiendo de cuatro modalidades: “desde una cultura a otra, en una misma cultura a través del tiempo, durante el curso de la vida de cualquier hombre, y entre diferentes grupos de hombres según clase, raza, grupo étnico y preferencia sexual” (p. 101).

Este concepto de masculinidad se evidencia en la sociedad peruana a través de discursos que encierran, según Navarro (2020), características relacionadas a la fuerza bruta, la corporalidad, la altura, los vellos y la voz gruesa, y se aleja de aquello es que considerado “femenino” como la delicadeza en las acciones, la voz fina, el uso de maquillaje o ropa ajustada, la baja estatura, etcétera. Cuando un hombre no cumple con este estatuto, que Piedra (2015) titula como Modelo de Masculinidad Tradicional, se pone en duda su hombría, su orientación sexual o su caballerosidad.

Muchas veces en la sociedad, el “ser hombre” implica un tener un comportamiento específico. Psicológicamente se espera que los hombres siempre se muestren firmes, que no demuestren sus emociones, y que dominen a sus parejas (Navarro, 2020). Una vez más, el Modelo de Masculinidad Tradicional entra a tallar en este aspecto, pues si un hombre no se muestra de esta manera, implica que no es lo suficientemente varón. Es precisamente esta búsqueda del dominio al sexo femenino, que es considerado como “el débil”, lo que motiva que los hombres muchas veces sientan la necesidad de superar a sus parejas mujeres (en el caso de las relaciones heterosexuales) y hasta incluso de dominarlas, lo cual desemboca en conductas consideradas como “machistas”. No obstante, desde la revolución originada por movimientos feministas, las mujeres han adquirido más protagonismo en espacios que antes eran considerados netamente de hombres (centros de trabajo, cargos públicos, algunas actividades recreacionales y académicas), lo cual cuestiona el hecho de tener subyugada y limitada a una mujer, y lo convierte en un concepto arcaico, lo cual produce que la masculinidad como tal atraviese ciertos cambios (Fuller, 2018).

A menudo, el maltrato y la violencia entre pares son vistos como conductas normales entre hombres. Un caso específico, por ejemplo, son los rituales de iniciación en academias peruanas de policías, fuerzas armadas o centros de formación para varones. Gilmore (1994, citado en Vásquez, 2017) sostiene que “las culturas buscan en los varones demostraciones y representaciones de ‘hombres de verdad’ apoyados en una doctrina viril del logro y bajo presión social” (p. 103), lo que hace que dichos rituales de bienvenida simbolizen el brote de la hombría de un muchacho, esperando que este demuestre en este evento su vigor y fortaleza.

Es claro mencionar que todas las características relacionadas a la masculinidad también se proyectan en los niños, lo cual crea expectativas que la sociedad espera que estos cumplan. Estas pueden apreciarse en los contextos en los que ellos se desarrollan (familia, escuela, espacios públicos).

Visibilizar estos temas y discutirlos son pasos importantes, pues es un comienzo para contemplar soluciones e implementar estrategias para abordar estos temas en aulas. Una de estas estrategias planteadas por el gobierno peruano fue la creación del *Enfoque Igualdad de Género* para ser aplicado en las aulas del nivel educativo básico regular. No obstante, es pertinente analizar qué significa exactamente la “igualdad de género” y que implica la existencia de un enfoque que pretenda abordar dicho tema en las instituciones educativas del país.

1.1.2. Terminologías vinculadas al género

Es pertinente esclarecer las terminologías relacionadas a al género, tales como igualdad de género, la equidad de género y el enfoque de género, los cuales serán definidos a continuación.

1.1.2.1. Igualdad de género

El término “igualdad de género” es quizás el más usado por las personas cuando de cuestionarse los roles y estereotipos que desempeñamos se trata. Aparece en diferentes políticas públicas, leyes, normativas y propuestas. Sin embargo, es preciso evaluar el contexto en el que se produce y/o en el que se usa para así identificar una definición consistente. Según Valero (2018), la igualdad de género es utilizado para denominar la igualdad de oportunidades que se le deben dar tanto a

hombres como a mujeres para poder desempeñarse en la sociedad, desligándose de los estereotipos provocados por los roles de género. Por otro lado, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015) posiciona a la igualdad de género como la “igualdad de derechos, responsabilidades y oportunidades para mujeres y hombres, y para niñas y niños” (p. 11).

En el Perú, según el Plan Nacional de Igualdad de Género 2012 – 2017 propuesto por el Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (MIMP, 2017), la igualdad de género se define como:

La igual valoración de los diferentes comportamientos, aspiraciones y necesidades de los hombres y las mujeres. En una situación de igualdad real, los derechos, responsabilidades y oportunidades de los varones y mujeres no dependen de su naturaleza biológica y por lo tanto tienen las mismas condiciones y posibilidades para ejercer sus derechos y ampliar sus capacidades y oportunidades de desarrollo personal, contribuyendo al desarrollo social y beneficiándose de sus resultados (p. 17)

El término de “igualdad de género”, a lo largo de los años, ha ido causando incertidumbre, sobre todo por lo que podría comprenderse al escuchar la palabra “igualdad”. Coloquialmente hablando, las/os ciudadanas/os que no conocen a profundidad los conceptos relacionados a género rechazan el término “igualdad de género” al considerar que “igualdad” no solo encierra a los roles y a las oportunidades como la teoría mencionada en el párrafo anterior sustenta. Al confundir “género” (social) con “sexo” (biológico), cuando se les presenta el término de “igualdad de género” o “igualdad entre hombres y mujeres” consideran que se habla de una igualdad biológica y fisiológica entre los hombres y las mujeres. Esto puede presentarse como una idea poco exacta y que exigiría, de algún modo, la igualdad biológica entre ambos, cuando se sabe que esto no es posible.

Existe una diferencia física, hormonal y neurológica entre hombres y mujeres que se vuelve observable en la fisionomía y en las características corporales de uno y de otro. Ryan (2017) expone el siguiente ejemplo sobre la diferencia neurológica entre ambos sexos:

Based on a major study of 949 subjects, on average, adult female brains were found to have more active overall, interhemispheric cortical connections, while males' were more active within hemispheres. A behavioral component of the study found that these differences allowed females to significantly outperform males on face memory, word,

*attention, and social cognition tests, while males performed better than females on motor speed and spatial processing tests*⁶. (p. 773)

No obstante, si bien estas características distinguen a los cuerpos masculinos de los femeninos, no tendrían por qué convertirse en impedimento cuando las personas busquen acceder a servicios como educación, salud, trabajo, o cuando busquen expresarse e identificarse con un determinado grupo social. Y es esta, precisamente, la problemática con la cual la sociedad se ha venido enfrentando desde hace siglos.

En conclusión, es preciso evaluar el contexto en el que los términos de “igualdad” e “igualdad de género” se estén utilizando, y lo que la población pueda interpretar de estos. Es por tal motivo que, gracias a investigaciones y debates sobre género, se ha procurado buscar otros términos con los cuales puedan abanderar la lucha por reducción de la brecha de género existente en la sociedad. Es así como surge la equidad de género.

1.1.2.2. Equidad de género

Duarte y García (2016) sostienen que la equidad de género son aquellos conjuntos de ideas y simbolismos que permiten cuestionar las desigualdades de género sin colocar a la mujer como víctima y al hombre como opresor. Por otro lado, según Fernández (2010), la equidad está entendida como un concepto más próximo a semejanza y justicia para todas las personas.

En el Perú, según el Plan Nacional de Igualdad de Género 2012 – 2017 (2017) propuesto por el Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (MIMP), la equidad de género se define como:

La justicia en el tratamiento de varones y mujeres de acuerdo a sus respectivas necesidades. Implica el tratamiento diferencial para corregir desigualdades de origen

⁶ **Traducción libre:** En base a un importante estudio realizado a 949 sujetos, en promedio, se encontró que los cerebros de las mujeres adultas tenían conexiones corticales interhemisféricas más activas, mientras que los cerebros de los hombres eran más activos dentro de los hemisferios. Un componente conductual del estudio encontró que dichas diferencias permitieron que las mujeres superaran significativamente a los hombres en las pruebas de memoria facial, palabras, atención y cognición social; mientras que los hombres se desempeñaron mejor que las mujeres en las pruebas de velocidad motora y procesamiento espacial.

a través de medidas no necesariamente iguales, pero conducentes a la igualdad en términos de derechos, obligaciones, beneficios y oportunidades (p. 17).

Es así como la última característica que le otorgan Duarte y García (2016) a la equidad de género abre una posibilidad que generaciones anteriores no habían cuestionado: ambos pueden ser victimarios y víctimas. El sexismo presente en la sociedad afecta a las niñas y a las mujeres, sí, pero también a los niños y a los hombres. Piedra (2015) menciona que a la sociedad sexista relaciona a los varones con cualidades como la agresividad, insensibilidad y la jerarquía, construyendo así el Modelo de Masculinidad Tradicional (MMT).

Asimismo, Rebollo, Piedra, Sala, Sabuco, Saavedra y Bascón (2012) sostienen que “la equidad de género hace referencia a la defensa de la igualdad entre hombres y mujeres, y se considera un factor clave para lograr la justicia y la cohesión social” (p. 131). Esta justicia social de la que hablan los autores será posible si tanto hombres como mujeres cuestionan los privilegios que tienen desde un enfoque interseccional, lo que según el Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (2016) vendría a ser “una herramienta analítica para estudiar, entender y responder a cómo el género se cruza con otras identidades y cómo estos cruces contribuyen a configurar experiencias únicas de opresión y privilegio” (p. 17).

1.1.2.3. Enfoque de género

En base a lo observado en los acápites previos, se sabe que, sea el término que se utilice, lo que se busca es lograr una sociedad justa y equitativa, que no encasille a las personas en base a estereotipos que puedan perjudicar sus identidades y a su desenvolvimiento en su comunidad.

Sin embargo, al no vivir en aquella sociedad ideal, las entidades gubernamentales toman decisiones en base a dicha problemática. En el caso peruano, una de las medidas tomadas la implementación del *Enfoque Igualdad de Género* para ser abordado en las aulas de clase como parte de los Siete Enfoques Transversales del MINEDU.

Entonces, queda por definir, ¿qué es el enfoque de género? El Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (2014, citado en Pérez, 2020) lo define como:

Herramienta analítica y metodológica que posee además una dimensión política, en tanto busca la construcción de relaciones de género equitativas y justas, y reconoce la existencia de otras discriminaciones y desigualdades derivadas del origen étnico, social, orientación sexual e identidad de género, edad, entre otros. (p. 17)

Este enfoque, entonces, visibiliza la situación en la que se encuentran las personas en la sociedad, evaluando sus condiciones y sus experiencias para así tomar medidas que logren reducir cualquier brecha de desigualdad que exista.

Asimismo, la Política Nacional de Igualdad de Género (2019) reconoce que el enfoque de género es crucial porque “aporta elementos centrales para la formulación de medidas (políticas, mecanismos, acciones afirmativas, normas, etc.) que contribuyen a superar la desigualdad de género, modificar las relaciones asimétricas entre mujeres y hombres, erradicar toda forma de violencia” (p. 11) y desigualdad.

En cuando al enfoque de género en las aulas, García (2012) define este término como la equidad y trato justo existente en las aulas de clase, lo que implica “tener a alumnos y alumnas disfrutando de las mismas ventajas en términos de acceso y tratamiento educacional, favoreciendo la igualdad de oportunidades de manera permanente” (p. 2). Del mismo modo, la UNESCO (2015, como se citó en Rodríguez, 2018) menciona que el enfoque de género “es un modelo educativo orientado a promover y asegurar el acceso igualitario a las oportunidades de educativas de las personas donde hombres y mujeres reciban un trato justo y equitativo en los procesos de enseñanza-aprendizaje” (p. 4).

Al ser las escuelas instituciones sociales en los que muchas conductas y discursos evidenciados en la comunidad puedan aflorar mediante el juego, las canciones, los dibujos, y diversas manifestaciones, se pretende trabajar de manera transversal los temas de género, permitiendo así que los agentes educativos se cuestionen, puedan tener una visión crítica al momento de analizar a la sociedad y puedan identificar situaciones de violencia en su entorno.

A partir de todo lo previamente expuesto, se puede concluir que la igualdad o equidad, como se utiliza en el Perú, de género vendría a ser la visibilización de una problemática existente que tiene que ver con discursos y roles, y no necesariamente con la parte biológica. Por otro lado, el enfoque de género sería el instrumento metodológico utilizado por las entidades gubernamentales para evaluar, cuestionar y

replantear medidas que contribuyan a tener una sociedad más equitativa para todas las personas.

Como educadora, considero que es preciso que las políticas públicas en nuestro país sean más precisas en cuanto a la terminología utilizada. Esto debido a que se trata de un tema tan polémico como necesario, por lo que es preciso que los conceptos manejados sean digeribles y concisos para que no se genere confusión ni tensión ni en las familias ni en las docentes. El término de igualdad, como se vio previamente, es un término que no logra encerrar eficazmente el propósito que se tiene en la actualidad: cuestionar las desigualdades sociales existentes entre hombres y mujeres, y tomar acción desde temprana edad. Y si bien el Ministerio de Educación recurrió a la palabra “*igualdad*” para presentar el enfoque que desarrollaría dicho propósito, el sustento presentado de lo que abordaría en las aulas de clase se alinea más a lo que a “*equidad*” se refiere.

Adicionalmente, es importante recordar que esto último no sería posible sin la intervención de la comunidad educativa, principalmente de los maestros y maestras, y del personal administrativo. Muchos de estos agentes no han recibido la información y capacitación necesaria durante su Formación Inicial, por lo que sus conocimientos se limitan a las nociones que puedan tener en base a lo observado, escuchado y a la deducción. Esto se convierte en nociones.

1.1.3. Abordaje del género en aulas de clase: nociones de la comunidad educativa

Después de haber delimitado y esclarecido el concepto de género y sus terminologías, es preciso ahora direccionarlo a los salones y a las instituciones educativas y a cómo es que se aborda en estos espacios. Diversas investigadoras peruanas han analizado el abordaje de los temas de género en aulas, por lo que se han integrado aquellos estudios en el cuadro presentado a continuación:

Tabla N° 2: Investigaciones sobre el abordaje de los temas de género en las aulas de clase

Investigadoras	De la Cruz	Rodríguez	Huayanay y Paico	Villegas	Sánchez	Novoa y Rubina
Objetivo	Diseñar una guía para docentes para promover la igualdad de género en sus aulas.	Explorar las creencias de docentes de secundaria sobre el enfoque de género y la educación sexual.	Determinar la importancia del enfoque de género con el objetivo de lograr un desarrollo humano equitativo.	Describir las manifestaciones del enfoque de género en los niños y niñas de 3ero y 4to de primaria de la institución estudiada.	Describir la práctica de la equidad de género en niños de 5° grado.	Identificar los temas de educación en sexualidad que se trabajan con niños de cinco años en una institución educativa.
Muestra	- Maestras de una institución educativa inicial.	- Seis docentes (3 hombres y 3 mujeres) de educación secundaria.	- Dos docentes de educación secundaria. - Cuatro estudiantes (2 hombres y 2 mujeres) de 5to de secundaria.	- Dieciséis estudiantes (8 niños y 8 niñas) de 3ero y 4to de primaria. - Un docente de educación primaria.	- Dieciocho estudiantes (11 niños y 7 niñas) de 5to grado de primaria.	- Ocho carpetas pedagógicas. - Ocho docentes de educación inicial.
Características de las instituciones observadas	Institución Educativa privada bajo la propuesta de la filosofía Reggio Emilia ubicada en el distrito de San Miguel – Lima metropolitana. Solo atiende al nivel inicial.	Institución Educativa pública ubicada en el distrito de Cerro Azul – Cañete. Solo atiende al nivel de secundaria.	Institución Educativa pública ubicada en el distrito de La Molina – Lima metropolitana. Atiende a los niveles de inicial, primaria y secundaria.	Institución Educativa pública ubicada en el distrito de Ayabaca – Piura. Solo atiende al nivel de primaria.	Institución Educativa pública ubicada en el distrito de Paita – Piura. Solo atiende al nivel de primaria y secundaria.	Dos Instituciones Educativas públicas ubicadas en un distrito de Lima metropolitana. Solo atienden al nivel inicial. Una Institución Educativa pública ubicada en un distrito de Lima metropolitana. Atienden a los niveles de inicial, primaria y secundaria.

Marco de referencia	Definiciones generales para abordar la igualdad de género. Prácticas innovadoras para promover la igualdad de género.	Sexualidad y género. Educación sexual y enfoque de género en la educación. Enfoque de género en la educación y la educación sexual en el Perú. Creencias docentes sobre género y sexualidad.	Género. Roles de género. Estereotipos de género. Igualdad de género. Normativa del enfoque de igualdad de género.	Equidad de género. Trato igualitario. Valoración a la mujer. Respeto a la participación.	Género. Equidad de género. Percepciones de género. Discriminación y acceso a oportunidades.	Sexualidad y desarrollo infantil. Conceptos claves de una educación en sexualidad.
Instrumentos	- Guía de entrevista. - Lista de cotejo. - Ficha de información.	- Ficha de datos demográficos. - Guía de entrevista.	- Guía de entrevista.	- Encuesta. - Cuestionario.	- Lista de cotejo. - Cuestionario.	- Matriz de registro de información. - Guía de entrevista.
Metodología	Innovación didáctica.	Enfoque cualitativo.	Método aplicativo.	Enfoque cuantitativo.	Método descriptivo simple no experimental.	Enfoque mixto.
Postura (Igualdad o Equidad)	Igualdad de género	Equidad de género	No distingue entre ambos términos	No distingue entre ambos términos	Equidad de género	Equidad de género

Conclusiones	La guía propuesta será de utilidad para las maestras y para la institución educativa analizada, ya que esta aún no aborda el enfoque de género como podría esperarse.	Los docentes consideran que la sexualidad es biológica, que sexo y género son lo mismo, y que la homosexualidad es anormal.	Si bien la brecha de género no es una problemática explícita en la institución educativa, sí se manifiesta mediante bromas y chistes de los estudiantes, pues son conductas normalizadas en su entorno.	El machismo presente en la comunidad se refleja en las conductas y discursos de los niños y niñas.	Los y las estudiantes consideran que el hombre tiene más derechos que las mujeres, que la equidad de género sirve para que las mujeres dominen a los hombres y que la equidad de género es mejorar las relaciones entre hombres y mujeres.	Existen inconsistencias entre lo que las maestras consideran y lo que se evidencia en las planificaciones, lo que impide que se desarrolle una óptima educación en sexualidad.
---------------------	---	---	---	--	--	--

Adaptado de “El lenguaje inclusivo de género y el juego igualitario como estrategias para la construcción de un aula en igualdad de género a través de una guía docente”, De la Cruz, 2018; “Creencias docentes: el enfoque de género en la educación y la educación sexual en secundaria”, Rodríguez, 2018; “El enfoque transversal de igualdad de género en estudiantes del 5to. Grado de la I.E. 1278 Mixto La Molina”, Huayanay y Paico, 2019; “Manifestaciones de la equidad de género en los niños y niñas del 3° y 4° grado de primaria de I.E. N°15090 Olleros Pampa Ayabaca 2017”, Villegas, 2017; “La práctica de la equidad de género en los estudiantes de 5° grado de educación primaria de la I.E. Eliseo Alcides Bernal La Serna”, Sánchez, 2017; “Conceptos considerados dentro del marco de educación en la sexualidad en aulas de 5 años de Instituciones Educativas Públicas de Lima Metropolitana”, Novoa y Rubina, 2017.

El primer estudio revisado fue la tesis de Licenciatura presentada por De La Cruz (2018) titulada *“El lenguaje inclusivo de género y el juego igualitario como estrategias para la construcción de un aula en igualdad de género a través de una guía docente”*. Dicha investigación, perteneciente al enfoque de innovación didáctica, tuvo como objetivo *“diseñar una guía docente como herramienta para promover la igualdad de género en el aula de 5 años a través del uso del lenguaje inclusivo y el juego igualitario entre niños y niñas”* (De La Cruz, 2018, p. 33). La muestra para este estudio fueron las maestras de la institución educativa, pues a ellas estaba dirigida la guía que se diseñó por la tesista. Para esto, la investigadora utilizó como instrumentos una guía de entrevista, una lista de cotejo y una ficha de información con los datos del aula en el que enfocó su trabajo. Las conclusiones de dicha tesis demostraron lo siguiente:

La elaboración de una guía docente para el uso del lenguaje inclusivo y juego para niños y niñas de cinco años representa una contribución a este nivel educativo que aún no cuenta con las orientaciones básicas para trabajar desde un enfoque de género con miras a la construcción de la igualdad de género. (De la Cruz, 2018, p. 68)

El segundo estudio consultado fue el de Rodríguez (2018), quien realizó una tesis de Licenciatura titulada *“Creencias docentes: el enfoque de género en la educación y la educación sexual en secundaria”*. Dicha investigación de enfoque cualitativo tuvo como objetivo *“explorar las creencias docentes sobre el enfoque de género en la educación y la educación sexual en docentes de nivel secundario en el Perú”* (Rodríguez, 2018, p. 13). La muestra para este estudio fueron seis docentes (3 hombres y 3 mujeres) del nivel educativo secundario. Como instrumentos de investigación, Rodríguez recurrió a una ficha de datos demográficos y a una guía de entrevista. Las conclusiones finales de este estudio demostraron que:

Se evidencian tres creencias centrales en relación a cómo los y las docentes participantes entienden la sexualidad, el sexo y el género: 1) La sexualidad es principalmente biológica; 2) El sexo y el género son lo mismo; es decir, se cree en el binarismo sexo/género natural, heteronormado y excluyente; y 3) La homosexualidad es anormal. (Rodríguez, 2018, p. 39)

La tercera tesis consultada se titula *“El enfoque transversal de igualdad de género en estudiantes del 5to. Grado de la I.E. 1278 Mixto La Molina”*, realizada por Huayanay y Paico (2018). Esta investigación, que siguió un método aplicativo, tuvo

como objetivo “determinar la importancia del enfoque transversal igualdad de género para reducir los espacios de brechas a fin de lograr un desarrollo humano equitativo y sostenido” (Huayanay y Paico, 2018, p. 4). La muestra que cooperó con el desarrollo de este estudio fueron dos docentes del nivel educativo secundario y cuatro estudiantes (2 hombres y 2 mujeres) de 5to grado de secundaria; y el instrumento utilizado fue una guía de entrevista. La conclusión a la que dicha investigación llegó fue la siguiente:

[La brecha de género] no se expresa de manera explícita en el entorno escolar que se observó; sin embargo, se disimula a través de ‘chistes’ y ‘bromas’ que los estudiantes ya sean consciente o inconscientemente las realizan. Estos son también resultados del entorno en el que viven. (Huayanay y Paico, 2018, p. 24)

La cuarta investigadora consultada fue Villegas (2017), quien realizó una tesis de Licenciatura titulada “*Manifestaciones de la equidad de género en los niños y niñas del 3° y 4° grado de primaria de la I.E. N°15090 Olleros Pampa Ayabaca 2017*”. Dicha investigación de enfoque cuantitativo tuvo como objetivo general “describir cómo se manifiesta la equidad de género en los niños y niñas de 3° y 4° de la I.E. N°15090 Olleros Pampa- Ayabaca” (Villegas, 2017, p. 33). La muestra de la cual se recogieron los datos de análisis fueron dieciséis estudiantes (8 niños y 8 niñas) de 3ero y 4to grado de primaria, y un docente del nivel educativo primario. Para esto, la investigadora se valió de una encuesta y un cuestionario como instrumentos para dicho estudio. Finalmente, la conclusión obtenida fue la siguiente: “El machismo presente en la zona rural en la que fue desarrollada la investigación se evidenciaba también dentro de las aulas de clase, sobre todo en el trato de los niños con las niñas y en sus discursos” (Villegas, 2017, p. 74).

La quinta tesis de Licenciatura consultada se titula “*La práctica de la equidad de género en los estudiantes de 5° grado de educación primaria de la I.E. ‘Eliseo Alcides Bernal La Serna’ Paita – Piura 2017*” y fue elaborada por Sánchez (2017). El objetivo general de dicha tesis, que siguió un método descriptivo simple no experimental, fue “describir la práctica de la equidad de género en niños de 5° grado de Educación Primaria de la I.E. ‘Eliseo Alcides Bernal La Serna’” (Sánchez, 2017, p. 29). La muestra para este estudio fueron dieciocho estudiantes (11 niños y 7 niñas) de 5to grado de primaria. Como instrumentos de investigación, Sánchez recurrió a una

lista de cotejo y a un cuestionario. La conclusión final de este estudio con respecto al objetivo de investigación demostró que:

Las tres ideas principales que mencionaron los alumnos fueron: 1) Lo hombres tienen más derechos que las mujeres; 2) La equidad de género sirve para que las mujeres dominen a los hombres; 3) La equidad de género es importante para fomentar mejores relaciones entre hombres y mujeres. (Sánchez, 2017, p. 64)

La sexta y última tesis de Licenciatura consultada, titulada “*Conceptos considerados dentro del marco de educación en la sexualidad en aulas de 5 años de Instituciones Educativas Públicas de Lima Metropolitana*”, fue realizada por las investigadoras Novoa y Rubina (2017). El objetivo de este estudio de enfoque mixto fue “identificar cuáles son los temas que se trabajan en instituciones educativas públicas de Lima Metropolitana en aulas de cinco años, en relación a la educación en sexualidad” (Novoa y Rubina, 2017, p. 42). La muestra para este estudio fueron ocho docentes del nivel educativo inicial y también ocho carpetas pedagógicas. Para lograr recopilar los datos para el análisis, las tesisas recurrieron a la matriz de registro de información y a la guía de entrevista. Las conclusiones de dicha tesis demostraron lo siguiente:

Los conceptos claves para el desarrollo de una educación en sexualidad no se trabajan de manera explícita en todos los casos debido a inconsistencias que se encuentran entre lo que expresan las maestras y lo que se evidencia a través de sus planificaciones. (Novoa y Rubina, 2017, p. 64)

Todas estas ideas expuestas por los y las estudiantes, sobre todo, por la plana docente recopiladas por las investigadoras citadas con anterioridad, vendrían a ser denominadas como nociones, lo que fue definido previamente como el “conocimiento elemental que se tiene de algo” (Real Academia Española, 2017, s/f).

Para concluir este capítulo, se toma como postura que el término “equidad” es el más adecuado para referirse a la búsqueda del bien común de la sociedad por medio de la reducción de la brecha de género. Por otro lado, se considera que el abordaje del enfoque de género en aulas de clase es importante para mejorar las interacciones entre los actores que intervienen en este ambiente, causando así un impacto en su desarrollo y desenvolvimiento social. Finalmente, se deduce que las nociones de género de ciertos grupos de personas aún no están cimentadas en

conocimientos probados, sino más en deducciones basadas en ideas que sostienen que el género y los roles y características de este están intrínsecamente relacionado con el sexo biológico de las personas, en la invisibilización de lo femenino por medio del lenguaje, y los discursos subliminales que promueven la desigualdad. Estas deducciones, a su vez, están normalizadas en el entorno sociocultural de las instituciones educativas estudiadas y en la de los agentes educativos que la componen.



CAPÍTULO 2

GÉNERO EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Como se mencionó en el capítulo anterior, lo enseñado en las instituciones educativas no debe desligarse del contexto en el que se desarrollan las y los alumnos que asisten a ella. Es parte del rol de la comunidad educativa promover conductas basadas en el cuestionamiento y proponer situaciones reales de aprendizaje dentro de las aulas, en las que las y los estudiantes puedan reflejar y proyectar los discursos e ideas que traigan desde casa. De esta manera, la o el docente tendrá una mejor idea de la diversidad de nociones sobre determinado tema que existe en su salón de clase.

Este es un proceso complejo y es posible que la escuela como institución aún tenga dificultades para integrar esta forma de educación en su metodología, pues demanda quizás un trabajo más arduo, más minucioso y en conjunto con las familias de sus estudiantes. Esto también implicaría una mejor capacitación de las y los docentes, y una formación inicial que incluyan temas de actualidad en su práctica. Pero, otra vez, esa no es tarea sencilla, pues intervienen muchos factores como las mallas curriculares de las instituciones de pregrado de formación docente, las políticas públicas que se promulguen, la apertura de las y los estudiantes para aprender, etcétera.

No obstante, el hecho de que sea un trabajo retador, no lo hace menos importante o tan siquiera menos demandante, pues se habla de buscar una solución a largo plazo a aquellos problemas que aquejan a la sociedad, entre los cuales se

encuentra la desigualdad de género. Y, al ser la escuela un espejo de lo que se desarrolla en la sociedad, se convierte también un espacio en donde se promueven conductas y discursos desintegradores que afectan la dinámica del aula y, sobre todo, el ambiente y espacio seguro que este debería representar para cada una y uno de sus estudiantes.

Duk (2017) sostuvo que en las instituciones educativas se sigue proyectando discursos y conductas que agrandan la brecha de género promovidas muchas veces por la misma comunidad educativa. Dichas ideas, las cuales serán descritas con mayor profundidad en los párrafos posteriores, pueden ir desde las visiones que tienen las y los docentes con respecto a sus estudiantes y de las expectativas diferenciadas que tengan sobre ellas y ellos, hasta priorizar a lo masculino y todo lo referente a él (Duk, 2017).

Es así como se puede evidenciar este problema persiste en las aulas. Pero no solo basta con saber que existe, sino que es preciso identificar las situaciones específicas en donde aparece y tomar acción frente a ellas.

2.1. GÉNERO EN LAS AULAS DE CLASE DEL NIVEL EDUCATIVO INICIAL

En los espacios escolares, aún puede observarse un modelo educativo tradicional que abarca desde una diferenciada manera de tratar a los niños y a las niñas hasta la completa invisibilización femenina y la universalización de lo masculino (Duk, 2017). Cuando se trata de actitudes, generalmente a las niñas se las relaciona con la pasividad, la tranquilidad y la sumisión. Por otro lado, a los niños, se los asocia con lo activo, la picardía y la impulsividad (Asián, Cabeza y Rodríguez, 2015). Cuando se hablan de juegos, a las niñas se las asocia con actividades culinarias, de limpieza y del cuidado del bebé; mientras que a los niños se les inclina más hacia actividades de construcción, guerras, medios de transporte y descubrimiento.

La educación, al ser un factor clave en el desarrollo de las personas y, por consiguiente, de la sociedad, cumple un rol protagónico cuando de abolir ideas segregadoras se trata. (Asián et al., 2015) mencionan que “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” (p. 38).

Ser conscientes de la importancia de los contenidos educativos en las aulas de educación inicial y de la importancia del abordaje del enfoque de género en estas son el primer paso para poder visualizar una solución a la problemática de la brecha de género. Esto porque cuestiona no solo a las interacciones existentes entre las y los alumnos, y al bagaje de ideas que estos traigan de sus familias; sino también cuestionan e interpelan la praxis de las y los maestros, los recursos y materiales didácticos utilizados en las sesiones de clase, la infraestructura de la institución, la propuesta educativa, las metas y objetivos trazados, etcétera. Asián et al. (2015) sostiene este punto señalando que “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).

En adición a esto, es pertinente rescatar la característica adicional que Castro (2016) relaciona al género, refiriéndose a este como “una categoría que ilumina una de las formas fundamentales de la desigualdad en los sistemas sociales” (2016, p. 339). Tras identificar los conceptos y las diferencias entre lo que es “sexo” y lo que es “género”, es posible analizar y cuestionar lo que implica esta “asignación” de papeles por desempeñar que se les otorgan a los seres humanos. Esta situación puede ser utilizada como una ventana por la cual pueden observarse las cualidades y los roles que se les adjudican a los niños, aquellas cualidades y roles que se les adjudican a las niñas, y las diferencias existentes entre ambas.

Stoller (1968, citado en Duarte y García, 2016) sostuvo lo siguiente:

Lo que determina la identidad y el comportamiento masculino o femenino no es el sexo biológico, sino el hecho de haber vivido desde el nacimiento las experiencias, ritos y costumbres atribuidos a los hombres o las mujeres; además, la asignación y adquisición de una identidad es más importante que la carga genética, hormonal y biológica. (p. 111)

Si bien es cierto que las características físicas, fisiológicas, reproductivas, hormonales y hasta neuronales son distintas en un cuerpo masculino y en otro femenino, y que estos intervienen también en el desarrollo de una persona, no justifican aquellas conductas ni cualidades propiciadas por los estereotipos de género con las cuales se etiquetan a hombres y a mujeres.

Y con esto no se quiere decir que no está bien que una niña o un niño se sientan atraídos por determinada actividad. El problema surge porque, al asociarles actitudes y características tan marcadas y polarizadas a tanto niños como a niñas, hace que se generen expectativas de lo que se espera de ellos y ellas, lo que desemboca en que se rechace o juzgue al niño o niña que rompa este molde prestablecido. Esto se podría manifestar tanto en el aula de clases como en el hogar mediante la intervención de un agente externo (docente, familiares, compañeros/as de aula) en el juego libre de un o una menor, “corrigiendo” una determinada conducta usando frases como “esto no es para mujercitas/varones”, “así no se comporta una señorita”, “esto no es de caballeros/hombres”, etcétera.

2.2.1. Roles de género y situaciones observables en el nivel educativo inicial

Como se mencionó previamente, las instituciones educativas y las aulas de clase no son ajenas a la problemática planteada en este documento, pues muchas veces las mismas y los mismos docentes promueven diferenciaciones entre sus estudiantes, quizás sin darse cuenta por lo normalizado que tienen ese pensamiento, por medio de canciones, actividades, dinámicas, ambientación de espacios, recursos, que contribuyen a que los niños y las niñas edifiquen una imagen relacionada a lo que es “ser masculino” y a lo que es “ser femenino”. Esto suele darse a través de un canal que hace que lo mencionado previamente pase desapercibido: el currículo oculto.

Santos (1996, citado en Pinedo, Arroyo y Berzosa, 2018) define al currículo oculto 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). Por este medio, se promueven conductas que imponen roles binarios y opuestos a las niñas y los niños.

A continuación, se tomarán tres puntos observables en las instituciones educativas que pueden perpetuar la diferenciación entre lo que es considerado como “ser niño” y “ser niña”:

2.2.1.1. El lenguaje manejado en las aulas.

Valdivieso, Ayuste, Rodríguez y Vila (2016) tomaron como soporte a la idea de Lev Vygostky para sostener que el lenguaje influenciaba y configuraba al pensamiento y la visión que las personas puedan tener del mundo. Esto quiere decir que las palabras que se escuchan en el día a día y los discursos que traen consigo tienen peso sobre las actitudes y las conductas que las personas expresan frente a diferentes estímulos.

Como parte de la cotidianeidad y de lo normalizado en la sociedad, las personas utilizan el género masculino para referirse tanto a hombres como a mujeres, por eso es completamente común ver cómo utilizan el “todos” para referirse a un grupo mixto, independientemente de la cantidad de hombres y mujeres que haya en este. Según un estudio de la Real Academia Española (RAE, s/f):

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. (s/p)

En una investigación previa, propuse este ejemplo para exponer lo mencionado por la RAE:

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”. (Alarcón, 2019, p. 5)

Esto deja entrever que las niñas y las mujeres sí pueden (y deben) sentirse aludidas cuando se les llama utilizando el género masculino, pero no los niños y los hombres no.

Galtung (2016) menciona que los idiomas provenientes del latín, tales como el español, el italiano, el francés y el inglés moderno, hacen a las mujeres invisibles mediante el uso de la misma palabra para el género masculino y para la totalidad de la especie humana (p. 162). Y, como el idioma español no contempla un término neutro aceptado por la RAE que incluya a tanto hombre como mujeres, se establece

una pirámide jerárquica que solo refuerza la visibilidad de los varones y la invisibilidad de las mujeres (Valdivieso et al., 2016).

Si bien esta forma de referirse a las personas utilizando términos masculinos no ha sido tan vivamente cuestionada, es importante que se pueda analizar el actuar propio al momento de comunicarse con los y las alumnas, pues es de esta manera como se contribuye a minimizar la brecha de desigualdad existente.

2.2.1.2. Distribución de los espacios en las instituciones educativas

Otro aspecto que analizar son los espacios dentro de las aulas y de los colegios. La ambientación, distribución y el orden de estos varía según la filosofía de cada institución educativa inicial, el poder adquisitivo de la zona en la que esté ubicada, el contexto en el que se encuentre, y demás. No obstante, existen características que persisten y pueden observarse en la mayoría de las escuelas sin importar los factores mencionados previamente. Dichas características se encuentran visibles en los siguientes lugares:

Juegos y el patio de recreo

Gras y Paredes (2015) sostienen que el patio de recreo debe ser considerado como un espacio igual de importante que las aulas de clase, pues en este ambiente se desarrollan también diversas situaciones de aprendizaje y, sobre todo, oportunidades de socialización. En las instituciones educativas del nivel inicial, el patio de recreo suele estar ocupado por casa de plástico, columpios, resbaladeras, material reciclado, juguetes, etcétera; a diferencia de los patios de recreo de los niveles de primaria y secundaria, donde en su mayoría suelen limitarse a ser un espacio abierto con una figura de cancha de fútbol y básquet trazada en el suelo. En estos dos últimos niveles educativos, el protagonismo dentro de la hora de recreo lo suelen tener los niños, que ocupan el espacio para sus juegos y deportes, mientras que las niñas se limitan a ubicarse y a jugar en las esquinas y en los bordes. Sobre esto, Gras y Paredes (2015) mencionan lo siguiente:

[Esta] distribución no se deriva de una norma escolar, puesto que el patio es un lugar compartido, sino de un orden que se establece entre los grupos y que más que ser producto de la espontaneidad de niños y niñas, es un orden que supone desigualdad, y

por tanto vendría a reproducir la desigualdad existente entre hombres y mujeres en una sociedad patriarcal. (p. 24)

Pero, ¿en qué momento las niñas pasan de jugar y explorar libremente junto a los niños por todo el espacio del patio de recreo a ubicarse solo en los lados de este? A medida que las niñas y niños van creciendo, son más conscientes de su identidad y de la de sus pares. Rápidamente identifican a las personas de su mismo sexo y, según el orden y la ley subliminal existente en relación a los géneros, comienzan a agruparse con quienes sienten afinidad. A esto debe sumarse los discursos que van captando a medida que van creciendo y las ideas que les transmiten los juegos con los que se relacionan.

De la Cruz (2018) menciona a menudo a los “juegos binarios” en el nivel educativo inicial. Estos hacen referencia a que, por lo general, las niñas suelen ocuparse de un juego centrado en muñecas, cuidar a bebés, a cocinar. Por otro lado, los niños suelen jugar más seguido a las carreras, a construir edificios, a jugar con una pelota. De la Cruz (2018) acota, entonces, que las niñas suelen interpretar en su juego a roles domésticos, mientras que los varones interpretan más seguido a roles públicos.

Estos ejemplos configuran el comportamiento y las actitudes de las y los infantes, pues, tomando en cuenta las actividades que cada niña, su juego se ve limitado a un espacio más pequeño, las actitudes que desarrolla suelen ser más pasivas y la conducta que tienen se van formando de una manera más sosegada. En cambio, según los juegos que los niños realizan, su juego explora espacios más grandes, las actitudes que desarrolla suelen ser más fuertes y dominantes y su conducta es más efervescente. Sobre esto, Emilson, Folkesson & Lindberg (2016) sostienen 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”⁷ (p. 228).

⁷ **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”.

En adición a ello, otro aspecto similar en los juegos de las/os niñas/os (y en sí en diversos aspectos de sus vidas) son los colores rosado y azul, presentes en sus juguetes y accesorios. Heller (2004, citado en González y Sueiro, 2017) sostiene que todos los colores en sí tienen un significado según el contexto desde el cual se le mire y que estos influyen notablemente en la vida de las personas, en este caso, de las/os niñas/os (p. 85). Naturalmente los niños y las niñas no nacen con esta idea, sino que sus entornos los forman para interiorizar esto. Esto más adelante se manifestará en las actitudes y discursos que puedan manifestar en la escuela al interactuar con sus pares.

Es importante evidenciar que esta influencia del entorno y la diferenciación que se hace entre estos colores propicia que se fomenten estereotipos de género en los juegos de las/os infantes y que, por ende, la brecha entre ambos se agrande. Y no solo se trata de vincular un color a un sexo, sino también de con qué óptica se le mira a aquel niño o niña que rompe con esa idea.

Es así como se puede evidenciar la importancia del juego en la formación integral de la niña y el niño, y cómo es que van construyendo sus identidades por este medio. De la Cruz (2018) resalta que:

Como docentes atentas/os a [los] procesos [de las y los niños], nos corresponde nutrir su juego con nuevas posibilidades de ver cómo responden a ello, si se reproducen más estereotipos con respecto al género, si no se ven estereotipos o cómo se van relacionando niños y niñas para resolver conflictos manteniendo el respeto y el valor de cada uno. (p. 31)

Esto nos recuerda que los roles de género deben ser trabajados por las y los docentes con el fin de modular e intervenir a tiempo, y, sobre todo, promover la libertad de elección, esparcimiento y actuar de todas y todos.

Sectores y espacios en las aulas

Otros aspectos que analizar son los espacios en las aulas de clase y los sectores dentro de estas.

Como se mencionó previamente, las decoraciones y los materiales con los que cuentan los sectores que se puedan encontrar dentro de un salón de clases se ve

modificado según diversos factores, tales como la filosofía de la institución, la paleta de colores y la estética, la condición socioeconómica, el contexto, etcétera. Sin embargo, cuando se habla de sectores en las aulas de clase, suelen encontrarse puntos en común, sin importar los factores mencionados previamente. A menudo, los sectores que se pueden encontrar en las aulas son los siguientes: hogar/dramatización, lectura, arte, construcción y ciencia. En otras instituciones influenciadas por la metodología Montessori aparece el sector de Vida Práctica y Juegos para Pensar.

En el caso de la institución educativa en la que se desarrolló la investigación, cada aula posee cinco sectores, los cuales son Hogar, Vida Práctica, Creatividad, Arte y Construcción. Cada sector está equipado con material adecuado según la temática de cada uno:

- **Sector Hogar:** Hogar ofrece un espacio que usualmente está ambientado como una cocina. Las maestras lo decoran con material reciclado que las niñas y niños puedan tener en casa (latas, botellas, envases, empaques, etcétera). Este sector es el único que puede modificarse según lo que el salón necesite, ya que puede ser una cocina, una habitación, una oficina, o una sala.
- **Sector Vida Práctica y Juegos para Pensar:** Es un sector equipado con material Montessori que trabaja la autonomía en los niños y niñas. Pueden encontrar actividades para reforzar la coordinación óculo manual, motricidad fina, encaje, atado de nudos, trasvaso, etcétera. Asimismo, puede encontrar juegos de razonamiento matemático apropiados para la edad de las/os estudiantes.
- **Sector Creatividad:** En ese sector, las niñas y niños encontrarán todo tipo de material no estructurado (gemas, fideos, tornillos, telas, corchos, caracolas, botones, etcétera) que les permita crear obras o jugar de manera libre, haciendo trazos y creando figuras.
- **Sector Arte:** Este sector está equipado con diversos materiales de escritorio y hojas de colores para que las niñas y niños puedan realizar obras artísticas a su propio gusto.

- **Sector Construcción:** En este sector, los niños y niñas encontrarán material no estructurado diverso que les permita realizar construcciones, tales como piezas de formas variadas de madera o de cartón, tubos, telas, pedazos de pasto artificial y juguetes de animales.

Tener sectores tan polarizados como los de hogar y construcción podrían prestarse para continuar con la idea de los juegos binarios, aunque quizás esta no sea la idea de la o el docente. A veces, las mismas niñas o los mismos niños los que tienen discursos excluyentes (naturalmente, aprendidos del entorno en el que viven), impidiendo que tal género desempeñe un juego o papel específico porque “no le corresponde a su género”.

Si se habla del sector de Hogar, Guzmán (2017) menciona que está destinado a ser un espacio que brinda a las niñas y niños la posibilidad de plantear situaciones reales en las que ellos puedan interactuar elaborando pautas y normas de convivencia (p. 6). Y al ser precisamente un espacio en el que: 1. Las niñas y los niños van a proyectar discursos, conductas y roles observados en sus respectivos contextos, y 2. De manera subliminal, es un espacio que a menudo se vincula a las mujeres y a las niñas, es altamente posible que se puedan observar conductas sexistas entre las mismas niñas y entre ellas y los niños. Ccama, Contreras, De La Cruz, Morales y Silva (2019) afirman que específicamente el sector de hogar es el que más se ve influenciado por las ideas que las niñas y niños traen de casa, y en donde es más común ver a niñas excluyendo a los niños del juego en esta área y a los mismos niños no atreviéndose a ocuparla.

De La Cruz (2018) sostiene que:

(...) el juego se convierte en un regulador de la conducta que las maestras y los maestros podemos ayudar a regular, proponiendo opciones donde niños y niñas puedan jugar sin estereotipos, y donde el o la docente este a disposición de explicar y acompañar las dudas de niños y niñas en el camino de permitirse fluir entre los roles asignado al juego de lo femenino y lo masculino. (p. 30)

Es por tal motivo que es importante que las y los docentes estén preparados y manejen temas de género, ya que podrían guiar a las niñas y a los niños mediante preguntas que las y los inviten a la reflexión y a cuestionarse en un ambiente seguro y libre de prejuicios.

2.2.1.3. Contenidos y discursos de los recursos utilizados en el aula

Es bien conocido que, en el nivel educativo inicial, los recursos musicales y literarios son de gran apoyo para las y los docentes, pues funcionan como un canal de lenguaje por el cual se pueden enseñar lecciones, proponer un tema de discusión, trabajar alguna conducta disruptiva en el aula, o simplemente para acompañar y amenizar las sesiones o tiempos libres. Además de funcionar como recursos de acompañamiento a las actividades principales, las canciones y los libros suelen tener espacios independientes dentro de las horas de clase, pues en algunas instituciones educativas, existen sesiones de solo música y/o solo lectura en voz alta.

Sea cual fuesen la forma en la que desarrollen, es importante recordar que ambos recursos también traen consigo un discurso y un mensaje subliminal que, al ser repetidos constantemente, calan en el pensamiento colectivo de las niñas y niños. Por ello, es imperativo que las y los maestros evalúen y cuestionen las canciones y los cuentos que lleven al aula, preguntándose qué mensaje proyectan a sus estudiantes.

Contenidos y discursos de los cantos

Mendivil (2014) defiende lo siguiente:

Las canciones constituyen un tipo de discurso pedagógico que trasciende los mensajes “musicales” o meramente “lingüísticos”. Las canciones vienen a ser discursos ideológicos, transmitidos y consumidos por las personas en sociedad, a partir de los cuales se construye el concepto de realidad y por tanto la subjetividad, personal y colectiva. (p. 52)

Si bien los recursos musicales han ido variando y mejorando con el pasar del tiempo, es importante seguir teniendo en cuenta el hecho de que las canciones promueven ideas y pensamientos que, al ser repetidos constantemente por las y los niños, se vuelven parte de su pensamiento y comienzan a aceptar el mensaje como propio. Fernández (2006, citado en Mendivil, 2014) considera que “las canciones infantiles se componen y reproducen imágenes y roles de género formando modelos de pensamiento que sientan las bases del proceso de construcción identitaria” (p. 52).

Temas como “Arroz con leche”, cantado por varias generaciones, promueven roles y estereotipos en la imagen de las niñas y niños que se encuentran en la

formación de su personalidad e identidad. Es verdad que el tema musical mencionado previamente ya no se canta con la frecuencia de antes en las aulas de clase; sin embargo, en ciertas canciones que persisten sonando en las aulas, pues forman parte de discografías de cantantes infantiles famosas. Mendivil (2016, p. 488) pone como ejemplo a las siguientes canciones:

*Tres ositos melosos, perdieron sus
baberos
Y llora por aquí, y llora por allá no
quieren comer más
Vino mamá osa, rebusca sus
cajones y llora (...)
Vino papá oso, les jaló de las
orejas (...)
Los tres ositos melosos,
encontraron sus baberos
Entre medias y zapatos, revueltos
y curiosos
Aprendieron la lección, ahora
ordenados son.*

*(Lunes) antes de almorzar
Una niña fue a comprar
Pero no pudo comprar
Porque tenía que (limpiar)
Así (limpiaba), así, así...
Así (limpiaba) así, así
Así (limpiaba) así, así
Así (limpiaba) que yo la ví.*

**Se van cambiando los días de la
semana y las actividades que debe
hacer la niña.*

En esos ejemplos, es evidente el rol que le pretenden adjudicar a las niñas y a las mujeres, y a los niños y varones. Es importante, por tal motivo, seguir cuestionando el mensaje oculto detrás de las canciones que las y los docentes reproducen en sus aulas.

Contenidos y discursos de los cuentos

Lo mismo sucede con los cuentos y la literatura infantil. La gran mayoría está basada en los cuentos clásicos, en donde suelen aparecer figuras femeninas en problemas que buscan ser rescatadas por una figura masculina, con el cual más adelante termina contrayendo matrimonio.

Ccama et al. (2019) hace mención a que, precisamente, en las historias tradicionales, se muestra “una gran división de roles de género haciendo ver al hombre como un ser aventurero, fuerte, valiente, líder, el que resuelve los problemas; y a las mujeres en un rol más pasivo, sumisas, encargadas de las labores domésticas y las que deben esperar a ser salvadas” (p. 20).

Al ser estos discursos también captados por las niñas y los niños, se perpetúan con más fuerza todo lo referente a la brecha de género, continuando con la idea de la pasividad femenina y la fuerza masculina.

Para concluir este capítulo, se sostiene entonces que, al ser las escuelas una institución social, es posible observar entre las niñas y niños conductas que reflejan el contexto sexista en el que se vive. Dichas conductas se manifiestan a través del juego libre y su interacción entre pares. Por eso mismo, los miembros de la comunidad educativa, a veces de manera inconsciente, promueven situaciones en las que estos estereotipos de género se ven reafirmados y lastimosamente no ofrecen aquella posibilidad de cuestionamiento que tanto se necesita. Por tal motivo, es preciso que los miembros de una institución en general consideren el desarrollo y el abordaje transversal de los temas de género en su propuesta educativa; que analicen minuciosamente los discursos y contenidos de sus sesiones de clase, materiales, recursos didácticos, espacios, y demás; y que reflexionen en torno a su práctica docente, pues solo así se podrá perfilar el trabajo al objetivo trazado: una sociedad más justa y equitativa para todas y todos.

PARTE II: METODOLOGÍA

CAPÍTULO 3

DISEÑO METODOLÓGICO

3.1. ENFOQUE Y NIVEL DE INVESTIGACIÓN

El enfoque de la investigación es cualitativo, el cual De la Cuesta (2015) define como aquel enfoque que “se centra en el qué y no sobre el quién” (p. 887). En adición a esto, Blasco y Pérez (2007, citados en Otero, 2018), señalan que la investigación cualitativa “estudia la realidad en su contexto natural y tal como sucede, sacando e interpretando fenómenos de acuerdo con los objetos implicados” (p. 9). Esta investigación se presenta bajo este enfoque debido a que se busca la opinión de las docentes en su contexto de manera natural. Por otro lado, el participar en el aula por las prácticas preprofesionales ha facilitado una relación espontánea con ellas, lo que garantizó su participación en la presente investigación, y con el grupo de niños y niñas al que ellas aluden.

Asimismo, el nivel de investigación es de carácter descriptivo, dado que el estudio pretende identificar y describir las nociones de género que aparecen en la propuesta pedagógica y las nociones sobre el mismo tema que tienen las docentes de una institución educativa del nivel inicial en un distrito de Lima. Al respecto Morales (2012) indica que la investigación descriptiva “consiste, fundamentalmente, en caracterizar un fenómeno o situación concreta indicando sus rasgos más peculiares o diferenciadores” (s/p).

3.2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

La tesis responde a la siguiente interrogante: “¿cuál es el abordaje de las nociones de género en la propuesta pedagógica de una institución educativa inicial de Lima Metropolitana?”.

3.3. OBJETIVOS

El presente estudio posee un objetivo general y dos específicos, que se desprenden del mismo, que orientan y guían la investigación realizada buscando responder a la pregunta formulada en el acápite anterior. Estos son:

Objetivo general:

- Describir las nociones de género en la propuesta pedagógica de una institución educativa inicial de Lima Metropolitana.

Objetivos específicos:

- Identificar las nociones de género en la propuesta pedagógica de una institución educativa inicial de Lima Metropolitana.
- Identificar las nociones de género que tienen las docentes de una institución educativa inicial de Lima Metropolitana.

3.4. CATEGORÍA Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS

La categoría de análisis del presente trabajo es género, lo cual se entiende como un constructo social que varía según el tiempo, espacio y los procesos de socialización entre individuos. Esta categoría es el punto central en el que gira entorno la investigación, de la cual se desprenden tres subcategorías. Estas son:

I. **El lenguaje manejado en las aulas:** Se hace referencia a cómo es que las/os maestras/os se dirigen a sus estudiantes, usando el género masculino para referirse a un grupo conformado por tanto niñas como niños.

II. **Distribución de los espacios en instituciones educativas:** Se pretende identificar cómo es que los espacios de esparcimiento, al ser espacios de

socialización, se convierten en lugares en los que diferentes discursos pueden manifestarse a través del juego de roles, el juego simbólico y la interacción entre pares.

III. **Contenidos y discursos de los recursos utilizados en el aula:** Se pretende identificar el discurso que promueven ciertos recursos utilizados en las aulas, tales como las canciones y los cuentos, recordando su importancia en la educación de las niñas y niños.

A su vez, estas subcategorías se dividen en aspectos y en indicadores. Para más detalle, se incluye a continuación los ítems que se han considerado:



Tabla N° 3: Categoría, subcategorías, aspectos e indicadores

<u>Categoría</u>	<u>Subcategorías</u>	<u>Aspectos</u>	<u>Indicadores</u>
	El lenguaje manejado en aulas		<ul style="list-style-type: none"> Existen nociones sobre el significado del lenguaje inclusivo. Aparece la frase “todos” para referirse al grupo de niños y niñas. Se hace uso: “todos” y “todas”, “niños” y “niñas”, “ellos” y “ellas”. Utiliza símbolos tales como el “@” o la “x” para incluir en una palabra a las niñas y a los niños.
Género	Distribución de los espacios en instituciones educativas	<p>Juegos y el patio de recreo</p> <p>Se abordará la importancia del juego libre, la distribución del patio de recreo, cómo para las niñas y niños se desenvuelven en este, y las situaciones observables en relación al género que podrían aflorar debido a la interacción entre pares.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Se da importancia al juego libre. Diferenciación entre el juego de niñas y de niños. Menciona ejemplos. Indica el uso del espacio del patio de recreo y de sus juegos y sectores. Presenta un croquis o diagrama del patio de recreo, mostrando la distribución de los espacios de juego y sectores.
		<p>Sectores y espacios en las aulas</p> <p>Se abordará la importancia de los sectores y de los espacios destinados a actividades específicas en el aula, y las situaciones observables en relación al género que podrían aflorar debido a la interacción entre pares que se dan en estos ambientes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Indica el uso de los sectores y espacios en las aulas. Relación entre los sectores con los estereotipos de género.
	Contenidos y discursos de los recursos	Contenidos y discursos de los cantos	

utilizados en el aula	Se abordará los mensajes que las niñas y los niños captan e interiorizan obtenidos de las canciones utilizadas en las aulas.	<ul style="list-style-type: none">• Indica cuáles son los criterios para elegir canciones.• Revisión de estereotipos de género dentro de estos criterios.
	Contenidos y discursos de los cuentos Se abordará los mensajes que las niñas y los niños captan e interiorizan obtenidos de los cuentos e historias utilizadas en las aulas.	<ul style="list-style-type: none">• Reconocimiento del uso de cuentos en el proceso de aprendizaje de los niños y niñas.• Uso de criterios para elegir cuentos.• Indica cuáles son los criterios para elegir cuentos.• Revisión de estereotipos de género dentro de estos criterios.

Elaboración propia



3.5. POBLACIÓN MUESTRA/FUENTE

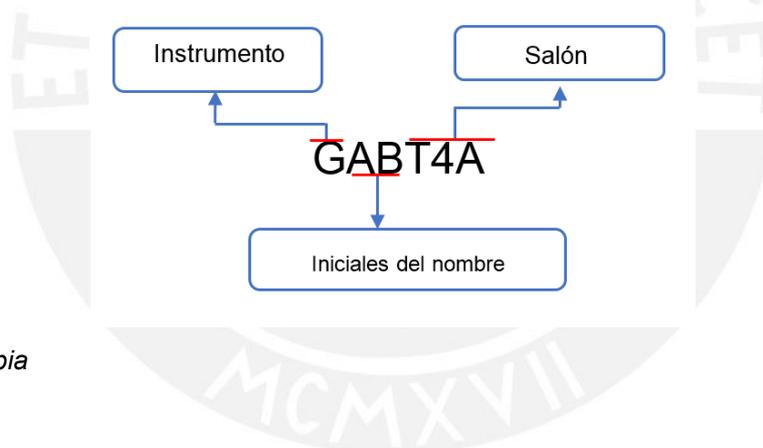
Para la recolección de datos necesarios para la investigación, se recurrió a los siguientes instrumentos:

I. Fuente → Documento: Se recurrió al Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la institución educativa inicial.

II. Población muestra → Muestra por conveniencia: La población consta de once maestras de educación inicial. La muestra son cuatro docentes que enseñan a niñas y niños pertenecientes al Ciclo II de la Educación Básica Regular. Dos de ellas enseñan a los salones de 4 años y otras dos enseñan a los salones de 5 años.

Con el objetivo de resguardar la privacidad de los datos de las maestras participantes, se recurrió a la siguiente codificación:

Figura N° 1: Codificación asignada a las maestras participantes



Elaboración propia

Donde:

G: Significa instrumento (grupo focal → G, entrevista → E)

AB: Significa el primer nombre y el primer apellido de las docentes participantes.

T: Significa “tutora”.

4: Significa el salón del cual es tutora (4 para los salones de 4 años y 5 para los de 5 años).

A: Significa la sección (A o B).

Como se mencionó previamente, la muestra poblacional es de cuatro maestras tutoras que pertenecen a la misma institución educativa inicial particular. Para mayor detalle de sus características, revisar lo expuesto en la siguiente tabla:



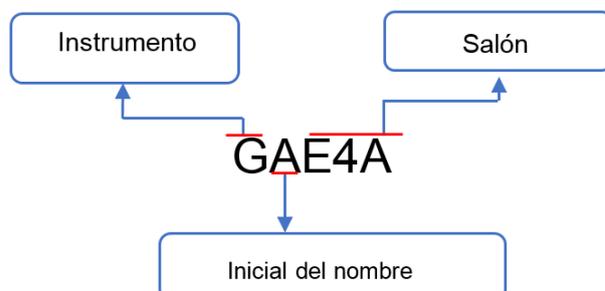
Tabla N° 4: Características de la muestra

<u>Iniciales de la docente</u>	<u>Edad</u>	<u>Nacionalidad</u>	<u>Hijas/os</u>	<u>Centro de Formación Inicial</u>	<u>Título</u>	<u>Años de experiencia en la IEI</u>	<u>Aula y sección a la que pertenece</u>	<u>Codificación asignada</u>
B.V.	32	Venezolana	1 hijo	Universidad de Carabobo (Valencia – Venezuela)	Licenciada en Educación con mención en Orientación	3	4 años “A”	GBVT4A
C.T.	41	Peruana	1 hijo	Universidad Inca Garcilaso de la Vega (Lima – Perú)	Licenciada en Educación Primaria	4	4 años “B”	GCTT4B
N.C.	57	Peruana	-	Universidad Inca Garcilaso de la Vega (Lima – Perú)	Licenciada en Educación Inicial	24	5 años “A”	GNCT5A
E.P.	32	Venezolana	1 hija	Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Caracas – Venezuela)	Licenciada en Educación Inicial	3	5 años “B”	EEPT5B

Elaboración propia.

Del mismo modo, durante el diálogo con las docentes, fueron mencionados los nombres de algunas/os estudiantes, los cuales tendrán los siguientes códigos:

Figura N° 2: Codificación asignada a las/os estudiantes mencionadas/os durante el grupo focal



Elaboración propia

Donde:

G: Significa instrumento (grupo focal → G, entrevista → E)

A: Significa el nombre de la o el estudiante.

E: Significa “estudiante”.

4: Significa el salón al cual pertenece la o el estudiante (3 para los salones de 3 años, 4 para los de 4 años y 5 para los de 5 años).

A: Significa la sección (A o B).

3.6. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Las técnicas a utilizar son las siguientes:

I. **Análisis documental:** Es definido por Solís (2003, citado en Peña y Pirela, 2007) como “la operación que consiste en seleccionar ideas informativamente relevantes de un documento, a fin de expresar su contenido sin ambigüedades para recuperar la información contenida en él” (p. 59). Esta técnica fue elegida con la intención de identificar qué nociones de género muestra la institución educativa y cómo estas son abordadas en el Proyecto Educativo Institucional de la misma, cómo las incluyen en su misión y visión, y cómo es que proponen ejecutarlas. Para esto, se utilizará como instrumento una guía de análisis de documento (Anexo 1).

II. **Grupo focal:** O en este caso debido a la cantidad reducida de participantes, un mini grupo focal, es definido en palabras de Hamui y Varela (2013) como “un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos” (p. 56). Esta técnica permite la participación de todas las maestras y que puedan manifestar sus ideas de manera más espontánea, dando lugar a un intercambio más abierto entre todas. Asimismo, facilitará la recolección de las nociones de género que las docentes puedan tener, sin la necesidad de sentirse presionadas a otorgar una respuesta parcializada o no acorde a sus verdaderos pensamientos. Para esto, se diseñó una guía de grupo focal como instrumento (Anexo 3).

Para mayor detalle de la relación entre las técnicas y los instrumentos, y la pregunta y objetivos de investigación, se adjuntará la siguiente tabla:

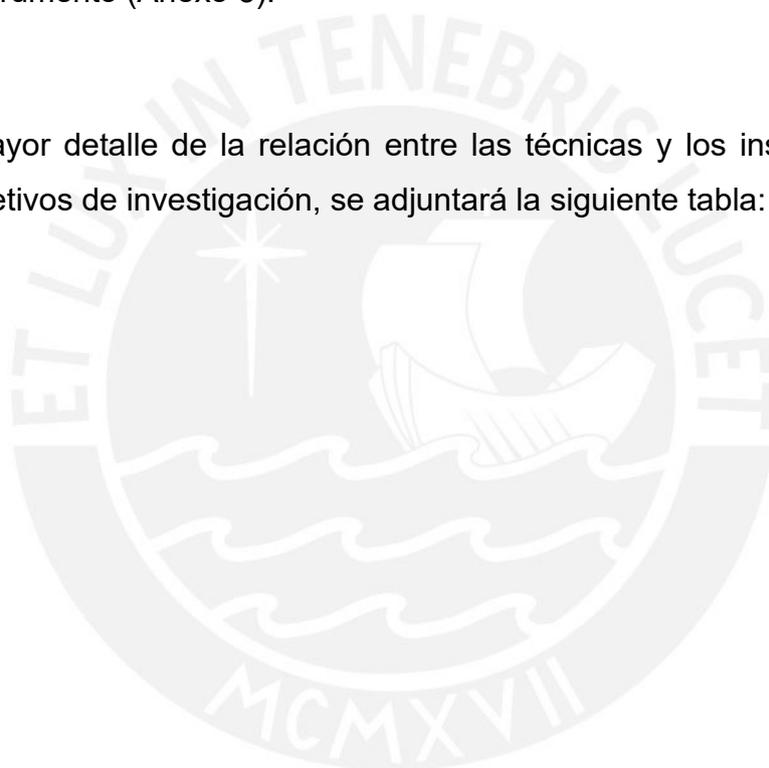


Tabla N° 5: Matriz de consistencia de la investigación

TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN									
Abordaje de las nociones de género en la propuesta pedagógica de una institución educativa inicial de Lima Metropolitana.									
PROBLEMA	OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ENFOQUE	NIVEL	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	TÉCNICA	INSTRUMENTO	DOCUMENTO/ MUESTRA
¿Cuál es el abordaje de las nociones de género en la propuesta pedagógica de una institución educativa inicial de Lima Metropolitana?	Describir las nociones de género en la propuesta pedagógica de una institución educativa inicial de Lima Metropolitana.	Identificar las nociones de género en la propuesta pedagógica de una institución educativa inicial de Lima Metropolitana.	Cualitativo	Descriptivo	Género	El lenguaje manejado en las aulas.	Análisis documental.	Guía de análisis de documento.	Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la institución educativa inicial.
		Identificar las nociones de género que tienen las docentes de una institución educativa inicial de Lima Metropolitana.				Distribución de los espacios en instituciones educativas.			Contenidos y discursos de los recursos utilizados en el aula.

Elaboración propia

Para la evaluación de los criterios de calidad de los instrumentos, se consultó con una antropóloga experta en temas de género y cultura. Los criterios que orientaron la evaluación fueron los siguientes:

I. **Claridad:** Los instrumentos contienen una correcta formulación del objetivo de los mismos, las instrucciones y preguntas. Son claros y comprensibles. Las instrucciones para completar la guía de análisis documental o contestar las preguntas del grupo focal se plantean de manera precisa.

II. **Coherencia:** Existe coherencia entre la información que se recoge y los objetivos de la investigación. Los instrumentos recogen información que permite dar respuesta al problema de investigación y al objetivo del estudio.

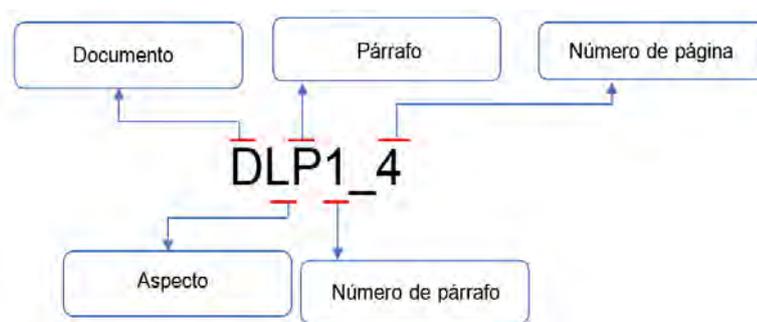
III. **Suficiencia:** Están presentes todos los elementos necesarios para el recojo de información relacionada a las categorías definidas en la matriz de consistencia.

Para mayor detalle, revisar los instrumentos adjuntados en los anexos 1 y 3.

3.7. TÉCNICAS PARA LA ORGANIZACIÓN, PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

En cuanto a la organización de los instrumentos, se realizó lo siguiente: En primer lugar, para el análisis documental, se hizo uso de la matriz adjuntada en el Anexo 1 para seleccionar aquellas frases y oraciones dentro del documento que lograsen representar la visión y los objetivos de la institución educativa, y que se ciñan a las subcategorías e indicadores contemplados en la matriz de consistencia. Después de dicho proceso, se revisó minuciosamente cada contenido de manera individual, revisando los vínculos que podrían tener entre sí. Para ello, surgió la matriz adjuntada en el Anexo 3. En esta se utilizó la siguiente codificación:

Figura N° 3: Codificación asignada a los contenidos extraídos de la matriz de vaciado de información (análisis documental)



Elaboración propia

Donde:

D: Significa documento utilizado → PEI de la institución.

L: Significa Subcategoría (L= Lenguaje, J= Juegos, S= Sectores, C= Cantos, H= Cuentos)

P: Significa párrafo.

1: Significa el número de párrafo.

4: Significa el número de página.

Por otro lado, el grupo focal fue programado y aplicado el 10 de octubre del 2020 vía plataforma Zoom. No obstante, una de las docentes (EEPT5B) no pudo participar debido a problemas de conexión, por lo que se le programó una entrevista para el día 11 del mismo mes en la cual se le presentó el mismo caso para analizar. Una vez aplicada la guía del mismo, se transcribieron los datos en un documento en Microsoft Word con las respectivas codificaciones de las maestras. Estos se organizaron en la matriz que se encuentra adjunta en el Anexo 4.

Posterior a ello, se revisó detalladamente cada comentario emitido por las docentes, y asignando a cada comentario un título, que hace referencia a la idea principal de cada enunciado. Se procedió luego a agrupar las ideas por temas en común. Finalmente, se clasificaron estos temas en seis bloques (Anexo 5), los cuales son los siguientes:

A. Interacción y convivencia en el aula (TS)

Este bloque agrupa a la cotidianidad vivida en las aulas durante el contexto presencial antes de la pandemia, lo cual incluye el trato y la convivencia entre las maestras y sus respectivos estudiantes. Se podrán evidenciar el proceder de las maestras, así como también las estrategias que manejan y cuyo uso consideran pertinente, y las opiniones que tienen frente a diversas situaciones observadas. Los temas que fueron incluidos en este bloque fueron los siguientes:

- Intervención de la profesora
- Intervención de la profesora al momento de la asistencia
- Influencia de las maestras

- Estrategias de las maestras
- Ejemplos de lo femenino y lo masculino
- Opiniones de las maestras sobre dos estudiantes

B. Familias (TF)

En este segundo bloque fueron incluidos los comentarios y posturas de las familias (padres y madres de familia) frente a diferentes situaciones observadas en la institución educativa, tales como las conductas y/o personalidad de sus hijas/os. Del mismo modo, se incluyen comentarios de las maestras que evidencian el trabajo que se realiza entre ellas, las familias y el departamento psicopedagógico de la institución educativa. Los temas dentro de este bloque son:

- Trabajo entre familias, docente y psicóloga
- Actitudes de las familias
- Intervención de la maestra frente a actitudes de las familias

C. Juegos (TJ)

Este bloque abarca todos los comentarios de las maestras que hacen referencia al espacio del patio de recreo y el desarrollo de las actividades recreativas durante el contexto presencial. Se hace mención a situaciones que van desde conflictos y riesgos en los juegos hasta la intervención e influencia de las maestras. Los temas contenidos en este bloque son:

- Riesgos en los juegos
- Indicaciones de la profesora en los juegos en el patio
- Imagen de estudiantes que tiene la maestra
- Expresión de las niñas y niños frente a lo que consideran diferente
- Intervención de la profesora frente al rechazo entre pares
- Proceder de las maestras en juegos que implican roles de género

- Procedimiento frente a conflictos
- Opinión de la maestra sobre gustos de sus estudiantes
- Indicaciones de la profesora
- Influencia de la profesora en los juegos

D. Sectores (TS)

El bloque comprende todos aquellos comentarios relacionados al orden, distribución y uso que las niñas y niños le daban a los sectores con los que cada aula de la institución cuenta (Hogar, Vida Práctica, Creatividad, Arte y Construcción) durante las clases presenciales. Los temas que surgieron tras la clasificación mencionada previamente fueron:

- Ingreso y orden en sectores
- Identificación de su sexo por medio de recursos
- Integración del grupo en los sectores
- Reacciones de los niños ante ciertas actividades
- Participación de las/os estudiantes
- Intervención de las familias

E. Lecturas y cuentos (TL)

En este bloque se hacen visibles todas las situaciones en las que, durante el contexto presencial, las niñas y niños participaban activamente en la elección de cuentos, el compartir de los mismos, y el trabajo entre las maestras y sus estudiantes en los momentos de lectura en voz alta. Los temas contenidos en este bloque son:

- Trabajo con cuentos antes del contexto de pandemia
- Cuentos más elegidos por las niñas y niños
- Elección de los niños y niñas

- Criterios de las maestras para elegir cuentos
- Proceder de la maestra en los comentarios de lectura en voz alta
- Proceder de la maestra cuando estudiantes gustan del mismo cuento

F. Cantos (TC)

El último bloque abarca todos aquellos momentos durante las clases presenciales en las que los cantos son utilizados como recursos, mencionando sus características y el mensaje que proyectan sus letras. Los temas que fueron incluidos en este bloque fueron los siguientes:

- Cambios en las canciones en el contexto de virtualidad
- Canciones que usan las maestras
- Canciones y su relación con diferentes actividades
- Uso que le dan las maestras a las canciones
- Canciones no parametradas
- Canciones que evocan diferentes reacciones en las/os estudiantes
- Criterios de las maestras para elegir canciones

Para poder tener una óptica más precisa sobre los contenidos de los bloques, se limitó la distribución de estos para que solo incluyesen los temas y los subtemas. Para no perder la idea mencionada por cada maestra, se colocó sus codificaciones al lado de cada subtema (Anexo 6). Una vez organizados estos datos dentro de los bloques, se procedió a revisar solo los temas detenidamente y de manera individual, vinculándolos por aspectos en común sin importar el bloque al que pertenecían (Anexo 7). Se estableció las relaciones que podrían vincular los temas y se identificaron cinco categorías emergentes. Los datos resultantes se vincularán con los datos obtenidos tras la aplicación de la guía de análisis documental.

3.8. PRINCIPIOS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN

Teniendo en cuenta los principios éticos propuestos por el Comité de Ética de la Investigación con seres humanos y animales de la Pontificia Universidad Católica del Perú (CEI), los cuales son el respeto por las personas, la beneficencia y no maleficencia, la justicia, la integridad científica y la responsabilidad, se reconoce la autonomía de las personas y de la institución educativa inicial que forman parte de este estudio. Esto implica que dichos sujetos tienen la posibilidad y la potestad de decidir si desean continuar y coadyuvar a la investigación realizada.

Para dicho fin, se redactaron dos Protocolos de Consentimiento Informado dirigidos tanto a la directora pedagógica de la institución educativa como a las maestras participantes. El primero fue formulado con el fin de obtener acceso al Proyecto Educativo Institucional (Anexo 8) y el segundo fue dirigido a las cuatro maestras participantes (Anexo 9), en el que se les invita a participar de un grupo focal en relación al tema a tratar en la presente investigación.

En dichos documentos, se garantiza la transparencia del proceso de recolección de datos, se respeta la integridad de las participantes, además de recalcar la importancia de la confidencialidad con respecto a la identidad de las maestras, de la directora y de la institución educativa. Asimismo, si alguna de las participantes opta por no continuar con el intercambio, podrá mencionarlo y retirarse de la reunión sin que ello implique ningún tipo de perjuicio hacia su persona.

Finalmente, los Consentimientos Informados destacan que tanto los nombres como las grabaciones realizadas a través de Zoom por la situación de confinamiento y las notas realizadas tras el análisis documental y el diálogo en el grupo focal serán de ayuda sólo para el análisis, y serán archivados de manera confidencial y segura en el ordenador de la investigadora. Solo ella y su asesora tendrán acceso a los ya mencionados documentos, siendo eliminados al finalizar con la investigación.

CAPÍTULO 4

INSTRUMENTO, DISEÑO Y EVALUACIÓN

4.1. DISEÑO Y EVALUACIÓN DE INSTRUMENTOS

Para el proceso de evaluación de los criterios de calidad de los instrumentos, se envió una carta a la docente Themis Castellanos Del Portal, antropóloga con experiencia y manejo en temas de género y cultura. Dicha carta tuvo como objetivo solicitar la revisión de la experta para así asegurar la pertinencia de los instrumentos en base a los criterios de claridad, coherencia y suficiencia (Anexo 11).

Junto a la carta, se envió una matriz de consistencia de la investigación, una matriz con la categoría, subcategorías, aspectos e indicadores, una matriz de vaciado de información que al mismo tiempo cumple el rol de guía de análisis documental, y una guía para grupo focal. Del mismo modo, se adjuntó una matriz adicional de valoración de los instrumentos en donde la experta pudiese colocar aquellas recomendaciones u observaciones que considere pertinentes (Anexo 12).

Después de la revisión realizada por la experta y tras recibir sus recomendaciones, se procedió a realizar los reajustes pertinentes a los instrumentos para que puedan ser aplicados. La guía de grupo focal fue aplicada por medio de la plataforma Zoom debido al contexto de aislamiento social. En primer lugar, se les informó a las docentes sobre los objetivos del grupo focal; en segundo lugar, se les envió el Consentimiento Informado vía Google Forms (Anexo 10). En este se

especificó la confidencialidad y el respeto por sus datos e información personal, y el tiempo de duración estimado.

Debido a que el Consentimiento Informado dirigido a la directora pedagógica para tener acceso al Proyecto Educativo Institucional fue enviado el 4 de septiembre del 2020, por lo que se aplicó la guía de análisis inmediatamente después de recibir la validación por parte de la experta.



PARTE III: RESULTADOS

CAPÍTULO 5

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

En este capítulo se dará inicio al análisis y a la interpretación de los resultados obtenidos a partir de la aplicación de los dos instrumentos mencionados previamente: la guía de análisis documental y la guía de grupo focal. Para ello, se comenzará con una descripción de los hallazgos que emergieron tras la aplicación de ambos y, posteriormente, se empezará con el análisis.

5.1. CATEGORÍAS EMERGENTES

Un primer paso fue, como se mencionó con anterioridad, extraer y clasificar aquellos contenidos del documento considerados relevantes teniendo en cuenta las subcategorías planteadas en la matriz de consistencia. Luego, se procedió a vincular y a agrupar bajo un mismo tema a aquellos contenidos (oraciones, párrafos) que tuviesen alguna similitud o que apuntasen hacia un mismo objetivo. Estos fueron organizados en diferentes grupos tal y como se puede observar en las matrices adjuntadas en el Anexo 2.

Un segundo paso fue organizar y clasificar los contenidos del grupo focal en los cuadros observados en los Anexos 5 y 6, se procedió a extraer los temas de cada uno de estos y se buscó vincularlos según aspectos que tuviesen en común. Este proceso, el cual se estableció la relación de categorías expuesta en el Anexo 7, permitió que emerjan las siguientes categorías, las cuales serán desarrolladas en el siguiente apartado:

- Gustos y costumbres de las/os estudiantes antes de la pandemia
- Reacciones de las maestras frente a los gustos y costumbres de las/os estudiantes
- Estrategias y trabajo de las maestras frente a las actitudes de las/os estudiantes
- Reacciones de las familias frente al trabajo de las maestras

El surgimiento de estas categorías permitirá orientar el análisis de una manera más completa y que contemple amplios y diversos aspectos de lo que se pretendía investigar desde un inicio.

5.2. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

Tras el proceso de revisión y organización de los contenidos extraídos tanto del documento como del grupo focal con las maestras, se puede dar inicio al análisis e interpretación de los resultados. Cabe resaltar que, teniendo en cuenta el proceso de esta investigación cualitativa, los resultados fueron estructurados y analizados en el marco de las categorías que emergieron tras la organización y clasificación de los datos del grupo focal, los cuales fueron mencionados en el apartado anterior.

5.2.1. CATEGORÍA I: Gustos y costumbres de las/os estudiantes antes de la pandemia

Para dar inicio al desarrollo de esta categoría, es importante mencionar la postura y visión de las y los infantes que se expresa en el documento de la institución educativa. Esta puede observarse en lo sostenido en su PEI, tal como lo sugieren los siguientes extractos:

Los escenarios del J.A. (iniciales de la institución educativa) están acondicionados de tal manera que los niños pueden elegir libremente. Ellos tienen acceso a variedad de materiales interesantes, esto les permite explorar, crear y resolver problemas. En el Jardín de las Amistad los niños encontrarán espacios para hablar libremente acerca de lo que están haciendo; espacios para trabajar solos y con otros; y espacios para que los adultos se unan a ellos en apoyo de sus intenciones e intereses. [DLP1_7]

Son capaces de agenciarse para resolver pequeñas tareas y asumir responsabilidades con seriedad y entusiasmo, como el cuidado de uno mismo [...] [DLP8_4]

Siguiendo esta línea, las maestras entrevistadas también manifestaron que sus estudiantes tienen la potestad de elegir y participar activamente en las decisiones que se lleven a cabo en el aula de clases:

Yo creo que desde pequeños los acostumbramos a que puedan tener una gama de elecciones sin distinción. [GCTT4B]

Si, así como dice GCTT4B: Ellos son libres. Nosotros siempre trabajamos que sean libres. [GBVT4A]

Es perceptible la interiorización del concepto de libertad al momento de educar y la influencia de este en la praxis de las docentes de la institución. Por tal motivo, no es sorpresa que las/os estudiantes se sientan seguros/os de expresar sus gustos y opiniones con respecto a diversos temas, pues se entiende que las maestras procuran tener en sus aulas un ambiente seguro para dicha acción.

Estas opiniones se manifiestan en los mismos discursos de las/os estudiantes, así como también en los juegos de roles, participación en actividades escolares, elección de cuentos y canciones, etcétera. Sobre esto, las maestras informantes sostienen que:

Tabla N° 6: Comentarios de las maestras sobre la libertad de elección de sus estudiantes

<u>Aspecto</u>	<u>Comentario</u>
Sobre las lecturas y cuentos	Tenía un grupo que les gustaba mucho (los cuentos) de los monstruos y, de las brujas. Los míos eran más pequeños y eran de gustarles esas cosas místicas. Había unas niñas que se habían enganchado con <i>Olivia</i> ⁸ , entonces yo esperaba semanas y se volvía a leer para complacerlas. Así íbamos a los gustos de ellos... [GBVT4A]
	Obviamente sí, los chicos tienen algún tipo de gusto. Por ejemplo, el año pasado, cuando trabajamos proyectos, trabajamos también... les gustaban los animales... entonces también comenzamos a explorar todos los libros de animales. [GCTT4B]
	Al menos yo voy variando lo que he programado por los intereses que ellos tienen ¿no? Si por ahí ellos quieren una leyenda... Eso me pasó con los chicos de 5 años. Yo había programado otros cuentos y, como les gustaron (las leyendas) y eso, como que (me preguntaron) “¿qué es leyenda?” y como que al final buscaban todos los cuentos de leyendas porque les llamó mucho la atención y quería escuchar más y seguimos con su inquietud [GCTT4B]

⁸ “*Olivia*” escrito por Ian Falconer. Serie de cuentos que narran las aventuras de una cerdita.

Sobre los acuerdos	Ya después ellos con sus mismas experiencias van diciendo “No, miss, vamos a tener cuidado cuando pasemos por la casita porque podemos chocarnos y nos podemos dar en la cabeza” ... porque lo dicen en base a su propia experiencia, por lo que han vivido en el patio [GBVT4A]
Sobre las canciones	No sé por qué, pero mi niño se puso a llorar y nunca más la usamos... (se congeló la pantalla) ... por la tortuga, no sé qué le dio al niño. Escuchaba Manuelita y salía disparado del salón llorando y nunca más cantamos a Manuelita. [GCTT4B]
Sobre los sectores	Yo tuve el año pasado al salón de cinco años y, para uno de los proyectos que teníamos que tener por sector, quisieron que el (sector) de Hogar fuera un cuarto. Entonces ellos querían tener un cuarto en el salón y yo les armé a un cuarto en el salón: tenía su clóset, tenían su camita y todo. [EEPT5B]

Elaboración propia

La misma institución educativa se encarga de reforzar lo mencionado por la maestra al argumentar lo siguiente:

En el J.A. creemos que el aprendizaje activo es fundamental para el pleno desarrollo del potencial de nuestros niños. Bajo este principio los niños construyen su propio conocimiento por medio de experiencias reales y elegidas por ellos mismos. [DLP3_5]

Se rescata la idea, entonces, de que tanto las maestras como el centro educativo buscan atender las necesidades de sus estudiantes y adaptar los contenidos impartidos en las aulas partiendo desde sus propios intereses y preferencias.

No obstante, al tratarse de niños y niñas entre los 4 y 5 años de edad, se puede presumir que aquellas posturas y opiniones que expresan sobre diferentes temas han sido adquiridas en base a lo aprendido en sus respectivos contextos familiares y sociales. Y, dentro de estas conductas aprendidas, se encuentra las percepciones que una persona tiene sobre los roles de género, más que nada en referencia a lo que, presuntamente, les corresponde hacer/ser a las niñas y a los niños. Este descubrimiento viene de la mano con el proceso de descubrimiento de la identidad de uno mismo como la de los demás.

Sobre este punto, Skočajić, Radosavljević, Okičić, Janković & Žeželj (2019, citados en Alarcón, 2019) afirman 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. (p. 7)⁹

En la institución educativa, las maestras mencionan que comienzan a trabajar la identidad desde los 3 años, incorporando una serie de recursos que permitan que sus estudiantes puedan reconocerse a sí mismas/os y al grupo como niñas o niños:

La asistencia la tenemos en la pared, la tenemos más que todo para que ellos se identifiquen como niño y niña, y que identifiquen a sus amigos también. [...] Eso es más que todo para los más niños más pequeños, como 3 años, que son con foto y luego con nombres. Por ejemplo, en vez de hacer el conteo uno por uno. Vino EAE3A, entonces EAE3A pone su foto donde dice “niñas” y luego vino GBE3A y pues pone la foto en donde dice “niños” y así se van identificando. Entonces cuando ya van escribiendo, cuando ven el letrero de su nombre en 4 años, ellos se están identificando. Primero por el letrero, porque se están viendo, y luego porque “soy niño” o “soy niña”. Y luego ya cuando están en 5 años que ya se identifican con su nombre y ya saben que son niños, y llegan y escriben sus nombres. [EEPT5B]

Teniendo en cuenta este hecho, se deduce que desde el período de cuna las niñas y niños son capaces de discriminar actividades y características. Esto se refuerza según los conceptos e ideas que se manejen en el entorno de las/os estudiantes y se manifiestan en sus mismos discursos, así como también en los juegos de roles, participación en actividades escolares, elección de cuentos y canciones, etcétera:

Tabla N° 7: Actitudes de las/os estudiantes sobre características asociadas a niñas y a niños

<u>Aspecto</u>	<u>Actitudes de estudiantes</u>
Sobre sus demás compañeras/os	Bueno no en ese caso, pero sí una vez que un niño me dijo eso de que “a las niñas no se les toca ni con el pétalo de una rosa”. Ese comentario sí lo he escuchado en uno de mis niños. [GNCT5A] Pero no solamente que GFE4B era femenina en el aspecto por fuera, sino que también tenía todas estas cosas marcadas de que “este niño no puede sentarse al lado mío porque debo sentarme al lado de una niña”, que “yo solo juego con las niñas”. [GCTT4B]

⁹ **Traducción libre:** A los dos años de edad, las 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.

Sobre colores	Hay chicos que vienen ya (con una idea) bien marcada. “Yo no quiero el rosado”. Tú le mandas a pintar algo con rosado y te dicen “no, yo no quiero ese rosado, yo quiero azul porque yo soy niño”. [GBVT4A]
Sobre espacios, juguetes y juegos	<p>Porque a los niños les encanta Construcción y ellos siempre quieren estar en Construcción, y el hecho de que vayan a Hogar como que les incomoda un poco por el tema de las chicas [EEPT5B]</p> <p>El año pasado yo tenía a ECE5B que le encantaba todo de unicornios y las Barbies, y era una cosa porque los niños del salón no se acercaban a mi niño porque no era de niños traer eso a la hora de recreo. Ellos traían sus carros, sus muñecos, se ponen a jugar fútbol, y él llegaba con su poni, con sus Barbies... [EEPT5B]</p> <p>Entonces los chicos decían “no, no nos parece que tú tengas unas Barbies para jugar”. Y las chicas tampoco querían jugar con ECE5B porque él era un chico. Entonces decían “no, miss, él no puede jugar con nosotras porque es un chico” ... [EEPT5B]</p> <p>Y a GAE4B niña le pasaba algo parecido: las chicas no querían jugar con ella porque a ella le gustaba las cosas de niño y los niños decían que era una niña, entonces no querían que tampoco jugará con ellos. [EEPT5B]</p> <p>Las niñas son un poco más crueles que los niños... Yo he presenciado varias oportunidades que le decían “no, es que tú no vas a jugar con nosotras porque tú tienes cosas de niños, estás metida con niños” [EEPT5B]</p>

Elaboración propia

Para poder analizar lo mencionado con respecto las actitudes de las/os estudiantes sobre sus demás compañeras/os, es pertinente primero observar el siguiente cuadro:

Tabla N° 8: Postura de autores sobre las conductas esperadas de niños y niñas por la sociedad

<u>Autores</u>	<u>Actitud que se espera de los niños</u>	<u>Actitud que se espera de las niñas</u>
Emilson, Folkesson y Lindberg (2016)	<ul style="list-style-type: none"> - Más interesantes - Problemáticos - Necesitan de ayuda - Prestos para hacer actividades físicas 	<ul style="list-style-type: none"> - Confiables - Sociales - Prestas a brindar ayuda - Creíble
Asián, Cabeza y Rodríguez (2015)	<ul style="list-style-type: none"> - Actitudes picarescas e impulsivas. - Rol activo 	<ul style="list-style-type: none"> - Actitudes tranquilas y sumisas. - Rol pasivo

Adaptado de “Gender beliefs and embedded gendered values in preschool”, Emilson, Folkesson & Lindberg, 2016; “Formación en Género en la Universidad: ¿Materia de asignaturas específicas o de educación transversal?”, Asián, Cabeza y Rodríguez, 2015.

Según lo expuesto por los autores citados, se puede observar que la sociedad espera que las actitudes de niñas y de niños apunten a polos opuestos, justificando la picardía y la impulsividad en los niños y esperando la pasividad y fragilidad en las niñas. No obstante, en el primer comentario citado en la Tabla 7 se puede ver un niño ha citado una frase muy común en la sociedad: “a las mujeres no se les toca ni con el pétalo de una rosa”.

Centrándose en esta frase, se puede observar lo que la sociedad espera de los hombres: Se esperan que sean rudos, agresivos y más fuertes que las mujeres, lo que a su vez desemboca en que sean instintivamente protectores con las mujeres y que, por lo tanto, no puedan golpearlas. Es aquí que nace el concepto de caballerosidad lo que, como característica masculina, implica protección y cuidado hacia las mujeres (o en este caso, hacia las niñas) por considerarse al sexo masculino como “el fuerte” y al sexo femenino como “el débil” (Emilson et. al, 2016). Asimismo, esta idea de “niños → tosquedad” promueve que las familias de las niñas les aconsejen alejarse de ello o buscar un entorno de solo niñas para evitar ser lastimadas por las conductas bruscas de sus compañeros. Ese es el caso de GFE4B, que buscaba relacionarse solo con niñas, hasta el punto de rechazar la presencia cercana a ella de un niño.

En el caso de los colores, González y Sueiro (2017) mencionan que, gracias a la sociedad, “el aprendizaje de los colores en la población infantil no está libre de ser ‘contaminado’ por estereotipos de género, lo que va a condicionar también las preferencias que cada persona puede tener hacia los diferentes colores” (p. 87). En nuestra sociedad, a los niños desde el momento de su nacimiento (e incluso un poco antes) se les relaciona con los colores azul y celeste, mientras que a las niñas al color rosado. Estos colores están presentes en todos los ámbitos de la vida de las/os infantes tales como sus vestimentas, accesorios, juguetes, decoración de sus habitaciones, de lugares públicos en los que se busque representarlos, etcétera (González y Sueiro, 2017). Y a eso se le suma la idea de que no solo la sociedad busca que se identifiquen con estos colores, sino que hace que rechacen aquellos que no les corresponde.

Para los niños, el Modelo de Masculinidad Tradicional mencionado por Piedra (2015) o también la masculinidad hegemónica de la “ley del dominio” propuesta por Simón (2010, citado Valdivieso et. al, 2016, p. 14) promueve el desagrado hacia

actitudes y características consideradas femeninas con la intención de mantener libre de cuestionamientos la masculinidad de los hombres; y, entre estas características, se encuentra la posesión o uso de cualquier objeto de color rosado. Para las niñas, también existe la femineidad hegemónica que parte desde la “ley del agrado” como sostiene Valcárcel (2015, citado en Valdivieso et. al, 2016, p. 14) que las obliga a ser personas que resulten agradables a los demás. Por ello, el hecho de gustar de aquello que la sociedad considera como “propio de niños/hombres” resulta extraño a los demás. Esta influencia hace que las niñas y niños se encasillen en el uso de estos tonos, limitándolos a explorar y descubrir, y ocasiona que el posible rechazo de sus pares si uno o una se atreviese a romper ese molde.

En cuanto a los espacios, juegos y juguetes, Ccama et. al. (2019) menciona es precisamente en el sector hogar “en donde se evidencia claramente actitudes sexistas entre las niñas y los niños, [...] ya que se evidencia cómo la influencia del contexto en el que viven y se desarrollan se trasmite en el aula” (p. 38). Teniendo en cuenta que en el sector urbano peruano existen aproximadamente 8 millones de mujeres amas de casa (Ipsos, 2018) y que en muy escasas ocasiones se tiene a un hombre como encargado de las tareas domésticas, es sencillo inferir que los niños y niñas han asociado a las labores de casa con lo femenino, pues es algo normalizado en sus contextos. De este modo, en sus juegos de roles, se manifiesta la idea que tienen de que el sector hogar debe ser manejado por las niñas (representación de las madres) que los niños (representación de los padres) deben centrarse en otros sectores que permitan que realicen otras actividades (como el sector de Construcción).

González y Sueiro (2017) citan a Bandura (1984) y sostienen que, gracias al aprendizaje social, las/os estudiantes asimilan de manera inconsciente aquello que su primer círculo, la familia, les puede ofrecer, asumiendo automáticamente aquellas ideas como la manera correcta y única. Asimismo, los medios de comunicación también adquieren un rol importante en esta influencia. Sobre esto, una de las maestras comentó lo siguiente:

Eso también viene de un modelo social porque tú ves también la propaganda el comercial del *Avengers*, son niños, ahí no hay una niña. O ves la de las muñecas, es la niña, no hay niños. Entonces eso también es a nivel social. [GBVT4A]

González y Sueiro (2017) mencionan que tanto los niños como las niñas “serán influenciados/as por las ideas y opiniones que se expanden a través de los medios de comunicación” (p. 87). A esto se le atribuye también la existencia de los juegos binarios y la diferenciación existente entre los juguetes “para niños” y “para niñas. Se conoce que, en esta época de modernidad y globalización, la comunidad y los medios de comunicación también educan a las personas, por lo que el comentario mencionado por la maestra sobre esta influencia en las niñas y niños no es erróneo.

Del mismo modo, De la Cruz (2018) resalta que los centros educativos deben procurar también proponer espacios de juego neutro como contraparte a lo polarizado de las actividades binarias a las cuales los niños y niñas están acostumbrados/as (p. 29). Del mismo modo, menciona que “hay niños y niñas que no temen fluir entre los roles asumidos por cada género, como niños y niñas que tiene muy definido e interiorizado que “hay juegos de niñas” y “juego de niños”” (De la Cruz, 2018, p. 29). Es importante tener en cuenta a esta población de niños y niñas que no tienen estos roles tan arraigados a sus costumbres y convertirlos en voceros para generar estos espacios de juego en los que no se encasille a nadie.

Siguiendo esa línea, las docentes mencionan que el rechazo a un objeto, recurso o actividad que una niña o un niño no pueda vincular a su propio género no es algo que suela manifestarse seguido. Ellas destacan el hecho de que, al disfrutar de la libertad que el centro educativo propone, muchas veces los niños y niñas expresan sus gustos hacia aquello que, según las maestras, es considerado como “femenino” o “masculino”. Por ejemplo:

No, de hecho, en el nido también hay lecturas como *Olivia* que, o sea, si nos vamos a los géneros, sería de niña, pero a los chicos les gusta, lo disfrutan. [GBVT4A]

Sí, es cierto que hay libros para niñas como *Rosalinda*¹⁰ pero que también lo cogen los niños y nosotras al momento de elegirlo lo leemos para todos igual. [GCTT4B]

Se han acostumbrado a todo tipo de lecturas y, es más, cuando ha sido “Amigo de la semana”, me ha pasado que uno de los días era que el niño llevaba su cuento favorito y a veces las chicas llevaban su cuento de princesas de Frozen, de Cenicienta; y los chicos, normal, escuchaban el cuento. No había que “ay no, es de niñas”. Normal escuchaban todo tipo de lectura. [GNCT5A]

¹⁰ No se tiene información del cuento de *Rosalinda* más allá del hecho de que es una princesa.

O sea, a mí nunca me ha pasado. [...] Que me digan “no, no quiero elegir porque este es de niñas” no, no me ha pasado sinceramente. [GCTT4B]

Es probable que para los niños mencionados en los comentarios de las maestras no sea considerado “de niñas” aquellos cuentos como *Olivia* o *Rosalinda*. Quizás eso queda en la óptica de las maestras (lo cual se desarrollará en párrafos posteriores) por sus propias ideas personales, motivadas por la figura y colores de las protagonistas de dichas historias (*Olivia* es una cerda con vestido rojo y *Rosalinda* es una princesa). Es probable que los niños se fijen en otros factores del cuento: el humor, los dibujos, la trama, etcétera.

Para finalizar con lo expuesto en esta categoría, se concluye que los niños y niñas de la institución educativa van a seguir manifestando sus gustos y costumbres de diversas maneras (explícita e implícitamente) gracias al ambiente acogedor que las maestras procuran fomentar en sus aulas. Asimismo, muchas de estas costumbres tienen su origen en lo compartido en sus respectivos entornos, por lo las/os estudiantes proyectarán estas en sus actitudes o comentarios en clase.

Las maestras, en adición a ello, procuran intervenir cuando algunos de estos comentarios o algunas actitudes puedan ser consideradas como disruptivas, sobre todo cuando afectan a la integridad de otras/os estudiantes. Por lo tanto, es importante analizar las expresiones y discursos tanto de las maestras como de las/os estudiantes, así como también aquello que se la institución pretende proyectar.

5.2.2. CATEGORÍA II: Reacciones de las maestras frente a los gustos y costumbres de las/os estudiantes

Continuando con lo expuesto en la categoría anterior, en esta segunda se busca englobar todas aquellas reacciones, comentarios o ideas que las maestras puedan tener con respecto a sus estudiantes y sus manifestaciones sobre sus gustos, costumbres, maneras de vincularse con las/os demás, etcétera.

En primer lugar, en el PEI de la institución educativa se contempla lo siguiente:

Evitamos etiquetar y estereotipar a los niños y su familia [...] [DLP4_6]

Este enunciado que, acompañando a lo mencionado en la categoría anterior sobre la promoción de la libertad en aulas, da a entender que la institución educativa también promueve un respeto por las individualidades de sus estudiantes y de sus características. Sin embargo, no se puede ignorar el hecho de que toda persona tiene una visión subjetiva de las cosas, la cual se encuentra dentro del subconsciente producto de vivencias y experiencias personales. Esto también les sucede a las maestras de aula en relación a distintos temas, entre ellos, los relacionados a género.

No es sorpresa que las y los docentes que acompañan a niños, niñas y adolescentes encuentren complejo el tema de género, y que las mismas instituciones educativas no contemplen de manera concreta este abordaje en sus aulas. A menudo, muchas escuelas se muestran recelosas a abrazar aquello que resulte innovador pero que cuestione ideas que están muy entrelazadas con sus costumbres tradicionales (Valdivieso et. al, 2016) y también las maestras se enfrentan a este cuestionamiento, puesto que es preferible para muchas ceñirse a lo que tradicional por tratarse de aspectos que ya conocen y que les genera seguridad (Lopes, 2019). No obstante, es necesario que las maestras se muestren abiertas a capacitarse y a aprender a manejar estos temas en aulas, pues es una situación que podría darse en este espacio.

Regresando al objetivo de la institución con respecto a no etiquetar ni estereotipar a sus estudiantes y a cómo es que las maestras (como cualquier persona) poseen ideas preconcebidas motivadas por diversos factores, se han tomado los siguientes comentarios mencionados durante el diálogo del grupo focal en donde puede apreciarse en concreto lo que se pretende detallar:

Bueno no en ese caso, pero sí una vez que un niño me dijo eso de que “a las niñas no se les toca ni con el pétalo de una rosa”. (Le respondí) “ay, qué lindo”, ¿no? “qué caballero” ... [GNCT5A]

En este primer ejemplo se puede ver cómo es que la primera reacción de la maestra frente al comentario del niño es el sentir ternura debido al concepto de caballerosidad que se vio en la categoría anterior. Al estar dicha idea muy enraizada en el pensamiento colectivo, el escuchar la frase “*a las mujeres no se les toca ni con el pétalo de una rosa*” proveniente de un niño podría causarle a cualquier persona el mismo efecto; sin embargo, la docente analizó la situación y añadió lo siguiente:

Claro, pero también recuerdo que le dije “y, chicas, tampoco tienen que levantarle la mano a nadie... no se le levanta la mano a nadie, ni niños a niñas ni niñas a niños” ... [GNCT5A]

En este caso la maestra pone en práctica un criterio de equidad. Le está explicando a los niños y niñas que no se le pega nadie, que no se trata de no pegarle a alguien por ser más delicado o menos fuerte, sino que se respeta a todas las personas por igual y que cualquier problema que surja puede ser solucionado mediante el diálogo. También, el haber añadido esta última frase avisa a las niñas del aula que no deben aprovecharse de su situación de féminas para poder lastimar o agredir a sus compañeros esperando que ellos no respondan, lo cual invitaría a la reflexión en el grupo si se profundizara en el tema.

Otro comentario interesante fue el siguiente:

Sí, el año pasado justamente tuve una niña, que era GFE4B, que bien, bien *lady* ¿no? como se dice. Su mamá la tenía bien con los moñitos, bien femenina. [GCTT4B]

Nuevamente entran a tallar la imagen de delicadeza en las niñas. Según con la maestra comenta, la mamá de GFE4B la acicalaba de manera “bien femenina”, utilizando accesorios también considerados femeninos. La misma maestra secunda la representación de estas características mencionando lo “*lady*” que se muestra la niña. Sobre ella, la docente añade:

Es que la mamá sinceramente la tenía como una muñequita [GCTT4B]

En esos casos yo también la tenía que limitar por la ropa que le mandaban porque no podía (jugar) por el calzoncito, que se le veía todo. Obviamente no podía hacer esos juegos. [GCTT4B]

Emilson et. al, (2016) habla sobre el problema de la vestimenta de la siguiente manera:

There seems to be a problem with girls arriving to preschool in too fancy and delicate clothes, since such clothes are viewed as unsuitable for playing. For example, only

clothes, which are robust and practical, are suitable outfits for playing. Clothes with a feminine style are assumed to be too flimsy. (p. 231)¹¹

Esto lleva a pensar que, debido a la intención de la madre de vestir a GFE4B lo más femenina posible, esta se veía perjudicada al momento del juego, pues la maestra consideraba que su ropa era inapropiada para jugar dado que exhibía su ropa interior y la limitaba, impidiendo que realice y que se interesa en actividades recreativas que demanden actividad física que sus demás compañeras/os sí podían realizar.

Opuesto a esto, la maestra GCTT4B mencionó que en su mismo salón de clases tenía como alumna a GAE4B, la que otra profesora describe de la siguiente manera:

Porque GCTT4B tenía a GAE4B que tenía todo de niño, todos los zapatos, la lonchera, la mochila, todo lo que traía era de niño, todo. Lo único que no era de niño eran los politos que su mamá trataba de que fueran más lindos ¿no? pero los pantalones, todos eran de Los Vengadores, de Paw Patrol. [EEPT5B]

Bajo la óptica de la maestra EEPT5B, toda la vestimenta y accesorios de GAE4B eran “de niños”, salvo los polos que la mamá le ponía, los cuales la maestra considera como “más lindos” por ser “de niñas”. En este aspecto, entrarían a tallar las nociones que esta maestra en específico posee. Según lo mencionado por Esqueda et. al (2011), las mujeres venezolanas prestan especial detalle a la apariencia física y al arreglo personal, lo cual se podría manifestar mediante el uso de accesorios y prendas de vestir consideradas como “femeninas” (vinchas, moños, ganchos, vestidos, faldas, uñas pintadas). Al no tener estos elementos en su vestimenta y arreglo personal, se infiere que la maestra EEPT5B, maestra natural de Venezuela, no considera la vestimenta de GAE4B sea “linda”.

Cuando se considera promover un ambiente en el cual los estereotipos de género no estén presentes, pero se decida mantener el interés de las niñas y niños,

¹¹ **Traducción libre:** Parece haber un problema con las niñas que llegan al jardín con ropa demasiado elegante y delicada, ya que se considera que no es la adecuada para jugar. Por ejemplo, solo la ropa que sea robusta y práctica es adecuada para jugar. La ropa con un estilo femenino supone ser demasiado endeble.

se genera un conflicto, puesto que muchos de los gustos e intereses de estas/os van a estar ligados a los roles de género presentes en sus sociedades (Emilson, et. al, 2016). Probablemente a GFE4B le gustaba mucho la vestimenta que su mamá le ponía (faldas, vinchas, pantalones cortos), así como también a GAE4B le gustaba la vestimenta con dibujos de Paw Patrol y Los Vengadores. Ambas niñas son felices con sus respectivas vestimentas, pero ambas se ven limitadas por dos agentes: la maestra a una y las demás niñas a otra. La salida, en todo caso, no sería tratar de cambiar a ninguna de las dos, sino simplemente fomentar espacios en los que puedan convivir en armonía.

Sin embargo, la maestra mencionó también que precisamente GFE4B era la principal detractora de las actitudes de GAE4B:

Y tenía por una parte a GFE4B y por otra parte a GAE4B, pero GFE4B fue la que más realizaba eso. Hubo momentos inclusive que las niñas molestaron a GAE4B y yo decía “¿de dónde salía?” pues ¿no? porque tenía que haber un punto de origen ¿no? Entonces era GFE4B, pero como era así toda calladita, que lloraba... pero ella era la que decía. [GCTT4B]

Teniendo en cuenta lo mencionado por la maestra, se observa entonces que la niña GFE4B ha hecho suyo el papel de victimaria, motivando a las niñas del salón a molestar a GAE4B por sus gustos y preferencias. Esto evidencia y refuerza la posición de Duarte y García (2016) sobre la conjetura de que las mujeres también pueden propagar y segregar en base a estereotipos de género. Asimismo, se aprecia que GFE4B se siente en una situación de poder debido a que sus vestimentas y accesorios sí siguen lo establecido por la norma (Emilson et. al, 2016), por lo que siente la libertad de juzgar a lo que GAE4B representa.

Otro hecho que resulta llamativo es la posición de GFE4B que, pese a ser ella la que motivaba a las niñas a actuar en contra de GAE4B, proyectaba una imagen de inocencia y delicadeza por su actitud callada y sus llantos, tal y como lo describe la maestra, que resultaba imposible considerarla como la responsable de los comentarios negativos hacia GAE4B. Se refuerza aquí también la idea de femineidad frágil que menciona Asián et. al, (2015).

Además de mencionar a la niña GAE4B, la Tabla 7 ubicada en la categoría anterior, menciona también a un niño (ECE5B) perteneciente al salón de 5 años. En dicha tabla, se expuso que estos no encajaban ni con el grupo con el que compartían gustos en común ni con el grupo con el que se identificaban por su sexo.

El año pasado yo tenía a ECE5B que le encantaba todo de unicornios y las Barbies, y era una cosa porque los niños del salón no se acercaban a mi niño porque no era de niños traer eso a la hora de recreo. Ellos traían sus carros, sus muñecos, se ponen a jugar fútbol, y él llegaba con su poni, con sus Barbies... [EEPT5B]

Entonces los chicos decían “no, no nos parece que tú tengas unas Barbies para jugar”. Y las chicas tampoco querían jugar con ECE5B porque él era un chico. Entonces decían “no, miss, él no puede jugar con nosotras porque es un chico” ... [EEPT5B]

Y a GAE4B niña le pasaba algo parecido: las chicas no querían jugar con ella porque a ella le gustaba las cosas de niño y los niños decían que era una niña, entonces no querían que tampoco jugará con ellos. [EEPT5B]

Las niñas son un poco más crueles que los niños... Yo he presenciado varias oportunidades que le decían “no, es que tú no vas a jugar con nosotras porque tú tienes cosas de niños, estás metida con niños” [EEPT5B]

A ECE5B lo rechazaban los niños por sus gustos considerados “femeninos”, pero tampoco era aceptado por las niñas por tratarse de un niño. Del mismo modo, a GAE4B no se le acercaban las niñas por sus gustos y comportamientos considerados “masculinos”, pero tampoco los niños querían jugar con ella por tratarse de una niña.

Sobre el caso de ECE5B, Duk (2017) sostiene que “desde la más temprana edad los juguetes que prefieren los niños son más bruscos, con mayor contacto físico, con menos contacto verbal. Los de las niñas están más centrados en reglas y sugerencias y con mayor contacto verbal” (p. 64). Esta diferenciación existente en los juguetes y en los juegos fortalece el estereotipo de rudeza masculina y delicadeza femenina. Asimismo, estos dos componentes polarizados y arraigados en la mentalidad colectiva dejan entrever “un problema de jerarquía cultural, ya que tanto la escuela como la sociedad realizan valoraciones asociadas a la masculinidad, despreciando la identidad femenina” (Castillo y Gamboa, 2013, p. 3); por este motivo, resulta inaudito para ciertas personas notar a un varón (o niño) con gustos que lo inclinen a lo delicado, a lo femenino.

En el caso de la niña GAE4B, si bien es cierto que también sufría la exclusión por parte de sus pares, a los ojos de las maestras no representaba algo por lo que ellas pudiesen compadecerse:

[...] Entonces GAE4B rompía con todos los estereotipos porque era una niña que no le gusta las cosas de niña, que usaba usa zapatillas de niño, que tenía una personalidad bien definida que me encanta, ella era bien fuerte y no porque era tosca, sino que bien fuerte en sus decisiones. [GCTT4B]

La actitud de fortaleza que GAE4B manifestaba se aleja de todo con lo que la sociedad asocia a las niñas. Incluso podría resultar una actitud empoderada a los ojos de la maestra GCTT4B el hecho de GAE4B sea “bien fuerte” como ella la califica. No obstante, la fortaleza y la firmeza en sus decisiones que posee GAE4B a los ojos de la maestra GCTT4B, son interpretadas por muchas personas como conductas masculinas y, al no tratarse de lo que se espera de la delicadeza de lo femenino, las niñas con estas actitudes “son calificadas como alborotadoras, mandonas y rebeldes” (Duk, 2017, p. 67) por la sociedad.

Del mismo modo, si bien no resulta una conducta que no observan con pena como sucedía con el caso de ECE5B, para las maestras sigue representando un problema para lo socialmente ordenado en la institución:

Mira, a mí también me pasó algo parecido y de hecho el año pasado GCTT4B y yo siempre nos sentábamos en el almuerzo a comentarlo y yo le decía “ay, Dios mío, tenemos que cambiar a estos dos” [EEPT5B]

Entonces yo le decía a GCTT4B “hay que cambiarlos, hay que chocarlos a ver si cambian” [EEPT5B]

Las bromas realizadas entre las tutoras de GAE4B y ECE5B manifiestan el hecho inconsciente de que para ellas resulta más fácil cambiar sus personalidades que cambiar la de los demás niños y niñas que los excluyen, lo que expresa la tensión entre el verdadero pensar de las maestras y su actuar condicionado a su papel de mediadora de conflictos.

Para concluir con esta categoría, nos damos cuenta de que las maestras poseen ideas preconcebidas sobre género, pero que son conscientes en muchos casos que lo que prima es la integridad de sus estudiantes por lo que la mayoría de casos se animan a repensar antes de intervenir. Por ello, también es menester adentrarse en el análisis de las estrategias y metodologías que poseen para abordar las diversas situaciones que se les presente en el aula.

5.2.3. CATEGORÍA III: Estrategias y trabajo de las maestras frente a las actitudes de las/os estudiantes

En esta tercera categoría se pretende analizar el trabajo de las maestras para hacer frente a, entre muchas otras eventualidades, todo lo mencionado en las dos categorías anteriores. Partiendo desde la idea de que aprender es un hecho que puede tener lugar en cualquier momento de la rutina del día en el aula, es pertinente recordar la visión de la institución educativa sobre la labor que propone que las maestras realicen en cuanto a la adquisición de conocimientos:

En el J. A. creemos que el aprendizaje activo es fundamental para el pleno desarrollo del potencial de nuestros niños. [DLP3_5]

En el J. A. damos por sentado que cada niño tendrá éxito y que es un ser humano competente. [DLP4_6]

La misión de nuestra propuesta es fomentar al niño a aprender a aprender, acompañar a nuestros niños a adquirir una autonomía intelectual. [DLP3_7]

[...] no estamos interesados en que el niño sepa una multitud de conocimientos [...] [DLP3_7]

Estamos convencidos que el niño viene a construir conocimiento, no a memorizarlo. [DLP1_8]

Duk (2017) sostiene lo siguiente:

En todas las propuestas constructivistas se enfatiza la necesidad de promover aprendizajes significativos, en lugar de mecánicos y repetitivos; la importancia de la actividad y el protagonismo de los alumnos en su proceso de aprendizaje; la necesidad de partir de sus conocimientos y experiencias previas; la incidencia del aprendizaje cooperativo, y de; la autonomía y la autorregulación del proceso de aprendizaje, entre otros aspectos. (p. 163)

Los enunciados extraídos del PEI de la institución se vinculan con lo mencionado por la autora, pues es la propuesta metodológica que el centro educativo ofrece, y revelan un especial interés en que las maestras puedan promover en sus aulas espacios en los que el aprendizaje de sus estudiantes surja y sea construido de manera espontánea, respetando su autonomía, intereses y ritmos.

Para que estos aprendizajes, vinculados a diferentes temas tales como académicos o sociales, puedan darse de manera efectiva, las maestras de la institución diseñan y utilizan estrategias diversas como la mejor herramienta para lidiar con dichas situaciones. Cabe mencionar que estas estrategias (al igual que las

problemáticas) fueron desarrolladas en un contexto educativo presencial previo a la pandemia, en donde el contacto diario con las/os estudiantes era posible.

Como se mencionó, las maestras han diseñado estrategias para poder garantizar la convivencia armoniosa, las cuales surgen como una respuesta a una problemática (mantener el orden, respetar turnos, trabajar en equipo) en los diferentes momentos y espacios dentro de la institución educativa (patio de juego, sectores, biblioteca, aulas). Para poder empezar con el análisis de esta tercera categoría, se ha dividido de la siguiente manera:

A. En la biblioteca de la institución

Cada sede de la institución educativa cuenta con una biblioteca ocupada con libros y cuentos elegidos por las mismas autoridades escolares (directora, coordinadoras). Estos cuentos después son seleccionados por cada maestra siguiendo una serie de criterios:

Yo los escojo dependiendo del mensaje que daba el cuento y lo que yo quería que los chicos aprendieran en el momento. [...] Esas cosas iban con eso, con los conflictos internos. El resto si no había nada pues nada, usaba los que yo había conocido, que me gustaban, que parecían interesantes [GBVT4A]

(Buscamos cuentos) que sean más largos, libros que no tengan tantas imágenes, que tengan más mensaje. También si había algún suceso importante como un nacimiento de un hermanito cuando fallece alguien también por ahí, entonces siempre había un en donde también hablaban sobre ese mensaje entonces por ahí, por algún suceso se escogía [GCTT4B]

Bueno, como dicen las chicas, al gusto de ellos. Algunos eran al gusto mío también, yo les decía “chicos, este cuento me encanta, por eso les escogí para ustedes” [GNCT5A]

En resumen, los cuentos elegidos por las maestras responden al mensaje que quieren brindar, las características físicas (número de páginas, ilustraciones) y el gusto propio de cada una. Estos criterios mencionados tuvieron lugar en el contexto presencial, por lo que, gracias a la educación virtual a distancia, el acercamiento que las maestras tenían con los gustos de sus estudiantes no ha podido darse:

Ahora es difícil de ver lo que les gusta y tampoco compartimos ese momento. O sea, (los momentos de lectura) son momentos cortos y es la (lectura) que nosotros escogemos durante la sesión en vivo, mas no vemos, no tenemos esa presencia donde les dejamos que tengan unos minutos libres, que vieran la biblioteca y agarraran a su gusto, y yo veía con qué libro se enganchaban más [GBVT4A]

Volvíamos a la biblioteca y volvían a ese cuento y no tenemos eso, ahora es difícil porque ya, es la (lectura) que les presentamos y esa es la que hay, pero en los años anteriores sí, obviamente, como te cuento íbamos a la biblioteca y ellos se enganchaban. [GBVT4A]

La virtualidad no ha podido permitir que las maestras presencien las elecciones de sus estudiantes en relación a los cuentos, pero en base a sus experiencias en años anteriores, mencionan que existían dos cuentos con mucha popularidad entre sus alumnos y alumnas. Estos son *Olivia* y *Rosalinda*:

Había unas niñas que se habían enganchado con *Olivia*, entonces yo esperaba semanas y se volvía a leerlo para complacerlas [GBVT4A]

No, de hecho, en el nido también hay lecturas como *Olivia* que, o sea, si nos vamos a los géneros, sería de niña ¿no? pero a los chicos les gusta, los disfrutan... [GBVT4A]

Sí, es cierto que hay libros para niñas como *Rosalinda* pero que también lo cogen los niños y nosotras al momento de elegirlo lo leemos para todos igual, no leemos porque “esta semana la voy a leer para una niña, la otra no”, tampoco decimos “este es un libro para niñas porque es así”. [GCTT4B]

Según las maestras, estas lecturas son consideradas como “cuentos de niñas” guiándose por la imagen de las protagonistas (tal y como se explicó en la primera categoría), las cuales son una cerda con vestido rosado y una princesa. Esta preconcepción se debe a la asociación a lo femenino del color rosado y la existencia de la figura femenina como protagonista, lo cual también son estereotipos de género promovidos por la misma sociedad (Ccamá et. al, 2019). Es probable que las y los estudiantes no hayan notado esta característica que las maestras le han dado a estos dos cuentos y que para ellos y ellas resulte atractivo por un motivo adicional (la trama, el humor, las ilustraciones).

Al existir cuentos tan populares y con gran demanda dentro del grupo de estudiantes, se espera que en algún momento los niños y niñas se van a encontrar en una disputa por un cuento. Frente a ello, una de las maestras entrevistadas manifiesta lo siguiente:

Nosotros en lectura en voz alta lo que hacemos es que primero la maestra lo hace y lee el cuento que ese día tenía planificado leer. Luego de que ella lee ese cuento, les dice a los chicos que hay ciertos cuentos, que, si tienen las imágenes grandes, dos niños se pueden a leer el cuento, dos niños pueden estar acá. [EEPT5B]

Por ejemplo, (me decían) “yo quiero este cuento”, pero si es el único que hay (yo les decía) “entonces puedes ir viendo otro mientras que él termina de leer su cuento”.

Luego, por ejemplo, “ENE5B, EAE5B está terminando leer el cuento que tú quieres, cuando ella termine, te lo va a prestar; mientras tanto, tú puedes ir viendo otro cuento mientras ella va viendo este y después se lo cambian”. [EEPT5B]

Hay niños que se ponían en plan de “no, yo quiero, yo quiero, yo quiero”. Yo les decía: “Ya, vamos a hacer algo. Yo lo voy a buscar contigo, luego yo te lo leo y yo le voy a preguntar”. Normalmente me sentaba al lado de donde era el conflicto, y cuando terminaba le preguntaba “¿se lo puedes prestar aquí a tu amigo”, a lo que me respondían “sí”, y yo les decía “ya, gracias, ahora ve a buscar tú otro cuento que te guste”. [EEPT5B]

Es importante prestar atención al proceder de las maestras en los momentos de lectura en voz alta: primero la maestra lee un cuento elegido por ella, y luego deja que los demás niños y niñas elijan de manera libre. Asimismo, da la posibilidad de que dos estudiantes compartan un cuento según el tamaño de este, y también interviene cuando dos niñas/os quieren leer la misma historia de manera individual.

Centrándose en este último punto, se infiere que la maestra busca negociar con sus estudiantes el préstamo de libros de la biblioteca, fomentando el trabajo por turnos. Del mismo modo, se observa que, cuando el niño termina de leer el cuento que el otro quería, es ella quien le pide que se lo preste a su compañero. Una vez más, al ser una figura de autoridad, es posible que la decisión de prestar dicho libro se vea influenciada y que por tal motivo la respuesta sea positiva tal y como la maestra espera. Esto, a su vez, hace que el niño que no quería esperar a que llegue su turno se sienta protegido por la maestra y que, en futuras ocasiones en las que esto se repita, busque que ella también solucione su problema. Probablemente como una primera vez pueda resultar una estrategia eficaz ya que le está modelando al estudiante qué hacer cuando se vuelva a encontrar en una situación similar; sin embargo, si esto es una constante, puede oponerse a lo que la institución educativa propone:

Los niños, si se les permite, son capaces de hacer cada vez más cosas y por tanto valerse por sí mismos. [DLP8_4]

Es preciso que las/os maestras/os realicen un viaje de introspección y analicen su propia praxis. Esto servirá de utilidad para “revisar también sus estrategias de enseñanza, para operar sobre la conducta del aprendiz en el sentido de autocontrol, autorregulación y autonomía en el aprendizaje”, tal y como lo afirma García Madruga (1990, citado en Duk, 2017, p. 165).

B. Durante momento de actividades en sectores

Otro momento en donde se puede apreciar la interacción y aprendizaje de las y los estudiantes en la institución educativa es en los juegos en sectores. Pitluk L. (2006, citado en Guzmán, 2017) afirma lo siguiente:

El juego libre en los sectores implica la posibilidad de jugar en el aula utilizando los espacios organizados en sectores sin consigna de trabajo alguna, simplemente los niños juegan orientados por sus intereses propios y de los demás que juegan en el mismo sector. (p. 5)

Al ser un espacio libre y sin una consigna específica como menciona el autor, en donde intervienen los deseos de todos los niños y niñas que participen en este, es posible que se enriquezca el aprendizaje motivado por los conocimientos que las/os estudiantes tengan, pero también posibilita que se generen situaciones de conflicto.

Para ello, las maestras entrevistadas garantizaron tener cada una (en base a la conducta y particularidades observadas en sus aulas) un proceder específico a la hora de dar inicio al juego en sectores:

Yo tenía mi lista donde yo iba anotando cuántos habían estado el día lunes, el día martes... para que no repitan sectores y puedan rotar. [GNCT5A]

Nosotros en el aula tenemos como una asistencia que es un cuadro semanal que nosotros marcamos y ubicamos a cada uno de ellos. Por ejemplo, ellos saben que durante la semana ellos van a pasar por todos los sectores. [EEPT5B]

Claro, yo también lo trabajaba igual al principio. Bueno, al momento de la llegada de bienvenida, ellos tienen un momento para poder libremente elegir su sector... O sea, ellos van llegando, van saludando y ellos saben que pueden elegir el sector que ellos gusten [GBVT4A]

Esta estrategia de las maestras implica algo positivo, puesto que el tener un registro del ingreso de las niñas y niños a cada sector les permitirá conocer los intereses personales de cada una/o. Del mismo modo, permitirá que las maestras identifiquen si es que en efecto las/os estudiantes están rotando y pasando por todos los sectores, experimentando y descubriendo maneras de jugar diferentes.

Sarabia (2009, citado en Guzmán, 2017) menciona que el juego en los sectores, además de acercar al niño o niña a interactuar con los diversos materiales que se pueda encontrar en los espacios, también es un espacio más de socialización

como el patio de recreo (p. 5). Por ello, es importante que las maestras también busquen generar la integración del grupo, sobre todo para atender aquellas necesidades específicas que algunos niños y niñas puedan tener:

En los primeros meses yo también apuntaba cada niño y niña para también ir acoplando al grupo. Había niños muy tímidos, niños más extrovertidos... Entonces es bueno ir viendo esos grupitos. Ver qué niño pueda apoyar a otro para que también se vaya desarrollando. Entonces, de acuerdo a ciertas características, yo los iba acomodando en un grupo de 4 o 5 niños máximo [GCTT4B]

Esta estrategia de la maestra GCTT4B se vincula a lo propuesto por la IEI:

En el J.A., los niños encontrarán espacios para hablar libremente acerca de lo que están haciendo; y espacios para trabajar solos y con otros [DLP1_7].

Como parte de hacer protagonistas a los niños y niñas dentro de los espacios de los sectores, surge otra estrategia que contempla la elección realizada por el grupo de estudiantes sobre los materiales, recursos o temáticas que podrían incluirse a cada sector. Sobre esto, Guzmán (2017) destaca la importancia de darle voz y voto a las y los estudiantes al momento de implementar cada sector, pues “al tomar en cuenta la opinión de ellos para ubicar, nombrar y arreglar los sectores del aula, se ejercitan en la toma de decisiones, la cooperación e intercambio de ideas” (p. 5). El PEI del centro educativo sostiene precisamente que:

Los escenarios del Jardín de la Amistad están acondicionados de tal manera que los niños pueden elegir libremente. Ellos tienen acceso a variedad de materiales interesantes, esto les permite explorar, crear y resolver problemas [DLP1_7].

En el Jardín de la Amistad creemos que el aprendizaje activo es fundamental para el pleno desarrollo del potencial de nuestros niños. Bajo este principio los niños construyen su propio conocimiento por medio de experiencias reales y elegidas por ellos mismos [DLP3_5]

En adición a ello, una de las maestras comentó durante la entrevista lo siguiente:

Yo tuve el año pasado al salón de cinco años y, para uno de los proyectos que teníamos que tener por sector el año pasado, quisieron que el de Hogar fuera un cuarto. Entonces ellos querían tener un cuarto en el salón y yo les armé a un cuarto en el salón: tenía su clóset, tenían su camita y todo [...] [EEPT5B]

Y añade también:

[...] pero allí la directora me propuso, porque estábamos trabajando el proyecto de sexualidad con los chicos, tener unos bebés y estos tenían sus genitales ¿no? la chica y el chico [EEPT5B]

Resulta interesante que se haya decidido innovar y cambiar un poco la distribución e implementación del sector de Hogar de esta manera, pues, debido al hecho de que este sector está a menudo ambientado como una cocinita, “se evidencia claramente actitudes sexistas entre las niñas y los niños, ya que se evidencia cómo la influencia del contexto en el que viven y se desarrollan se trasmite en el aula” (Ccamá et. al, 2019, p. 38).

También es interesante observar la respuesta de las y los estudiantes a este cambio, ya que, según lo comentado por la maestra, iban a implementar el uso de dos bebés de juguete.

Entonces cuando yo llevé los bebés, los niños me decían “las niñas son las que tienen que tener al bebé”. [EEPT5B]

Una vez más se pone en exposición las ideas arraigadas en el pensamiento de los niños y niñas sobre los roles de género. En este caso, los niños vinculan la atención a un bebé a algo netamente femenino, algo del cual ellos no pueden ser parte. La maestra continúa, mencionando lo siguiente:

Y yo le decía “no, porque hay papás, tu papá te carga”. Entonces me decía “no, pero eso era cuando yo era bebé”, y le respondía “bueno, tú ya no eres un bebé y tú lo puedes cargar”. [EEPT5B]

La intención con la que se realizó este comentario fue positiva porque se pretendió enseñarle al niño que realizó esa acotación que el cuidado del bebé no solo les corresponde a las madres, sino también a los padres. No obstante, la ejecución no fue la adecuada pues no dio el espacio para que el niño procesara esa información y, más que haber construido un aprendizaje nuevo, resultó siendo un mensaje impositivo realizado por la maestra.

En la propuesta de la institución educativa se afirma lo siguiente:

El docente debe saber elegir acciones educativas oportunas sin apresurarlos ni presionarlos. [DLP5_4]

El aprendizaje se produce cuando entra en conflicto lo que el alumno ya sabe con lo que debería de saber. [DLP4_10]

Del mismo modo, Duk (2017) menciona que:

Los alumnos llegan al aula equipados de una serie de concepciones sobre el mundo físico y social que les sirven de base en la apropiación de nuevos conocimientos que están establecidos en el currículum escolar. Estas concepciones previas o alternativas pueden ser erróneas, en cuyo caso, deben ser sustituidas por el conocimiento certero. (p. 164)

Este proceso de ir desde lo conocido y preconcebido hasta el cuestionamiento y replanteamiento de una idea demanda preparación previa. Hubiese sido interesante presentarles a los niños y niñas diferentes experiencias que hagan que se familiaricen con conceptos que quizás escapen de su imaginario, sobre todo relacionados a temas de género. Por ejemplo, enseñarle a las/os estudiantes imágenes de padres con sus hijos e hijas, o también mujeres ingenieras, doctoras o desempeñándose en profesiones que a menudo se vinculan con los varones para así invitarles al diálogo y al cuestionamiento. Del mismo modo, es importante recordar que, debido a la carga de tabú existente vinculado a este tema, involucrar a las familias para fortalecer el trabajo en aulas es también una opción muy viable y válida.

Asimismo, es importante destacar la diferencia entre comprender y aceptar algo de manera positiva, y tolerarlo por compromiso. Al primero se llega poco a poco en base al aprendizaje en conjunto, la anticipación, la discusión entre pares, y poniendo en práctica el respeto hacia los demás. Por el contrario, un niño o niña puede llegar a tolerar algo temor a la reacción que una figura de poder para ellos/as (en este caso, la maestra) pueda tener. Y esto podría tener más tendencia a darse cuando el contenido ha sido impartido para las/os estudiantes por imposición y sin ningún tipo de anticipación:

Este caso muestra que no se ha llegado a un acuerdo respetuoso con el estudiante y que no se le ha invitado a transitar por un proceso cuestionador, sino por uno autoritario. La idea expresada por el alumno que sostenía que “las niñas son las que se encargan de los bebés” sigue enquistada en la mente del mismo, y cabe pensar que si es que se animó a cargar al bebé de juguete probablemente lo hizo porque la maestra lo estaba obligando a hacerlo, mas no porque haya comprendido la idea en sí.

C. En el patio de recreo

Al igual que el juego en sectores, el juego en el patio de recreo también representa un espacio para la interacción y el juego con los y las estudiantes (Gras y Paredes, 2015).

Para el adecuado orden en este espacio, las maestras también presentan una serie de estrategias:

Como dicen, ¿no? Los acuerdos son para todos y nosotros cuando vamos yendo las clases, vamos cada día vamos creando las reglas entre ellos mismos con situaciones que les han pasado ¿no? [GBVT4A]

Yo propongo los primeros acuerdos: “Chicos, recuerden no pasar detrás de los columpios porque, si están jugando, se pueden golpear”, ¿no?, los más básicos ¿no? [GBVT4A]

Para la adecuada convivencia en cualquier espacio, es preciso trazar límites y proponer acuerdos que deban ser respetados por tanto niños como niñas. Como mencionaron Guzmán (2017) y Duk (2017), la autonomía de las niñas y niños en la toma de decisiones en los espacios de juego y esparcimiento también es una cualidad que deba promoverse. Sobre esto, una de las maestras participantes comentó lo siguiente:

Ya después ellos con sus mismas experiencias van diciendo “No, miss, vamos a tener cuidado cuando pasemos por la casita porque podemos chocarnos y nos podemos dar en la cabeza”. Lo dicen en base a su propia experiencia, por lo que han vivido en el patio [GBVT4A]

La estrategia de brindarles la oportunidad de diseñar los acuerdos del patio de recreo en base a su experiencia, hace que las niñas y niños desarrollen un mayor compromiso por cumplir a cabalidad los acuerdos propuestos, pues saben que son sus ideas y se sienten responsables por ellas.

Dentro del patio de recreo, también se dan situaciones de disputa entre las y los estudiantes, ya sea por el respeto de los turnos, los accidentes mientras juegan, etcétera. En el documento que las maestras analizaron en el grupo focal, se les presentó un caso en el que una maestra hipotética marcaba y hacía diferencias entre el trato hacia los niños y las niñas, a lo que una de las profesoras respondió:

Se les da la indicación a todos por igual, no solamente que las niñas o que los niños tienen que ser cuidadosos porque son más débiles. No se marca así. Se les dice, como menciona GNCT5A, de manera general, ni siquiera usamos “niñas o niños”. Decimos: “chicos, al jugar tenemos que respetarnos tenemos que tener cuidado tenemos que jugar con calma”. Es en general. No hacemos esa distinción de que “a las niñas hay que tenerlas solamente en la casita de plástico porque son más delicadas”. Hay varias niñas que son bien aguerridas y juegan, corren. [GCTT4B]

La misma maestra reconoció entonces la importancia de marcar reglas equitativas para niños y niñas, pues ambos pueden desarrollarse y expresarse con total libertad en el patio de recreo. Los niños y niñas, por otro lado, encuentran más difícil lidiar con algunos temas. Por ejemplo, muchos de los casos mencionados en categorías anteriores sobre la niña GAE4B y el niño ECE5B han tenido lugar en el patio de recreo a la hora de interactuar con sus propios juguetes. Muchas veces es el mismo grupo de estudiantes quienes insisten en seccionar el juego y, como menciona De la Cruz (2018), muchas veces este se convierte en un “regulador de género” que polariza conductas y actitudes. Ante ello, Soto (2014, citado en De la Cruz, 2018) afirma que “se considera al juego como el mejor de los recursos educativos que podemos usar para la inclusión de niños y niñas en el juego evitando la sectorización o polarización por sexo, o por tipos de juegos (roles doméstico o público)” (p. 30).

Frente a ello, las maestras utilizan como estrategias el reconocer sus posiciones de autoridad y hacer que los niños y niñas vean que ella como maestra se identifica con lo que le sucede a ECE5B y GAE4B, lo que hace que las demás niñas y niños alberguen dudas antes de molestar otra vez a estos dos niños.

Tabla N° 9: Estrategia para integrar al grupo a GAE4B y ECE5B

<u>Comentario de la maestra</u>	<u>Intención</u>
Yo les decía “pero ¿cuál es el problema? así como a ti te gusta el Batman que tú trajiste o el Spiderman, a él le gustaban las muñecas y pueden jugar con eso, puede jugar juntos que ella puede ser como a las Batichica”. Yo trataba, pero nadada que ver. [...] Entonces yo me sentaba con ellos y jugábamos. [EEPT5B]	La maestra procura normalizar los gustos de ECE5B, señalando también los gustos de sus demás compañeros y procurando hacer que el juguete de ECE5B se logre involucrar en el juego de los demás. Al no funcionar esto, la maestra opta por jugar con este grupo para así actuar de mediadora. No obstante, mantiene la estructura al hacer que un niño sea Batman y una niña sea Batichica.

Como yo tengo un hijo hombre y entonces a mí me encantan los superhéroes, estoy... siempre he estado involucrada en el mundo más de niños que de niñas. [GCTT4B]

Entonces yo conversaba con ellas de los Avengers, y los niños y las niñas al final fuimos superhéroes todos juntos. [GCTT4B]

Le pedí permiso a GCTT4B, le dije “GCTT4B, voy a intervenir un momento” y le dije le dije a la niña “pero ella quiere jugar contigo, no importa como ella esté vestida, ella quiere jugar, no van a jugar con la ropa” [...] y yo le dije “pero eso no tiene nada que ver, porque mira cómo estoy vestida y juego con ustedes, y no por eso yo puedo dejar de jugar”. [EEPT5B]

Me acuerdo que ella tenía sus zapatos de Paw Patrol... “Uy, están hermosos” le digo, “me encantan porque son unos perros y a mí me encantan los perros, ¿a ustedes no les gustan los perros?”. Entonces me dicen “sí...”. Yo les digo “¿ya ven? Son lindos porque a mí me encantan los perros y me compraría uno, lo que pasa es que no hay de grandes”. Entonces ahí se quedaron, no pudieron responderme. [EEPT5B]

Elaboración propia

La maestra, al tener un hijo que disfruta de películas como Los Vengadores, ha podido conocer más sobre los temas de superhéroes, por lo que proyecta sus conocimientos en el aula. Esto hace que los niños se sorprendan gratamente al ver que su maestra conoce de los temas que a ellos les agrada y provoca que las niñas normalicen juegos de interpretación de superhéroes.

En esta ocasión la maestra EEPT5B procuró minimizar el motivo por el cual GAE4B estaba siendo discriminada haciendo uso de su figura de autoridad pues, si a ella como maestra no la iban a rechazar por su vestimenta, si decía que GAE4B se encontraba en la misma situación, consideraba que de ese modo las niñas verían reflejada a la maestra en Ana y así no la rechazarían.

La maestra prosiguió con su argumento de reflejarse en GAE4B, simpatizando con ella y sus gustos. Una vez más, hizo uso de su figura de autoridad como referencia para que así las niñas no pudieran discutirle. Se infiere que la intención de la docente fue desviar el foco de atención para que los zapatos de GAE4B no sean vistos por las demás niñas como solamente unos zapatos con dibujos que solo niños usan, sino como zapatos con dibujos de perros que cualquiera, incluso la maestra, podría utilizar.

Es común que, después de un momento de conflicto, las maestras quieran darle un cierre esto promoviendo que sus estudiantes que disculpen con la otra parte involucrada, retomando los lazos de amistad. No obstante, una de las maestras de la institución comentó lo siguiente:

Bueno, lo de pedir disculpas eso se hace ¿no? Por ejemplo, pasa algo, y sean chicos entre chicos o chicas con chicas o ambos sexos, les digo ¿no? “hay que pedir disculpas porque no estuvo bien”. [EEPT5B]

Pero, sin embargo, me dice “fue un accidente” y cuando es un accidente no hay disculpas ¿no? O sea, fue un accidente si yo, por ejemplo, voy corriendo y de repente tropiezo con otro niño y el otro niño se cae y se golpea. Es un accidente que fue corriendo, entonces lo que podemos hacer que tengas cuidado a la hora de correr, mirar que no haya nada a tu alrededor para que no puedas tropezar con otro niño, ese tipo de cosas. Pero el que yo venga y empuje así porque quise empujarlo, porque quiso quitarme un juguete, eso sí... ya le está haciendo algo otro niño y sí necesita que le pida disculpas [EEPT5B]

La maestra tiene una visión personal sobre lo que es pedir disculpas. Ella comenta que solo en los momentos en los que ha habido un interés verdadero de hacer daño a alguien es cuando se necesitan las disculpas. Adiciona también que en caso de accidentes no es preciso que se realice ello debido a que no hubo una mala intención. La maestra añadió más adelante que ella no deseaba que sus estudiantes pidan disculpas por cualquier y cada motivo porque la palabra iba a perder su peso verdadero.

Otras estrategias que una de las maestras utilizó en su aula fue el apoyo de un delegado en el salón para que secunde sus intenciones y de consultar al departamento psicopedagógico de la institución.

Entonces por allí, sabes que en el salón siempre hay unos líderes y siempre hay unos que son como que los que dicen, los que mandan, y los todos los siguen ¿no? Entonces yo tenía dos chicos líderes en mi salón, entonces ellos fueron los que me ayudaron a mí a trabajar con este niño, o sea prácticamente los obligué (risas). [EEPT5B]

Yo hablé con los papás y ellos llevaban juguetes todo el tiempo, pero, por ejemplo, si (la temática) era de Toy Story, quería que traigan a Jessie. Entonces cuando ellos jugaban, dejaban a Jessie a un lado, pero a ECE5B le gustaba y les decía “¿ven? Todos podemos jugar, y están jugando a Toy Story”. Cuando ellos jugaban con los carros, si cada uno traía un carro, yo le decía a este niño que trajera un carro, así como fuera, el que más le gustara, así fuera rosado, no importa, pero que trajera un carro. Entonces por ahí como que fueron involucrando a estos juegos sin dejar apartado el gusto de cada uno. Entonces ya con la psicóloga hicimos cierto trabajo ahí. [EEPT5B]

Es válido mencionar que no es poco común que ciertas maestras busquen apoyo dentro de sus estudiantes para que, quizás movidos por el ejemplo de popularidad de estos y de la validación que la maestra iba a concederles, los demás estudiantes buscasen estudiantes “líderes” para confrontar dicha problemática. De todas formas, resulta interesante que solo se haya valido de los líderes varones de su salón y que no haya buscado ayuda en las niñas, ya que, al fin y al cabo, es con ellas con quien ECE5B tenía más gustos en comunes. Quizás el trabajo incluso pudo haber resultado más sencillo que el buscar involucrarlo en los juegos de los niños, pero se puede inferir que se prefirió esto debido a que era el grupo con el que se identificaba por su sexo.

Para ello, la maestra solicitó apoyo al personal del departamento de psicología de la institución, las cuales en conjunto optaron por la estrategia de juegos neutros y no binarios, añadiéndole la participación de los niños líderes que la maestra había

designado previamente. Según De la Cruz (2018), este es uno de los objetivos que toda institución educativa debe plantearse si en verdad desea hacerles frente a los juegos de roles polarizados que existen en el patio de recreo.

Por último, se hizo mención que los juegos con los que los niños y niñas estaban familiarizados siempre seguían la gama de tonos rosados para las niñas y tonos azules para los niños. Frente a ello, las maestras manifiestan lo siguiente:

Así que normalmente lo hacemos todo unicolor o cuando hacemos cualquier actividad con los chicos, no salen que “estos son de niñas” o “estos son de niños”. [EEPT5B]

Nunca damos regalos con motivos así por lo mismo que teníamos niños que les puede gustar Frozen o las Barbies y los unicornios... o sea, no podemos dividir los juegos por la sexualidad de los chicos, ¿no? A cualquier niño le puede gustar eso, y no tenemos que etiquetarlo. [EEPT5B]

La decoración de las aulas de clase se basa en una paleta de tonos neutros o que oscilan entre los colores amarillo, blanco y beige. González y Sueiro (2017) menciona que precisamente esos colores se asocian a la iluminación, la luz y la pureza. Si es que se opta por otros colores que acompañen a la paleta base de la institución, suelen ser colores pasteles o colores tierra para contrastar.

De igual forma, la política de entrega de regalos de la institución educativa también se ciñe a la paleta mencionada previamente. Esto porque precisamente se busca respetar las individualidades de las y los estudiantes, procurando crear un ambiente en el que no tengan que ceñirse a los estereotipos que la sociedad le impone.

D. En las aulas de clase

Por último, en las aulas de clase también se generan espacios en donde las maestras pueden proponer estrategias que van desde apoyar a las y los estudiantes hasta hacer más amena una sesión de clase.

Como toda rutina de aula, la clase comienza con el llamado de asistencia. En esta sección del día sucede lo siguiente:

Como para esta fecha, ellos ya hacían asistencia solitos. Escribían su nombre al llegar y lo hacía en letra cursiva o ligada como le dicen acá. Entonces, ya por ahí ellos escribían sus nombres. Primero, se contaban y ellos sabían quién contaba. Entonces

llegaban, contaban y ya me decían “maestra, hay 10, hay 15...” Entonces yo decía “ah ya, perfecto”, pero cuando yo pasaba la asistencia de repente no eran 12, eran 15. Entonces yo decía “¿estás seguro de que está bien? porque estoy contando niño por niño y no me da igual que tú, vamos a revisar de nuevo”. Entonces es cuando se paraban y tocaban la cabecita de cada uno porque ya sabían que todos los días yo trabajaba así con ellos. [EEPT5B]

“Estás mal y eso no es así” no. Al contrario. Tratamos de que ellos mismos se den cuenta a la hora de hacer y no decirle “no” tampoco, sino “¿están seguros? vamos a volver a contar” o “vamos a contar todos juntos con él” ... o de repente se le pide a otro niño que cuente con él y entonces “ayúdalo con tu manito y vamos a seguir contando todos juntos” ... pero normalmente no se pide ayuda a otro niño, sino que tratamos que ellos salgan de ese “error” y pueda aprender. [EEPT5B]

Resulta interesante lo que la maestra EEPT5B comenta. A veces se da el caso de que un niña o niño comete un error, en este caso al momento de contar a las/os compañeras/os que habían asistido, y es preciso que la maestra redirija la respuesta ofrecida por el o la estudiante. Frente a esta problemática, la maestra comenta que ella procuraba corregirlo de manera amigable, tal y como sugiere la metodología de la institución, acompañándolo y sin agrandar el problema ocurrido:

Exactamente y tiene mucho que ver con la autoestima del niño, ya después se va a sentir mal, no va a querer participar porque va a decir que lo hace mal [EEPT5B]

El aprendizaje activo depende de las interacciones positivas entre los adultos y los niños. [DLP3_6]

En el J. A. somos conscientes de la importancia de proporcionar un clima psicológicamente seguro para nuestros niños [DLP3_6]

Nuestras maestras se esfuerzan por brindar apoyo cuando conversan y juegan con los niños. [DLP3_6]

Pero una vez identificada la estrategia para afrontar el hecho de que los niños y niñas se confundan al momento de contar, lo cual puede basarse en un simple error matemático de conteo, se les preguntó a las docentes si se les ocurría algún motivo por el cual las/os estudiantes cometieran este mal cálculo. Para esto, se les presentó el caso adjuntado en el Anexo 3. Sus respuestas fueron las siguientes:

La maestra generalizó a los niños incluyendo a las niñas. En vez de decir “vamos a contar niños y niñas”, “vamos a contar todos juntos”, ¿no? Entonces solamente decir “niños” entendieron así y lo consideraron para ellos nada más. [GCTT4B]

Quizás porque normalmente los chicos siempre comienzan por sus amigos, los más allegados, con los amigos con los que siempre juegan, con los que más conversan, con los que siempre están juntos. Entonces han contado a los que son sus mejores amigos y como que (dijeron) “los demás no. mis amigos sí vinieron y los demás no”. Y sí ha

pasado. (Dicen) “no, solo mis amiguitos y ya”, pero (se responde) “no son todos, vamos a seguir contando”. [EEPT5B]

Cuando se obtuvieron esas dos respuestas, resultó interesante cómo cada maestra formuló una propia teoría, una asociando el problema a la maestra y a su modo de solicitar el conteo, y la otra a una posible conducta de los niños. Sea como fuere el caso, ambas identificaron una problemática. La solución para la intervención de la maestra EEPT5B fue lo mencionado en líneas anteriores. Las maestras que participaron en la reunión del grupo focal no solo no le adjudicaron la responsabilidad al estudiante, sino que sugirieron ideas para que la maestra, quien era para ellas la que había cometido el error, redireccione su pregunta:

Más clara la indicación, no decir “cuenta solamente los niños”, “cuenta en general cuántos niños y niñas han venido”. [GNCT5A]

Usar vocabulario, así como dice GNCT5A, “niñas niños”, o decir “cuenta a todo el grupo”. [GBVT4A]

Gracias al ejemplo mencionado en el caso del grupo focal, las maestras identificaron que, si no nombras a una parte de la población estudiantil, da pie a que no se le visibilice como lo necesita. No obstante, el uso de términos masculinos para clasificar a hombres/niños y mujeres/niñas en está enraizado en las costumbres de los países con lenguas derivadas del latín (Galtung, 2016) y, ya que no existe un término neutro que incluya a ambos, se sigue reforzando la superioridad masculina en el habla de las personas (Valdivieso et al., 2016).

En la institución educativa, las maestras utilizan términos masculinos tanto en las planificaciones, comunicados, anuncios, como en su discurso diario. Del mismo modo, la redacción del PEI del centro educativo también se centra en una redacción que tiene enteramente como protagonista “al niño”. Durante el análisis documental, se hallaron aproximadamente 72 resultados en los que la misión, visión, proyectos, descripciones, y demás aspectos de la metodología de la institución iban dirigidas “a los niños”. Por otro lado, se hallaron 6 resultados en los que se utilice un lenguaje que contemple tanto a niños como a niñas.

Esto podría resultar un aspecto cuestionable dado que, según Aparacana y Orrego (2014, citados en De la Cruz, 2018) el uso exclusivo de términos masculinos

en los colegios refuerza el sexismo lingüístico (p. 25), pero lo planteado en el documento da a entender que no es intención del centro educativo caer en ese tipo de segregación. En adición a esto, las maestras tampoco incluyen en su práctica separar y desvincular a los niños de las niñas. Al contrario, dan indicios de que en el nido se busca realizar actividades que involucren en lo más posible a todo el grupo. Esto se evidencia en los momentos de hacer filas para trasladarse de un espacio a otro:

Si bien es cierto que en algún momento se hace para algún baile o para algo así, usualmente en sí la fila es para todos igual ¿no? No separamos niños y niñas. Nosotros hacemos una fila y sea quien venga ¿no? [GCTT4B]

Yo suelo separar a los niños y las niñas al momento del baño, por ejemplo, mi auxiliar iba con las niñas y yo me iba con los niños. Pero era un momento en el que el baño de niñas me quedaba acá y el otro baño de niños me quedaba allá más lejos, y, bueno, teníamos que separarnos y creo que era la única manera que lo separábamos. El resto era una sola fila para todos [GBVT4A]

Sí, una sola fila. O también yo decía “a ver, el grupo número 1, el grupo número 2...” y se iban poniendo en fila, y como están mezclados niños y niñas en los grupos, entonces estaban chicas y chicos, una sola fila con todos... [GNCT5A]

Bueno, nosotros por ejemplo no los dividimos. Están todos juntos. Yo por ejemplo... el Amigo de la semana siempre va de primero o algún responsable va de primero [...] Pero también podía decir “tú, tú, tú, vamos, tú, tú, tú, vamos”, sin decir “niños” o “niñas”. No había distinción ni cuando íbamos al baño. [EEPT5B]

Las cuatro maestras entrevistadas manifestaron que, en la práctica, no se pretende hacer divisiones a menos que sea absolutamente necesario (momento de un baile en una coreografía o cuando los baños se ubicaban en extremos opuestos). Del mismo modo, las maestras buscan solucionar aquellas situaciones que causen conflictos en el ambiente escolar, como lo que sucedió entre las alumnas GFE4B y GAE4B, y el alumno ECE5B:

Entonces con GCTT4B hablábamos “que sí, tienen varios días con ese tema, que ya conversamos”, y estuvimos una semana viendo el tema. 4 y 5 años casi siempre planifica igual y siempre nos complementamos mucho con lo que vamos a hacer. El año pasado GCTT4B y yo tuvimos cursos con la directora y justamente estuvimos trabajando ese tema, y tuvimos una Semana de Igualdad, entonces ahí trabajamos todo lo que es la igualdad y también trabajamos lo que es también igualdad entre países [EEPT5B]

Al ser GCTT4B tutora de las dos niñas y EEPT5B tutora del niño, ambas tomaron la decisión de complementar sus planificaciones de tal manera que se atiende esta necesidad presentada en el aula. Muñoz (2009, citado en De la Cruz, 2018)

menciona que, cuando las maestras logran discernir e identificar situaciones en las que evidencien estereotipos de género, podrán favorecer espacios en sus aulas en donde se edifiquen ideas menos sexistas y más igualitarias (p. 24).

Asimismo, llama la atención el comentario referente a la iniciativa de la directora para capacitar a sus maestras en estos temas, dándoles un punto de partida en el proceso de cuestionamiento y deconstrucción para así renovarse tanto como ciudadanas como maestras.

Adicionalmente a todo lo mencionado, como parte de la rutina diaria, las profesoras hacen uso de recursos para amenizar y apoyar una actividad, y/o reforzar un mensaje. El recurso quizás más utilizado en la educación inicial es el de los cantos. En la institución educativa, cada maestra posee un repertorio de canciones específicas que usa para dar la bienvenida a sus estudiantes, dar inicio a una actividad, despedirse, etcétera. Mendivil (2010, citada en Mendivil, 2014) afirma que “la canción infantil es un recurso metodológico muy empleado que media prácticamente todo el trabajo pedagógico con niños de educación inicial” (p. 174). Una de las maestras señala lo siguiente:

Hay canciones que usamos para, por ejemplo, el cartel de conciencia fonológica, para el calendario o para asistencia. Esas son canciones que ellos siempre van a escuchar y que nosotros inventamos y cantamos para ellos. [EEPT5B]

Durante el contexto presencial, las maestras manifestaron que era interesante escuchar las sugerencias de sus estudiantes, puesto que cada una/o de ellas/os era libre de escoger una de las canciones que se escuchaban al final del día.

También había canciones que a ellos le gustaban y que son de juego, como la del Lobo y de Juguemos en el bosque. Quizás alguno de los chicos quería compartir una canción que le gusta cantar. [EEPT5B]

Sin embargo, el contexto de virtualidad ha cambiado esta situación debido al hecho de que ya no se comparten 5 horas por 5 días a la semana, sino que ahora el tiempo de maestra y estudiantes es de 40 minutos por 3 días a la semana:

Este año sí usamos las cortitas porque no se pueden cantar muy largas. Más que todo para las de seguimiento: “mueve la cabeza, mueve esto” y nada más. Como para activarlos un poquito, pero no es igual. No se puede cantar más canciones más largas, no se puede por el tiempo [GCTT4B]

La experiencia del canto en las aulas de clases presenciales era más espontánea y permitía que se evoquen emociones diversas:

Pero no las marcábamos. No era como que “ah, a la hora de salida vamos a cantar la de Estrellita, a la hora de recreo vamos a cantar la del Lobo, a la hora de...”. No era tan parametrado. [EEPT5B]

No sé por qué, pero mi niño se puso a llorar y nunca más la usamos ***se congeló la pantalla*** por la tortuga, no sé qué le dio al niño. Escuchaba Manuelita y salía disparado del salón llorando y nunca más cantamos a Manuelita. [GCTT4B]

Mendivil (2016) menciona que es esperado que las canciones impacten a los estudiantes. Fernández (2005, citado en Mendivil, 2016), afirma “la conjunción de poesía y música moviliza intensamente las emociones” (p. 484), mientras que Grossi (2008, citado en Mendivil, 2016) sostiene que la letra hace lo propio al momento de provocar diversas emociones al incluir “una musicalidad dada por la línea melódica, cambio de tonos, fraseos, alturas” (p. 484).

Para poder seleccionar las canciones que las maestras van a entonar en sus aulas, se basan en una serie de criterios:

Yo las que consiga, que me aprenda y que lo vea como que media pegajosa, la canto. [GBVT4A]

Ajá, que una se la aprenda... [GNCT5A]

El criterio es siempre por edad: para niños pequeños y para niños grandes. [GCTT4B]

Del mismo modo, las maestras también utilizan canciones populares tales como:

Tabla N° 10: Canciones sobre los días de la semana

<u>Salón/tutora</u>	<u>Canción</u>
4 años “A” – GBVT4A	<i>Los días de la semana te vamos a enseñar, Cantando y cantando para recordar: Lunes, martes, miércoles, jueves y viernes Sábado y domingo para terminar (bis)</i>

4 años "B" – GCTT4B	<p><i>(Lunes) antes de almorzar Una niña fue a comprar Pero no pudo comprar Porque tenía que (limpiar) Así (limpiaba), así, así... Así (limpiaba) así, así Así (limpiaba) así, así Así (limpiaba) que yo la vi.</i></p>
5 años "A" – GNCT5A	<p><i>Siete días hay, siete días hay Siete días en la semana (bis) Domingo, lunes, martes, miércoles Jueves, viernes, sábado (bis)</i></p>
5 años "B" – EEPT5B	No especifica.

Elaboración propia

En el caso de los salones de las maestras GBVT4A y GNCT5A, observan canciones bastante genéricas en donde no se aprecian nada más que una descripción de los días de la semana. No obstante, en la canción que la maestra GCTT4B utiliza se observan unos roles específicos asignados a una niña. De hecho, en el caso en la reunión del grupo focal, se puso esta canción de ejemplo para discutir sobre ella. Cuando se le preguntó a la maestra sobre esta canción, ella respondió lo siguiente:

Sí, yo la canto a mitad de año. Es más, yo la estoy cantando, pero no la canto solamente con niña, yo le pongo niñas con niño, y no solo que van a barrer, sino que vamos a nadar, vamos cambiando respetivamente lo que quieren. [GCTT4B]

El primer día vamos a hacer una secuencia de lavar, planchar, etcétera. Los niños y todos lo hacen con las mímicas. Ahora mi calendario también lo tengo "lunes", por ejemplo, "lunes", tienden la cama; el "martes", otra cosa y diferentes ¿no? y lo vamos cambiando, pero no solamente marcando a las niñas ¿no? Yo canto niñas y niños; es más, en mi calendario esta niña y niño, niña y niño... [GCTT4B]

La canción que la maestra usa en su versión original muestra un claro ejemplo de estereotipos de género, pues todas las actividades domésticas que acompañan a cada día de la semana están realizadas por una niña. Ccama et. al. (2019, p. 40) afirma que "cuando los niños y niñas cantan y bailan al escuchar algún tipo de música asociada al algún tipo de mensaje sexista, automáticamente se les está transmitiendo ciertos roles", los cuales se espera que ellos y ellas cumplan, y que van interiorizando con el pasar del tiempo.

Las maestras y la institución educativa son conscientes de la existencia del currículum oculto, el cual permite que existan mensajes en los discursos de los recursos que invisibilizan, discriminan y/o agreden a las mujeres (Pinedo et. al, 2018).

Por ello, es importante que se busquen estrategias para cambiar el mensaje de la canción y hacerlo así menos estereotipado, tal y como lo hizo la maestra GCTT4B.

A lo largo de esta categoría se ha logrado observar todas las estrategias elaboradas por las maestras para proceder en distintas situaciones que tiene lugar en el aula de clase. A continuación, se procederá a analizar la reacción de tanto madres como padres de familia a las propuestas de aprendizaje de las maestras.

5.2.4. CATEGORÍA IV: Reacciones de las familias frente al trabajo de las maestras

Las familias siempre han sido parte importante al momento de la construcción de aprendizaje de los niños y niñas. Todo lo enseñado en las aulas debe ser previamente conversado con los padres y madres de cada niño y niña, informándoles sobre la intención pedagógica que se tiene con cada actividad propuesta. Del mismo modo, es importante el trabajo articulado con las familias de manera que los aprendizajes que niñas y niños puedan recepcionar en ambos espacios vayan por el mismo cauce. Al respecto, Duk (2017) menciona lo siguiente:

El sistema educativo debiera reconocer el derecho que tienen las familias de participar en las decisiones que la escuela toma acerca de sus hijos. Por ejemplo, es recomendable que los padres sean considerados en las reuniones donde se discutirán aspectos relacionados con la situación educativa de sus hijos. [...] Se puede estimular también a la familia a participar en reuniones y talleres dirigidos a la comunidad educativa con la finalidad de que adquieran habilidades de liderazgo para promover el desarrollo de comunidades más inclusivas. (p. 140)

La misma institución educativa contempla dentro de su propuesta el rol importante que esta tiene, analizando el rol que las familias pueden tener en el desarrollo de las/os estudiantes. Para esto, se toma en cuenta las siguientes consideraciones:

Para nuestra propuesta, es fundamental que el adulto pueda controlar sus propios miedos en relación a lo que pueden hacer los niños por sí mismos; sabiendo diferenciar entre proteger a un niño y sobreprotegerlo. [DLP4_6]

Consideramos fundamental que las maestras y padres muestren seguridad ante sus hijos [DLP4_6]

Para las familias, se proyecta el mismo objetivo que se le sugiere a las maestras: promover la autonomía en los y las estudiantes. Esto incluye el respetar y validar sus gustos y opiniones, estar involucrados en su formación, y corregir de manera respetuosa sin mancillar sus emociones y sentimientos.

Al estar involucradas con la educación de las niñas y niños, las familias se logran enterar de los sucesos que tienen lugar en las aulas debido las anécdotas que comparten sus hijos e hijas en casa. Entre estos sucesos se encuentran los mensajes que la maestra les transmite. A menudo, el objetivo de las maestras de la institución suele seguir la misma trayectoria que las necesidades y creencias de las familias, por lo que no suelen existir roces ni desconciertos.

No obstante, durante el desarrollo del grupo focal, las maestras hicieron referencia a dos situaciones que tuvieron lugar en el año pasado en las que las familias cuestionaron lo propuesto en clase por la maestra:

Le dije a la mamá “es importante que ellos también se relacionen con ese tipo de muñecos y acciones, y tampoco les vamos a decir que se pinten de niñas ni que se pongan vestidos ni nada de ello, pero si él quiere agarrar un bebé, no está mal que lo cargue porque también está el rol de papá y su esposo estuvo cargando a su hijo en algún momento (...) y el hecho de que carguen a una muñeca bebé no les va a dañar la sexualidad”. [EEPT5B]

Y me acuerdo que había un cumpleaños y era el cumpleaños de un niño, y el niño agarró para recoger, porque yo los acostumbré a que, si ellos botaban algo, ellos mismos agarraban su escobita con su recogedor y recogían ¿no? lo que ellos hacían. Y el niño que estaba cumpliendo años se puso a recoger todo lo que estaba en el piso, todo lo que estaba regado, y el papá casi que “¡ya, deja eso! ¡déjalo, déjalo!”. O sea, ahí ya viene lo de casa ¿no? el machismo de que “tú no lo hagas” o algo así... [GBVT4A]

Los casos expuestos previamente se vinculan a los temas de género. Cada familia posee una visión de lo que sus respectivos hijos podían o no podían hacer y tanto la madre como el padre cuestionaron y hasta rechazaron lo ofrecido en las aulas por parte de las maestras, pues se infiere que se trataba de ideas que no iban de acuerdo a lo que estas dos familias profesaban. Sobre este punto, Ccama et. al. (2019) sostiene lo siguiente:

La construcción social del género según el grupo social, época, respecto de los roles, posibilidades y expectativas que se le asignan a los niños y niñas desde su nacimiento, teniendo en cuenta sus características biológicas. La influencia de esta construcción

complementará el baraje que toda persona tiene de su contexto más cercano, la familia.
(p. 8)

El primer comentario se desarrolla en el contexto de la propuesta realizada por la maestra EEPT5B que constaba en habilitar el sector de Hogar como una habitación y hacer partícipes a los niños del cuidado de cada bebé de juguete que había en este. Como se vio en la Categoría III, uno de los estudiantes no quiso encargarse de los bebés por considerar que no era trabajo suyo, sino de las niñas, a lo que la objetó y terminó por involucrar al niño en el juego. La madre de este niño, más tarde, se comunicó con la maestra EEPT5B y le expresó su confusión con respecto a esa dinámica. La maestra le indicó que no había nada de malo en que un niño jugase con un bebé de juguete y que más bien podría resultar como una referencia a una figura paterna.

Quizás el niño no terminó de aceptar la idea impuesta por la maestra y, al no tener el espacio propicio para manifestar ni debatir su opinión, se sintió limitado y sometido por ella. Es por dicho motivo que, al contárselo a su madre, no haya podido transmitir la idea tal y como a la maestra le hubiese gustado. Sucedido eso, la madre de familia se acerca a la maestra y ella le menciona el ejemplo de la figura paterna, pero además recurre a tranquilizarla mencionándole que “no va a recurrir a ponerle vestidos ni a pintarle de niña”. Que la maestra haya utilizado este argumento para tranquilizar a la madre y que esta última se haya relajado al escuchar esto da a entender que, tanto para la madre como para la maestra, el “caracterizarse de niña” utilizando accesorios “femeninos” es un concepto extremo e inconcebible.

En el segundo comentario, el padre de familia rechaza la idea de que su hijo utilice una escoba y un recogedor para limpiar sus propios desperdicios, costumbre que se practicaba en el aula a modo de reforzar la autonomía de las/os estudiantes. Este caso puede mirarse bajo dos ópticas: por un lado, puede ser que el papá no haya querido que el niño se ensucie realizando una actividad que él no considera apropiada para su hijo, lo cual le enseña que siempre habrá alguien más que se encargue de sus responsabilidades; y, por otro lado, puede ser que sí se haya tratado de un estereotipo del Modelo de Masculinidad Tradicional (Piedra, 2015) arraigado en el pensamiento del padre. Sea cual fuere el origen de la reacción de este, da como

resultado a un niño amedrentado por la reacción negativa de su padre hacía algo que partió desde su propia voluntad.

En ambas situaciones se está dando lugar a una invasión a las costumbres e ideas de los niños mencionados en los ejemplos, tanto de parte de la maestra como del padre, lo cual se aleja de lo propuesto por la institución:

El adulto¹² debe favorecer su autonomía sin interferir en las iniciativas de los niños [...] [DLP8_4]

Por otro lado, así como también las familias son libres de expresar sus opiniones con respecto a lo impartido por las maestras pues pueden contradecirse con sus ideales, las maestras también objetan contra lo que cada familia inculca a sus hijos e hijas, sobre todo cuando estas ideas afectan al clima del aula. En categorías anteriores se mencionó el caso de la niña GFE4B, la cual fue descrita por su tutora de aula como “una niña bien *lady*” debido a sus actitudes y preferencias, y a sus ideas con respecto a las formas de expresión de GAE4B. Al ser este un hecho disruptivo en el aula, pues la primera niña motivaba a las demás a excluir a la última, se les comunicó a los padres sobre esta situación.

Sí, es que tuvimos una reunión con la psicóloga, incluso con la mamá de GFE4B y con el papá que era más accesible. Es que la mamá sinceramente la tenía como una muñequita. Entonces le digo “sí, y está bien, todos y cada uno tiene el derecho de guiar a sus niños como **(se congeló la pantalla)** pero hay que también aprender a respetar, entonces no hay que marcarle mucho el ‘cosas de niñas’”. Obviamente tomamos el tema de GAE4B porque había sido el roce entre las dos y obviamente comprendió. En la reunión que hubo con el papá fue mucho mejor porque el papá era mucho más accesible, me decía “ah sí, pues, miss”. El papá inclusive no lo había tomado mal. [GCTT4B]

El trabajo en conjunto con la psicóloga de la institución fortaleció y sustentó el mensaje que la maestra propuso para la familia de GFE4B, ya que muchas veces las familias se sienten desautorizadas por las maestras o las toman poco en serio cuando se presentan solas a exponer una problemática en donde sus hijas/os son el desencadenante. Del mismo modo, fomentar en las familias el sentimiento de empatía hacia la otra niña fue un buen aspecto de dicha conversación, puesto que invita a la

¹² Entiéndase por “adulto” como las maestras del aula y como los miembros de la familia del niño o niña.

reflexión y al cuestionamiento. Les transmite a las familias que existen otros tipos de crianza diversas y que se debe procurar no juzgarlas, sino respetarlas.

Para finalizar de manera positiva, la maestra sostiene:

Al momento de explicarle al papá, respondía “ah, ya, sí”. Entonces, dentro de todo, ahí me parece que indujo un poco a la mamá empezaron a cambiar los shortcitos y las falditas que le mandaban, y como que GFE4B fue también perdiendo esa idea que le habían marcado. [GCTT4B]

Desde el inicio se afirmó que un trabajo cooperativo entre la institución, maestras y familias era la manera más adecuada de educar a las niñas y niños, pues se promueve el diálogo y la participación activa de todos los miembros, como lo afirma Duk (2017).

Por otro lado, la misma autora sostiene lo siguiente:

La familia es el primer lugar donde se perpetúan los roles que la sociedad ha establecido para hombres y mujeres. Numerosos estudios nos demuestran las diferentes actitudes, comportamientos, etc. que tienen los padres y madres con sus hijos o hijas según su sexo. A las niñas se les potencia la sensibilidad, el miedo, la obediencia, la dependencia, la afectividad. A los niños la agresividad, la competitividad, la independencia. (Duk, 2017, p. 65)

Y una de las maestras entrevistadas afirma también una idea similar:

Entonces creo que eso tabúes vienen más que todo de casa y nosotras como profesoras somos los que tenemos que tratar de romperlos, para que llegue a la casa justamente la idea (**se produjo una interferencia**) llega la información y nosotros podemos llegar a marcar esa diferencia con ellos ¿no? [EEPT5B]

Como se sostuvo previamente, cada familia tiene la potestad de elegir cómo formar a sus hijos e hijas, y en algunos casos, como ha podido apreciarse en párrafos anteriores, existe cierta tensión entre lo que pretende lograr una institución y lo que cada familia espera. Por lo tanto, es menester que se haga una evaluación de los contenidos impartidos para las niñas y niños en ambos sectores (hogar y escuela), pues, independientemente de cuáles sean los acuerdos o ideas que se cultiven en cada uno de ellos, lo que debe prevalecer es la tolerancia y el respeto hacia las/os demás.

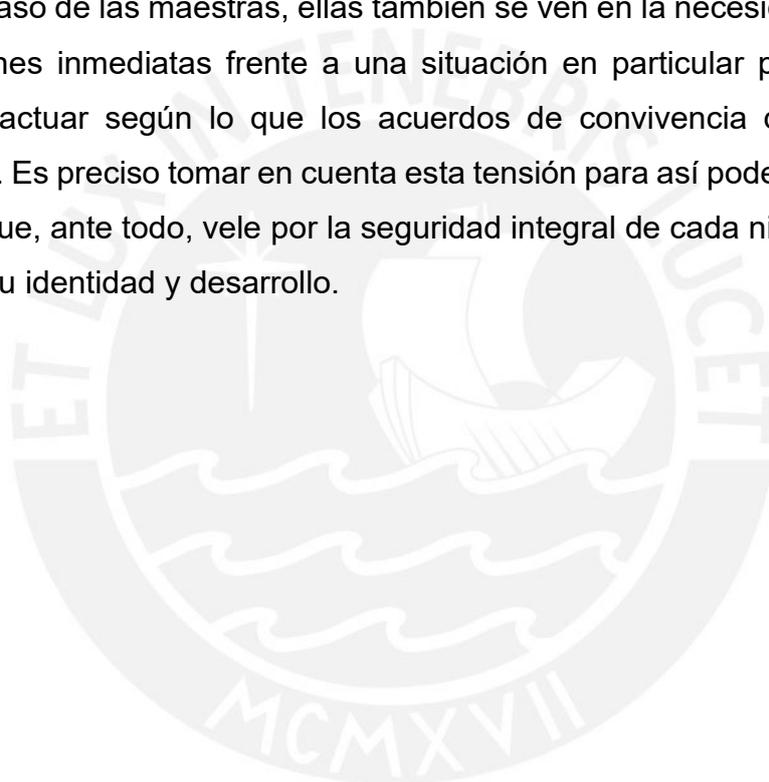
CONCLUSIONES

- En el estudio se observa que la institución educativa, mediante la misión y visión trazada en su Proyecto Educativo Institucional, tiene el compromiso de velar por una educación que en la que se respeten las individualidades de sus estudiantes y en la que no se estereotipen ni a ellas/os ni a sus familias. Para esto, la institución planea diversas propuestas, tales como ceñirse a metodologías que permitan que sus estudiantes se formen en libertad, y objetivos que buscan fomentar un espacio seguro para los niños y niñas, promoviendo así un aprendizaje basado en la autonomía. Del mismo modo, los recursos y espacios con los que cuenta la institución están planteados en la propuesta con el fin de que el juego y la interacción que se genere en estos sea genuina, fluida y diversa. No obstante, se observa que la institución aún está en proceso de validar la presencia de tanto niñas como niños, pues, en cuanto al manejo del léxico presente en el documento analizado, se encuentra presente el uso de términos exclusivamente masculinos para referirse al grupo de niñas y niños.
- Desde los testimonios de las maestras, se han identificado nociones sexistas reflejadas en las conductas, actitudes y comentarios de las niñas y niños de la institución. Se concluye, según el análisis realizado, que estas posturas marcadas por nociones tradicionales en cuanto a género provienen de lo que ellas y ellos observan en sus propios hogares. Estas ideas hacen que la noción de feminidad y masculinidad que tienen los niños y las niñas se vea representada en sus prendas de vestir (vestidos y faldas para niñas, prendas holgadas para niños), su preferencia en cuanto a colores (las niñas preferían el color rosado; los niños, el azul), sus personajes favoritos de dibujos animados o películas (las niñas gustaban más de princesas, los niños gustaban más de superhéroes), y los juguetes que poseen (ponis y muñecas para niñas, carros y muñecos de acción para niños). Y, en cuanto

notaron la presencia de dos estudiantes (un niño y una niña) que no seguían con lo que el resto consideraba estipulado, mostraban su desagrado y rechazo, excluyéndolos.

- Según lo expuesto tanto en el Proyecto Educativo Institucional como lo sostenido por las maestras, se reconoce la importancia del trabajo articulado con las familias, pues, como se mencionó líneas arriba, es este el espacio en donde se generan las ideas y discursos que las niñas y niños llevan consigo al aula. Sin embargo, en los ejemplos mencionados por las docentes, se han logrado identificar situaciones en las que las familias no tienen mucho conocimiento sobre lo que sus hijos e hijas desarrollan en el aula, lo cual puede atribuirse a un descuido quizás de la institución por no hacer llegar el mensaje de manera precisa o de las familias por no mostrar un interés más profundo por los contenidos curriculares de la escuela. Este desconocimiento se hace más notable cuando se trata de actividades relacionadas a la práctica de la equidad de género (ejemplo: el niño que barría y recogía sus desperdicios, y el proyecto de cuidado de bebés del sector Hogar), lo cual demuestra que no se le anticipó de manera adecuada a las familias los objetivos que la institución pretendía lograr con estas actividades (independencia y responsabilidad).
- Las maestras de la institución educativa, como toda persona nacida y formada en esta sociedad, comparten nociones tradicionales sobre los roles de género arraigadas a su propio ser. Estas nociones internalizadas sobre lo femenino y masculino también son muy similares a lo que las niñas y niños también sostienen. Sin embargo, en algunas situaciones, son conscientes de que su labor como maestras no les permite trasladar estos presupuestos a sus estudiantes, pese a que quizás su reacción inmediata al percibir las formas de expresión de sus estudiantes sea ejercer juicios de valor. Se ha identificado que las maestras procuran intervenir en aquellos momentos en los que la convivencia armoniosa dentro de los diferentes espacios de la institución se ve perturbada. No obstante, su proceder en estas situaciones muchas veces se basa en la presión de la figura de autoridad de la maestra y a lo impositivo, lo cual hace que los niños y niñas, en lugar de descubrir, procesar, debatir y opinar en torno a un tema o situación, simplemente acepten por compromiso lo impartido por la maestra.

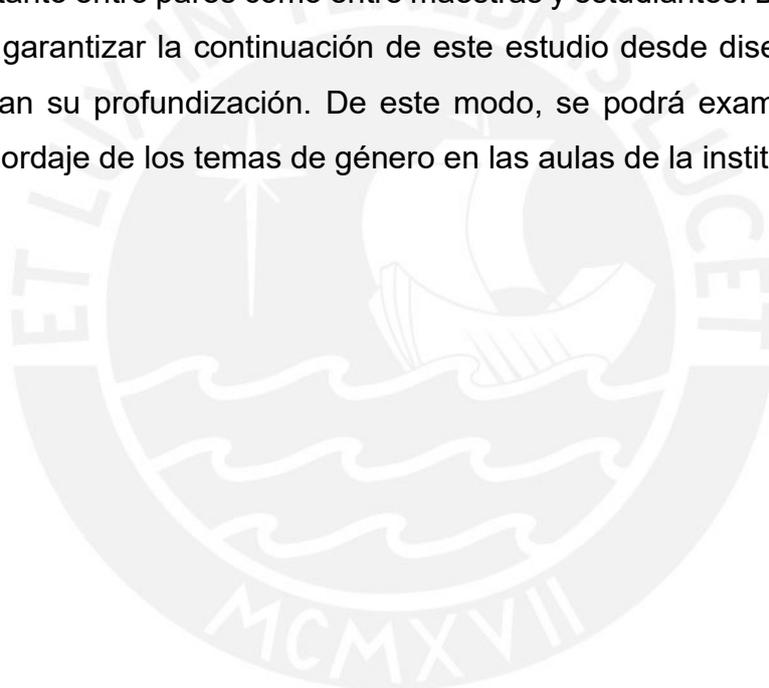
- Finalmente, se concluye que existen varias tensiones y negociaciones entre las nociones de género tradicionales y las nociones de las maestras que reconocen la diversidad en las niñas y niños. Esto debido a que, como ya fue mencionado, cada persona manifiesta nociones que fueron aprendidas en sus respectivos entornos sociales. Al confluir todas en un espacio tan diverso como las aulas de clase, se pueden generar coaliciones entre las creencias e ideas personales sobre determinados temas. En el caso de las/os estudiantes, llegan a un espacio en el que probablemente se vean en la necesidad de desaprender algunas ideas traídas de casa para poder convivir en armonía con sus demás compañeras/os. Por otro lado, en el caso de las maestras, ellas también se ven en la necesidad de repensar sus reacciones inmediatas frente a una situación en particular para modular su proceder y actuar según lo que los acuerdos de convivencia de la institución establezcan. Es preciso tomar en cuenta esta tensión para así poder garantizar una educación que, ante todo, vele por la seguridad integral de cada niño y niña, y que no vulnere su identidad y desarrollo.



RECOMENDACIONES

- Es preciso que la institución educativa contemple con mayor interés el trabajar y desarrollar propuestas alrededor de los temas de género en su Proyecto Educativo Institucional, pues esto potenciará y concretizará una visión que aún está comenzando a cimentarse. La equidad de género se inicia desde la práctica, como lo intentan realizar las docentes de la institución educativa estudiada, cambiando la manera de referirse a las/os estudiantes, nombrando y visibilizando a tanto niños como niñas, hasta mostrando como referentes a mujeres y hombres desarrollando papeles en la sociedad que comúnmente no suelen verse por los estereotipos existentes.
- En adición a esto, la propuesta en cuanto a espacios y recursos debe continuar reforzando la promoción de situaciones llamativas que inviten a los niños y niñas a desarrollar diferentes roles en sus juegos e interacciones, así como también el diálogo respetuoso y no impositivo entre maestras y estudiantes. Es importante prestar atención al diálogo que tiene lugar en aula y, a partir de ello, plantearse posibles estereotipos presentes en cada adulta que trabaja como docente. Es preciso continuar promoviendo el trabajo articulado entre todas y todos los integrantes de la comunidad educativa, lo cual incluye de manera más activa la participación de las familias. Generar ese vínculo y volverlo tangible hará que en casa se continúen reforzando aquellas actitudes de independencia, respeto y tolerancia que la institución pretende desarrollar en los niños y niñas.

- Si bien es cierto que la institución educativa maneja una idea de respeto hacia las identidades de sus estudiantes, sigue manteniendo y marcando diferencias entre los niños y las niñas, cuidando que estas se mantengan. Esto se puede evidenciar al momento de reforzarles desde temprana edad el hecho de que tienen que identificarse como “niños/varones” y como “niñas/mujeres”, lo que socialmente trae consigo, como se desarrolló previamente, una serie de estereotipos y roles que los encasillará en un grupo y que no tendrá en cuenta sus individualidades. Por ello, es preciso que en conjunto se evalúe la necesidad de reforzar ese tema en las sesiones de clase.
- Para futuras investigaciones, sería interesante observar y analizar la interacción presencial tanto entre pares como entre maestras y estudiantes. Del mismo modo, es preciso garantizar la continuación de este estudio desde diseños cualitativos que permitan su profundización. De este modo, se podrá examinar de primera mano el abordaje de los temas de género en las aulas de la institución educativa.



BIBLIOGRAFÍA

- Aguerre, A., Martínez, L., Araujo, P., y Gentile, L. (2018). Breviarios BBA: La Educación Sexual Integral. *Breviarios BBA*. Recuperado de <http://bit.ly/35chIGn>
- Alarcón, A. (2019). *Enfoque de Género en la Formación Inicial de Docentes de Educación Preescolar* (tesina de bachillerato). Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Albuquerque, C. (2020). *Violencia de género contra las mujeres indígenas y discapacitadas en el cine peruano y venezolano: La teta asustada y Brecha en el silencio* (tesina de maestría). Universidad de Utrecht. Utrecht, Países Bajos. Recuperado de <https://bit.ly/2WIF2cJ>
- Asián, R., Cabeza, F., y Rodríguez, V. (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>
- Case, M. (1995). Disaggregating Gender from Sex and Sexual Orientation: The Effeminate Man in the Law and Feminist Jurisprudence. *The Yale Law Journal*, 105(1), pp. 1-105. Recuperado de <https://bit.ly/30a2G4k>
- 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 <https://bit.ly/30KAzsQ>
- Castro, P. (2016). Violencia de género. En Moreno, H., y Alcántara, E., *Conceptos clave en los estudios de género*. (pp. 339 – 353). Universidad Nacional Autónoma

de México, Programa Universitario de Estudios de Género. Recuperado de <http://bit.ly/2QqMQOm>

Ccama, N., Contreras, M., De La Cruz, B., Morales, G. y Silva, M (2019). *Los estereotipos de género y su tratamiento de la educación inicial* (tesina de bachillerato). Instituto Pedagógico Nacional Monterrico. Lima, Perú. Recuperado de <https://bit.ly/2CZq4cg>

De la Cruz, S. (2018). *El lenguaje inclusivo de género y el juego igualitario como estrategias para la construcción de un aula en igualdad de género a través de una guía docente* (tesis de licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, Perú. Recuperado de <https://bit.ly/2EvkUVD>

De la Cuesta, C. (2015). La calidad de la investigación cualitativa: de evaluarla a lograrla. *Texto & Contexto Enfermagem*, Florianópolis. 24(3), pp. 883-890. Recuperado de <https://bit.ly/2CLG68Q>

Duarte, J. y García, J. (2016). Igualdad, Equidad de Género y Feminismo, una mirada histórica a la conquista de los derechos de las mujeres. *Revista CS* (18) pp. 107-158. Recuperado de <https://bit.ly/3hQHHcP>

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 <https://bit.ly/3fW3hLy>

Esqueda, S., Hernández, L., & Herrera, C. (2011). La belleza es otra cosa. *Debates IESA*, 15(1), pp. 24-27. Recuperado de <https://bit.ly/37MYjQx>

Fuller, N. (2018). Difícil ser hombre: nuevas masculinidades latinoamericanas (1), pp. 11 – 46. Recuperado de <https://bit.ly/37RJ6hr>

Galtung, J. (2016). La violencia: cultural, estructural y directa. *Cuadernos de estrategia*, (183), pp. 147-168. Recuperado de <https://bit.ly/2P9vYK7>

- García, R. (2012). La educación desde la perspectiva de género. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (27), pp. 1-18. Recuperado de <http://bit.ly/2QpJQ52>
- González, D. y Sueiro, E. (2017). Uso del color en la infancia. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, (4), pp. 85-88. Recuperado de <https://bit.ly/3fQ8mXA>
- 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>
- Guzmán, P. (2017). *Fortalezcamos estrategias de organización de sectores de aprendizaje en el aula de 3, 4 y 5 años con materiales no estructurados mediante la asesoría pedagógica en los docentes acompañados del nivel inicial del distrito de Coronel Castañeda y San Francisco de Rivacayco* (trabajo académico de segunda especialidad). Universidad Peruana Cayetano Heredia. Lima, Perú. Recuperado de <https://bit.ly/3jcqkEi>
- Hamui, A. y Valera, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(5), pp. 55-60. Recuperado de <https://bit.ly/33FrS4K>
- Hernández, W. (Ed.). (2019). *Género en el Perú: Nuevos enfoques, miradas interdisciplinarias*. Fondo editorial Universidad de Lima. Recuperado de <https://bit.ly/3mNawJo>
- Huayanay, E. y Paico, G. (2019). *El enfoque transversal de igualdad de género en estudiantes del 5to. Grado de la I.E. 1278 Mixto La Molina* (tesis de bachiller). Universidad San Ignacio de Loyola. Lima, Perú. Recuperado de <https://bit.ly/2CT2Btb>
- IPSOS (2018). Perfil del ama de casa peruana. Recuperado de <https://bit.ly/36w974Y>
- Lopes, G. (2019). Currículo, género y sexualidad. Lo “normal”, lo “diferente” y lo “excéntrico”. *Descentrada*, 3(1). Recuperado de <https://bit.ly/3hP9cn5>
- McDermott, R., & Hatemi, P. (2011). Distinguishing Sex and Gender. *PS: Political Science and Politics*, 44(1), pp. 89-92. Recuperado de <https://bit.ly/2DfFicW>

- Mendivil, L. (2014). Interpretando canciones: discursos y construcción social de identidades en una escuela infantil en Lima (Perú). En *El estudio del discurso en comunidades educativas: aproximaciones etnográficas*, pp. 171-180. Recuperado de <https://bit.ly/3aldDUn>
- Mendivil, L. (2016). Canciones, Discursos y Aprendizajes en Educación Inicial. *Análisis de SIMPOM*, 4(4). Recuperado de <https://bit.ly/3fPgLsl>
- Ministerio de Educación (MINEDU), (2017). Currículo Nacional de la Educación Básica. Recuperado de <https://bit.ly/33bKZmW>
- Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (MIMP), (2016). Violencia basada en Género: Marco conceptual para las políticas públicas y la acción del estado. Recuperado de <https://bit.ly/3v5hVsl>
- Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (MIMP), (2017). Conceptos fundamentales para la transversalización del enfoque de género. Recuperado de <http://bit.ly/2Oh3TQm>
- Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (MIMP), (2017). Plan Nacional de Igualdad de género 2012-2017. Recuperado de <http://bit.ly/3t3fANr>
- Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (MIMP), (s/f). Reporte estadístico de casos con características de feminicidio registrados por los centros emergencia mujer. Recuperado de <https://bit.ly/2Yoc3fp>
- Morales, F. (2012). Conozca 3 tipos de investigación: Descriptiva, Exploratoria y Explicativa.
- Moreno, A. (1995). La familia popular venezolana. *Curso de formación sociopolítica*, 15. Recuperado de <https://bit.ly/2KymAkF>
- Moya, M., Páez, D., Glick, P., Fernández, I., y Poeschl, G. (2002). Masculinidad-Feminidad y factores culturales. *Facultad de Psicología. Universidad de Granada*. Recuperado de <https://bit.ly/34IsSoH>

- Navarro, C. (2020). *Representaciones sociales de la masculinidad, feminidad y amor romántico en mujeres de Lima Metropolitana* (tesis de bachiller). Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima – Perú. Recuperado de <https://bit.ly/3rtkrXV>
- Novoa, A. y Rubina, A. (2017). *Conceptos considerados dentro del marco de educación en la sexualidad en aulas de 5 años de Instituciones Educativas Públicas de Lima Metropolitana* (tesis de licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, Perú. Recuperado de <https://bit.ly/3jQ8lo6>
- Oquendo, A. (2019). Relatos de mujeres venezolanas solicitantes de refugio: trayectorias laborales entre sentimientos, cambios y conflictos. *Palabra: Palabra que obra*, 19(1), pp. 91-106. Recuperado de <https://bit.ly/3mTSw08>
- 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 <https://bit.ly/3grmTsp>
- Otero, A. (2018). Enfoques de investigación. Recuperado de <https://bit.ly/30gzsL>
- Peña, P. y Pirela, J. (2007). La complejidad del análisis documental. Información, cultura y sociedad: revista del Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas, 16, pp. 55-81. Recuperado de <https://bit.ly/2HXDffl>
- Pérez, G. (2020). Transversalización del enfoque de género en organizaciones y proyectos sociales: Definiciones y orientaciones básicas. Recuperado de <https://bit.ly/30l2squ>
- 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>
- Pinedo, R., Arroyo, M., y Berzosa, 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>
- Real Academia Española (RAE), (2017). Diccionario de la lengua española (23.a ed.)

- Real Academia Española (RAE), (s. f.). Los ciudadanos y las ciudadanas, los niños y las niñas. *Real Academia Española*. Recuperado 11 de agosto de 2020, de <https://bit.ly/3ahnyKH>
- Rebollo, M., Piedra, J., Sala, A., Sabuco, A., Saavedra, J. y Bascón, M. (2012). La equidad de género en educación. Análisis y descripción de buenas prácticas educativas. *Revista de Educación*, 358, pp. 129-152. Recuperado de <https://bit.ly/3jVomt6>
- Rodríguez, A. (2018). *Creencias docentes: el enfoque de género en la educación y la educación sexual en secundaria* (tesis de licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, Perú. Recuperado de <https://bit.ly/39Ja9uC>
- Ryan, L. (2017). Sex differences through a neuroscience lens: Implications for business ethics. *Journal of Business Ethics*, 144(4), pp. 771-782. Recuperado de
- Sánchez, M. (2017). *La práctica de la equidad de género en los estudiantes de 5° grado de educación primaria de la I.E. "Eliseo Alcides Bernal La Serna" Paíta – Piura 2017* (tesis de licenciatura). Universidad César Vallejo. Lima, Perú. Recuperado de <https://bit.ly/39Jaldk>
- Suar, D., & Gochhayat, J. (2016). Influence of Biological Sex and Gender Roles on Ethicality. *Journal of Business Ethics*, 134(2), pp. 199-208. Recuperado de <https://bit.ly/3hNITyS>
- Valero, A. (2018). *Aplicación de conceptos básicos de la teoría de género y del lenguaje no sexista*. UF2683. Tutor Formación. Recuperado de <http://bit.ly/37av342>
- Valdivieso, S., Ayuste, A., Rodríguez, M., y Vila, E. (2016). Educación y género en la formación docente en un enfoque de equidad y democracia. *Democracia y Educación en la Formación Docente*, pp. 1-22. Recuperado de <http://bit.ly/2r0bDy0>
- Vásquez, J. (2017). La construcción de la masculinidad en el Colegio Militar Leoncio Prado (1944-2014). *ISHRA, Revista del Instituto Seminario de Historia Rural Andina*, (2), pp. 95-110. Recuperado de <https://bit.ly/2WLR3hH>

Vendrell, J. (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>

Villegas, A. (2017). *Manifestaciones de la equidad de género en los niños y niñas del 3° y 4° grado de primaria de la I.E. N°15090 Olleros Pampa Ayabaca 2017* (tesis de licenciatura). Universidad César Vallejo. Lima, Perú. Recuperado de <https://bit.ly/39Jabme>

Viveros, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate feminista*, 52, pp. 1-17. Recuperado de <https://bit.ly/3gerGxd>



ANEXOS

Anexo 1: Matrices de vaciado de información – análisis documental

MATRICES DE VACIADO DE INFORMACIÓN – PEI

SUBCATEGORÍA: El lenguaje manejado en aulas

INDICADORES	EVIDENCIAS/HALLAZGOS
Existen nociones sobre el significado del lenguaje inclusivo.	
Aparece la palabra “todos”, “niños”, “ellos” para referirse al grupo de niños y niñas asumir responsabilidades con seriedad y entusiasmo como el cuidado de uno mismo	
Se hace uso de “todos y todas”, “niños y niñas”, “ellos y ellas”, etcétera.	
Utiliza símbolos tales como el “@” o la “x” para incluir en una palabra a las niñas y a los niños.	

SUBCATEGORÍA: Juegos y el patio de recreo

INDICADORES	EVIDENCIAS/HALLAZGOS
Se da importancia al juego libre.	
Diferenciación entre el juego de niñas y de niños.	
Indica el uso del espacio del patio de recreo y de sus juegos y sectores.	
Presenta un croquis o diagrama del patio de recreo, mostrando la distribución de los espacios de juego y sectores.	

SUBCATEGORÍA: Sectores y espacios en las aulas

INDICADORES	EVIDENCIAS/HALLAZGOS
Indica el uso de los sectores y espacios en las aulas.	
Relación entre los sectores con los estereotipos de género.	

SUBCATEGORÍA: Contenidos y discursos de los cantos

INDICADORES	EVIDENCIAS/HALLAZGOS
Reconocimientos del uso de canciones en el proceso de aprendizaje de los niños y niñas.	
Uso de criterios para elegir canciones.	
Indica cuáles son los criterios para elegir canciones.	
Revisión de estereotipos de género dentro de estos criterios.	

SUBCATEGORÍA: Contenidos y discursos de los cuentos

INDICADORES	EVIDENCIAS/HALLAZGOS
Reconocimiento del uso de cuentos en el proceso de aprendizaje de los niños y niñas.	
Uso de criterios para elegir cuentos.	
Indica cuáles son los criterios para elegir cuentos.	
Revisión de estereotipos de género dentro de estos criterios.	

Fuente: Elaboración propia



Anexo 2: Matrices de organización del análisis documental

TEMA	SUBTEMAS	CONTENIDO EXTRAÍDO
Niñas y niños	Salud	
	Integridad	
	Expresión y comunicación	
	Autonomía	
	Juegos y movimiento	
	Aprendizaje activo	
	Espacios y recursos	

TEMA	SUBTEMAS	CONTENIDO EXTRAÍDO
Adultas/os	Vínculos entre maestras y niñas/os	
	Vínculos entre familias y niñas/os	
	Vínculos entre familias, maestras y niñas/os	

TEMAS	SUBTEMAS	CONTENIDO EXTRAÍDO
Institución Educativa	Propósitos y metas	
	Visión de las niñas y niños	
	Situación de la institución con respecto a las niñas y niños	
	Situación de niñas/os en la institución educativa	

TEMAS	SUBTEMAS	CONTENIDO EXTRAÍDO
Espacios	Espacios en la institución	
	Espacios en la comunidad	

Fuente: Elaboración propia

Anexo 3: Guía de grupo focal

I. INTRODUCCIÓN

1. Bienvenida

Buenos días/buenas tardes. Mi nombre es Allison Alarcón Rojas, soy estudiante de Educación Inicial de la facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, y estoy haciendo una investigación sobre el abordaje de las nociones de género en la propuesta pedagógica de la institución educativa en la que nos encontramos laborando. En esta reunión, me gustaría que me den sus opiniones con relación al presente caso.

2. Pautas:

Antes de empezar, me gustaría recalcar algunos puntos:

- ✓ Siéntanse libres de compartir sus ideas en este espacio. Todas las respuestas son bienvenidas
- ✓ También agradecería su honestidad y sinceridad en sus opiniones. Aquí no hay respuestas correctas o incorrectas.

Cabe aclarar que la información es solo para nuestro trabajo de investigación, la grabación de sus respuestas y el audio serán solo para la investigación. Las respuestas serán codificadas para guardar la confidencialidad y el audio servirá para el análisis. Una vez finalizada la investigación, tanto la grabación del grupo focal como el video a través de Zoom serán borrados.

Les pido, entonces, que antes de empezar, cada maestra se presente diciendo su nombre, el salón del cual está encargada y cuántos años lleva enseñando en el nivel inicial.

II. PRESENTACIÓN DEL CASO

A continuación, les voy a presentar un caso que se sitúa en un aula hipotética de 4 años. Tendrán 15 minutos para leer y luego se iniciará un diálogo a partir de las preguntas que realizaré oralmente. El caso se mantendrá expuesto en la pantalla para que lo puedan leer y luego procederemos al intercambio:

“Es viernes 14 de agosto, días previos a la celebración del día del niño. En la institución educativa, las maestras y las auxiliares reúnen a los niños de 4 años en la entrada de su salón y les menciona que tienen una sorpresa para cada uno de ellos porque se acerca un día especial. Los niños ingresan a las aulas, y la maestra comienza con la rutina de bienvenida y a pasar lista. Le pide a uno de los estudiantes que cuente cuántos niños han llegado a clases, y él menciona que han venido 6 niños,

sin contar a sus 5 compañeras presentes. La maestra le recalca que quería cuente cuántos niños han venido en total, por lo que le pide a otro niño que le dé la respuesta que ella espera: 11.

Al finalizar con la asamblea de bienvenida, la maestra le indica a la auxiliar que lleve a los niños a los sectores de juego mientras ella recoge las agendas y comienza a escribir algunas anotaciones. Los niños se acomodan sin un orden específico en los sectores, abarrotando algunos y dejando casi vacíos otros. La auxiliar trata de llevar algunos niños al sector de vida práctica o al sector de hogar, pero muchos se reusan, prefiriendo quedarse en construcción. Después de unos intentos, logra persuadir a dos niños, y los lleva al sector de hogar. Sin embargo, las niñas que jugaban aquí se mostraron fastidiadas por la presencia de dos niños en un espacio que ellas consideraban suyo, por lo que se quejan y los rechazan. La profesora escucha la discusión y se levanta de su sitio con la intención de intervenir. Las niñas exponen su caso y la maestra les sugiere que ellas sigan cocinando y que los niños se van a sentar en la mesita y no las molestarán, porque ellos van a degustar la comida que ellas les preparen. Las niñas están de acuerdo con la solución propuesta por la maestra y continúan con su juego.

Después del juego en sectores, suena el timbre del recreo. La maestra divide al salón en una fila de niños y en una fila de niñas, y se lleva al grupo al patio de recreo. Los niños rápidamente ocupan los juegos que más les gustan. La maestra se encuentra en un extremo del patio, y la auxiliar se encuentra en el otro. El recreo se desarrollaba con normalidad, hasta que en un momento un niño empuja a una niña, haciendo que esta caiga al suelo y se rasme la rodilla y los pulpejos de las manos. La maestra corre en su ayuda y pregunta a ambos niños implicados qué fue lo que había pasado, mientras poco a poco los demás niños se reúnen alrededor. El niño menciona que había sido un accidente porque solo estaban jugando a las chapadas y que él la llevaba, por lo que había ido detrás de su compañera. La maestra consuela a la niña y le recuerda a los niños que están jugando con mujercitas y que deben ser delicados con ellas para evitar accidentes. El niño le pide disculpas a la pequeña, los demás niños asienten y regresan a su juego. La auxiliar se lleva a la pequeña a enfermería, recordándole que no es bueno que juegue así porque los niños son toscos y podría caerse o lastimarse de nuevo, también le recomienda que se quede con sus amigas en la gran casa de plástico ubicada en el patio. La niña asiente un poco llorosa mientras toma de la mano a la auxiliar.

Al finalizar el recreo, la maestra reúne nuevamente a los niños dividiéndolos en dos filas, y los lleva al cuarto de lectura. Para este bimestre, se les solicitó a los padres que cada uno traiga un cuento infantil apto para niños de 4 años para poder ocupar el estante de lectura de dicho espacio. Antes de entrar, la profesora les recordó las reglas, diciéndoles que debían tener cuidado con los libros, ya que estos no eran para jugar. Los estudiantes se sentaron y agarraron los libros que más les gustaban. Rápidamente, los pocos cuentos de Cars, Lego, dinosaurios y Pinocho fueron tomados por algunos niños, dejando a otros tres sin poder agarrar uno. La maestra estaba sentada en un extremo y les dijo que agarren los cuentos que no habían sido tomado por las niñas, lo que ninguno de los tres quiso aceptar. La maestra se encogió de hombros y les dijo que entonces esperen su turno.

Para cerrar el día, la maestra y la auxiliar vuelven a llevar a los niños al aula. Cuando están adentro, se colocan todos en posición de asamblea y recuerdan lo que hicieron ese día, dialogando sobre el problema ocurrido en el patio. Los niños recuerdan que no hay que ser bruscos con las niñas, e incluso uno levanta la mano y le menciona a la maestra que su papá le dice que a las mujeres no hay que tocarlas ni con el pétalo de una rosa, a lo que la maestra y la auxiliar responden enternecidas que eso es de caballeros. Después de dicha plática, la maestra les recuerda que un día especial se acerca y que van a celebrar el día del niño, por lo que la auxiliar y ella les estará entregando unos conos sorpresa a medida que los vayan recogiendo. Los niños celebran y aplauden. La maestra dice que, mientras esperan que sus papás los recojan, van a jugar a algunas rondas, por lo que les pide ayuda a los niños que empujen las carpetas a los extremos y que hagan espacio al centro. Cuando ya tienen el salón despejado, la maestra entona la ronda llamada “Juguemos en el bosque”, preguntando al salón quién quería ser el lobo. Una niña levanta la mano, pero la maestra le dice que ella sería Caperucita Roja. Luego, señala a otro niño como lobo. Al finalizar esta ronda, y para calmar a los niños que estaban muy agitados, canta “Arroz con leche” y “Los días de la semana”:

(Lunes/martes/miércoles/...) antes de almorzar

Una niña fue a comprar

Pero no pudo comprar

Porque tenía que (limpiar, barrer, planchar)

Así (limpiaba), así, así...

Así (limpiaba) así, así

Así (limpiaba) así, así

Al final, llegaron los padres de familia, y la maestra y la auxiliar les fueron entregando los conos sorpresa. Se pueden observar dos tipos de conos: uno de decorado con imágenes de Los Vengadores y otro con imágenes de los personajes de Frozen. Todos los conos son entregados y se finaliza la jornada”.

III. DIÁLOGO

Ahora que han leído el caso, vamos a ir abordándolo parte por parte:

- En cuanto al **primer párrafo**, ¿qué fue lo que más llamó su atención?

Preguntas complementarias (solo si las participantes no ofrecen datos):

- ¿Qué me pueden decir con respecto a lo ocurrido en la rutina de bienvenida, en el momento de la toma de asistencia?
- ¿Qué le sugerirían hacer a la maestra en próximas ocasiones?

- Ahora continuando con el **segundo párrafo**, ¿hubo algún suceso o aspecto que haya llamado su atención? ¿Cuál fue? ¿Por qué?

Preguntas complementarias (solo si las participantes no lo expresan):

- ¿A qué creen que se debió lo originado al momento de ubicarse en los sectores?
- ¿Ustedes como maestras utilizan algún criterio para ordenar a sus grupos de estudiantes y distribuirlos en los sectores con los que cuenta su aula? ¿cuáles son?
- ¿Están de acuerdo con el comentario ofrecido por la docente a las niñas? ¿Ustedes habrían hecho lo mismo? ¿Qué habrían hecho diferente?

- En el **tercer párrafo** nos muestran que la maestra y sus estudiantes salieron al patio de recreo, en donde a veces suelen presentarse diversas situaciones de conflictos o accidentes, como fue lo que pasó en el caso revisado. ¿Hubo algo que haya llamado su atención?

Preguntas complementarias (solo si las participantes no lo expresan):

- ¿Qué situaciones se parecen a las que ustedes ven a diario en el aula?
- En el **cuarto párrafo**, nos trasladamos a la biblioteca del nido. Aquí también logramos presenciar un suceso importante. ¿Qué les gustaría comentar con respecto a eso?

Preguntas complementarias (solo si las participantes no lo expresan):

- ¿A qué creen que se debió lo originado ocasionado en este espacio?
- ¿Cuáles considerarían que son los cuentos más adecuados? ¿Por qué los prefieren? ¿Cómo los llegaron a conocer?
- ¿Qué actitud hubiesen tomado ustedes frente a lo sucedido entre los estudiantes con respecto a los cuentos?

- Finalmente, ya estamos en el salón para el **cierre** del día. La maestra vuelve a comentar lo que sucedió el patio y recalca el consejo que les había dado a las niñas y niños. Luego, para ocupar el tiempo hasta que las familias vengan, la maestra propone algunas rondas para jugar como “*Juguemos en el bosque*”, “*Arroz con leche*”, y “*Los días de la semana*”. ¿Quisieran rescatar algo de lo sucedido aquí?

Preguntas complementarias (solo si las participantes no lo expresan):

- Una niña había levantado la mano y había pedido ser el lobo, cosa que la maestra rechazó y dijo que ella sería Caperucita Roja. ¿Qué opiniones tienen respecto a esto?
- Ustedes como maestras, ¿tienen algún criterio para seleccionar las canciones que se utilicen en las aulas? ¿se ciñen a algo establecido por el nido?
- En los conos sorpresa que se les iba a entregar a las niñas y a los niños había una distinción en cuanto a la decoración. ¿Consideran importante que se haga esta distinción? ¿Cómo manejarían ustedes esto en sus aulas?

IV. AGRADECIMIENTOS Y DESPEDIDA

Esto fue todo. ¿Desean añadir algún comentario adicional o realizar alguna pregunta sobre lo que se ha conversado ahora?

De nuevo, reiteramos nuestro agradecimiento por el tiempo que nos han brindado. Tengan un buen día.



Anexo 4: Matriz de recojo de información del grupo focal

		COMENTARIOS Y RESPUESTAS DE LAS MAESTRAS
Acciones y proceder de las maestras	Lectura y cuentos	
	Cantos	
	Integración y distribución de las/os estudiantes	
	Asistencia	
	Sectores	
	Acuerdos y clima de aula	
	Propuestas para el aprendizaje	
Reacciones Opiniones de las maestras	Sobre situación presentada en el primer párrafo del caso	
	Sobre situación presentada en el segundo párrafo del caso	
	Sobre situación presentada en el tercer párrafo del caso	
	Sobre situación presentada en el cuarto párrafo del caso	
	Sobre situación presentada en el quinto párrafo del caso	
	Sobre sus estudiantes y sus conductas	

Fuente: Elaboración propia



Anexo 5: Cuadros de clasificación de los contenidos obtenidos del grupo focal

A. Interacción y convivencia en el aula

INTERACCIÓN Y CONVIVENCIA EN EL AULA		
COMENTARIOS Y RESPUESTAS	SUBTEMAS	TEMAS
	Intervención: para que se acepte a una niña a jugar con otras.	Intervención de la profesora.
	Intervención: ante la burla por un tipo de zapatos.	
	Intervención: ante niñas/os que no ceden cuando eligen el mismo cuento.	
	Intervención al contar número de niños y niñas	Intervención de la profesora al momento de la asistencia.
	Intervención: ante un niño que solo contaba a sus 5 amigos.	
	Un niño cuenta solo a sus amiguitos.	
	Intervención: ante la equivocación de un niño al contar.	
	Niños no quieren participar porque sienten que lo hacen mal.	
	El grupo colabora para corregir a un niño o niña.	
	Al contar: hacer la distinción entre niños y niñas.	
	Al contar: hacer la distinción entre niñas y niños, o mencionar al grupo.	
	Niñas/os acostumbradas/os.	Influencia de las maestras.
	Niñas/os libres.	
	Semana de igualdad.	
	No separar niños de niñas.	
	Separar niños de niñas al ir al baño.	
	Filas compuestas por grupos mixtos.	Estrategias de las maestras.
	No se separan a los niños de las niñas no para ir al baño.	
	Aprender que no hay cosas para niños-niñas.	
	Objetos unicolores.	Estrategias de las maestras.
	No se dan regalos, no se etiquetan a las/os estudiantes, se dejan los gustos personales.	
	Uso del liderazgo de unos niños para influir en sus pares.	Ejemplos de lo femenino y lo masculino.
	Los niños tienen marcado: no a lo rosado.	
	Comentario de un niño sobre la niña: no tocarlas.	
	Opinión de la profesora: caballero.	

	Comentario de la profesora: tampoco las niñas deben tocar a nadie.	
	La relación de una niña con sus pares.	
	Una niña tiene marcado: no hay cosas de niños ni de niñas.	
	Una niña bien <i>lady</i> .	
	Una niña con gustos de niño.	
	Una niña y sus costumbres.	
	Un niño con gustos de niña y relación con los niños.	
	Ropa de una niña.	
	La niña con gustos de niño y su relación con las niñas.	
	Las niñas expresan abiertamente su postura	
	Opinión al respecto de la niña y el niño.	
	Opinión de qué hacer con la niña y al niño.	

B. Familias

FAMILIAS		
COMENTARIOS Y RESPUESTAS	SUBTEMAS	TEMAS
	Reunión con familias y psicóloga. Trabajo coordinado para que los niños jueguen.	Trabajo entre familias, docente y psicóloga.
	Actitud del papá ante comportamiento del niño en el nido. Actitud de la mamá con su hija.	Actitudes de las familias.
	Papel de la profesora ante las actitudes del padre o madre. Trabajan la igualdad.	Intervención de la maestra frente a actitudes de las familias.

C. Juegos

JUEGOS		
COMENTARIOS Y RESPUESTAS	SUBTEMAS	TEMAS
	Las niñas y niños reconocen el peligro Normas al jugar.	Riesgos en los juegos.
	Reglas propuestas por la profesora para todas/os. Evitar choques entre los chicos y una niña. Recordar los acuerdos antes de ir al patio. Influir en los juegos en el patio.	Indicaciones de la profesora en los juegos en el patio.
	Imagen que la profesora ofrece de la niña	Imagen de estudiantes que tiene la maestra.

	Expresión de los niños ante un niño con gusto por las Barbies.	Expresión de las niñas y niños frente a lo que consideran diferente.
	Actitud de la profesora: el niño con sus Barbies.	
	Expresión de las niñas ante un niño con gusto por las Barbies.	
	Intervención de la profesora ante la reacción de niños y niñas.	Intervención de la profesora frente al rechazo entre pares.
	Actitud de la profesora: turnos.	Proceder de las maestras en juegos que implican roles de género.
	Actitud de la profesora: turnos.	
	Actitud de la profesora en juegos.	
	Actitud de la profesora: variedad.	
	Sobre los gustos de la maestra.	
	Opinión de otra profesora: libertad de elección.	
	Objetivo: integración.	Procedimiento frente a conflictos.
	Profesora: normas.	
	Pedir disculpas.	
	Solución de la profesora frente al conflicto.	
	Opinión de la maestra: influencia de la propaganda.	Opinión de la maestra sobre gustos de sus estudiantes.
	Propuesta: indicaciones para el juego.	Indicaciones de la profesora.
	Las indicaciones como normas.	
	Trabajo con la psicóloga.	
	Influencia de los gustos de la profesora.	Influencia de la profesora en los juegos.

D. Sectores

SECTORES		
COMENTARIOS Y RESPUESTAS	SUBTEMAS	TEMAS
	Registro del ingreso a sectores.	Ingreso y orden en sectores.
	Todas/os pasan por todos los sectores.	
	Las niñas y niños eligen sus sectores.	
	Al inicio del año, eligen sectores libremente.	
	Proceso para fomentar la interacción entre pares.	
	Niñas/os conocen el proceso metodológico.	Identificación de su sexo por medio de recursos.
	Identificación de su sexo por la foto y por un letrado.	
	La idea es jugar juntos.	Integración del grupo en los sectores.
	Propuesta educativa influye en la elección.	
	La propuesta es para que todas/os jueguen.	
	Acuerdos en caso de negativa del niño.	

	Roles que los niños asignan a las niñas.	Reacciones de los niños ante ciertas actividades.
	Comentarios de los niños ante el rol de padres.	
	Actividades que son más apreciadas por los niños.	
	Influye mucho la actividad elegida.	
	Trabajan según proyectos y aceptan sugerencia de las/os estudiantes.	Participación de las/os estudiantes.
	Intervención de las familias frente a determinadas actividades que realizan sus hijos.	Intervención de las familias.

E. Lecturas y cuentos

LECTURAS Y CUENTOS		
COMENTARIOS Y RESPUESTAS	SUBTEMAS	TEMAS
	Antes de la pandemia: cuentos en el nido y los niños llevan cuentos.	Trabajo con cuentos antes del contexto de pandemia.
	Antes de la pandemia: escogía de la biblioteca cuentos más largos	
	Antes de la pandemia: estudiantes elegían cuentos.	
	Antes de la pandemia: elegían cuentos y enganchaban con ellos.	
	Cuentos que más gustaban: sobre monstruos, sobre brujas, "Olivia".	Cuentos más elegidos por las niñas y niños.
	Olivia también les gusta a los niños.	
	El cuento Rosalinda, elegido también por niños.	
	Niñas/os llevan su cuento favorito (Amigo de la Semana). La niña lleva cuento de princesas (de Frozen, de Cenicienta).	
	Cuentos de animales.	
	Leyendas.	Elección de los niños y niñas.
	Todos leen los cuentos que les gustan.	
	Las profesoras se enfocan en el mensaje.	Criterios de las maestras para elegir cuentos.
	Profesora escoge los cuentos.	
	Los cuentos según situaciones de los niños. Por ejemplo, cuento en sede Halcones.	
	Según el gusto de los estudiantes y de la profesora	
	Lectura en voz alta.	Proceder de la maestra en los momentos de lectura en voz alta.
	Cuentos narrativos: lectura en voz alta.	
	Intercambio de cuentos.	Proceder de la maestra cuando dos estudiantes del gusta el mismo cuento.

F. Cantos

CANTOS		
COMENTARIOS Y RESPUESTAS	SUBTEMAS	TEMAS
	Clases virtuales: Menor duración de las canciones.	Cambios en las canciones en el contexto de virtualidad.
	Antes de pandemia: Canciones de juego, canciones del gusto de las/os estudiantes.	
	Canción Doña Semana. Diferente a la Barney.	Canciones que usan las maestras.
	Canción: Doña semana. Uso del género masculino.	
	Canción y su relación con las tareas.	Canciones y su relación con diferentes actividades.
	Canción y su relación con las tareas.	
	Uso de canciones: cartel de conciencia fonológica, calendario, asistencia.	Uso que le dan las maestras a las canciones.
	Uso de canciones: juego.	
	Uso de canciones: calendario.	
	Uso de canciones: calendario.	
	Uso de canciones Estrellita y la del lobo indistintamente.	Canciones no parametradas.
	Canción que da lugar a que lllore: La tortuga Manuelita.	Canciones que evocan diferentes reacciones en las/os estudiantes.
	Criterios: que sea fácil de aprender, que sea pegajosa.	Criterios de las maestras para elegir canciones.
	Criterios: que sea fácil de aprender.	
	Criterios: preferencia de estudiantes.	
	Criterios: edad.	

Fuente: Elaboración propia

Anexo 6: Cuadro de organización de temas y subtemas obtenidos del grupo focal

A. Interacción y convivencia en el aula

TEMA	SUBTEMA
Intervención de la profesora. (TI)	Intervención: para que se acepte a una niña a jugar con otras. [EEPT5B]
	Intervención: ante la burla por un tipo de zapatos. [EEPT5B]
	Intervención: ante niñas/os que no ceden cuando eligen el mismo cuento. [EEPT5B]
Intervención de la profesora al momento de la asistencia. (TI)	Intervención al contar número de niños y niñas. [EEPT5B]
	Intervención: ante un niño que solo contaba a sus 5 amigos. [EEPT5B]
	Un niño cuenta solo a sus amiguitos. [EEPT5B]
	Intervención: ante la equivocación de un niño al contar. [EEPT5B]
	Niños no quieren participar porque sienten que lo hacen mal. [EEPT5B]
	El grupo colabora para corregir a un niño o niña. [EEPT5B]
	Al contar: hacer la distinción entre niños y niñas. [GNCT5A]
	Al contar: hacer la distinción entre niñas y niños, o mencionar al grupo. [GBVT4A]
Influencia de las maestras. (TI)	Niñas/os acostumbradas/os. [GCTT4B]
	Niñas/os libres. [GBVT4A]
	Semana de igualdad. [EEPT5B]
	No separar niños de niñas. [GCTT4B]
	Separar niños de niñas al ir al baño. [GBVT4A]
	Filas compuestas por grupos mixtos. [GNCT5A]
	No se separan a los niños de las niñas no para ir al baño. [EEPT5B]
Estrategias de las maestras. (TI)	Aprender que no hay cosas para niños-niñas. [GCTT4B]
	Objetos unicolores. [GCTT4B]
	No se dan regalos, no se etiquetan a las/os estudiantes, se dejan los gustos personales. [EEPT5B]
Ejemplos de lo femenino y lo masculino. (TI)	Uso del liderazgo de unos niños para influir en sus pares. [EEPT5B]
	Los niños tienen marcado: no a lo rosado. [GBVT4A]
	Comentario de un niño sobre la niña: no tocarlas. [GNCT5A]
	Opinión de la profesora: caballero. [GNCT5A]
	Comentario de la profesora: tampoco las niñas deben tocar a nadie. [GNCT5A]
	La relación de una niña con sus pares. [GCTT4B]
	Una niña tiene marcado: no hay cosas de niños ni de niñas. [GCTT4B]
	Una niña bien <i>lady</i> . [GCTT4B]
	Una niña con gustos de niño. [GCTT4B]
	Una niña y sus costumbres. [EEPT5B]
	Un niño con gustos de niña y relación con los niños. [EEPT5B]
Ropa de una niña. [GCTT4B]	

	La niña con gustos de niño y su relación con las niñas. [EEPT5B]
	Las niñas expresan abiertamente su postura. [EEPT5B]
Opiniones de las maestras sobre dos estudiantes. (TI)	Opinión al respecto de la niña y el niño. [EEPT5B]
	Opinión de qué hacer con la niña y al niño. [EEPT5B]

B. Familias

TEMAS	SUBTEMAS
Trabajo entre familias, docente y psicóloga. (TF)	Reunión con familias y psicóloga. [GCTT4B]
	Trabajo coordinado para que los niños jueguen. [EEPT5B]
Actitudes de las familias. (TF)	Actitud del papá ante comportamiento del niño en el nido. [GBVT4A]
	Actitud de la mamá con su hija. [GCTT4B]
Intervención de la maestra frente a actitudes de las familias. (TF)	Papel de la profesora ante las actitudes del padre o madre. [EEPT5B]
	Trabajan la igualdad. [EEPT5B]

C. Juegos

TEMAS	SUBTEMAS
Riesgos en los juegos. (TJ)	Las niñas y niños reconocen el peligro. [GBVT4A]
Indicaciones de la profesora en los juegos en el patio. (TJ)	Normas al jugar. [GBVT4A]
	Reglas propuestas por la profesora para todas/os. [GBVT4A]
	Evitar choques entre los chicos y una niña. [GBVT4A]
	Recordar los acuerdos antes de ir al patio. [GBVT4A]
Imagen de estudiantes que tiene la maestra. (TJ)	Influir en los juegos en el patio. [GNCT5A]
Expresión de las niñas y niños frente a lo que consideran diferente. (TJ)	Imagen que la profesora ofrece de la niña. [GBVT4A]
	Expresión de los niños ante un niño con gusto por las Barbies. [EEPT5B]
	Actitud de la profesora: el niño con sus Barbies. [EEPT5B]
Intervención de la profesora frente al rechazo entre pares. (TJ)	Expresión de las niñas ante un niño con gusto por las Barbies. [EEPT5B]
	Intervención de la profesora ante la reacción de niños y niñas. [EEPT5B]
Proceder de las maestras en juegos que implican roles de género. (TJ)	Actitud de la profesora: turnos. [GNCT5A]
	Actitud de la profesora: turnos. [GBVT4A]
	Actitud de la profesora en juegos. [EEPT5B]
	Actitud de la profesora: variedad. [GBVT4A]
	Sobre los gustos de la maestra. [GCTT4B]
	Opinión de otra profesora: libertad de elección. [GNCT5A]
Procedimiento frente a conflictos. (TJ)	Objetivo: integración. [GNCT5A]
	Profesora: normas. [GCTT4B]
	Pedir disculpas. [EEPT5B]
Opinión de la maestra sobre gustos de sus estudiantes. (TJ)	Solución de la profesora frente al conflicto. [EEPT5B]
	Opinión de la maestra: influencia de la propaganda. [GBVT4A]
Indicaciones de la profesora. (TJ)	Propuesta: indicaciones para el juego. [GCTT4B]
	Las indicaciones como normas. [GNCT5A]
	Trabajo con la psicóloga. [EEPT5B]
Influencia de la profesora en los juegos. (TJ)	Influencia de los gustos de la profesora. [GCTT4B]

D. Sectores

TEMAS	ETIQUETAS
Ingreso y orden en sectores. (TS)	Registro del ingreso a sectores. [GNCT5A]
	Todas/os pasan por todos los sectores. [EEPT5B]
	Las niñas y niños eligen sus sectores. [GNCT5A]
	Al inicio del año, eligen sectores libremente. [GCTT4B]
	Proceso para fomentar la interacción entre pares. [GCTT4B]
	Niñas/os conocen el proceso metodológico. [EEPT5B]
Identificación de su sexo por medio de recursos. (TS)	Identificación de su sexo por la foto y por un letrero. [EEPT5B]
Integración del grupo en los sectores. (TS)	La idea es jugar juntos. [EEPT5B]
	Propuesta educativa influye en la elección. [GCTT4B]
	La propuesta es para que todas/os jueguen. [GCTT4B]
Reacciones de los niños ante ciertas actividades. (TS)	Acuerdos en caso de negativa del niño. [EEPT5B]
	Roles que los niños asignan a las niñas. [EEPT5B]
	Comentarios de los niños ante el rol de padres. [EEPT5B]
	Actividades que son más apreciadas por los niños. [EEPT5B]
	Influye mucho la actividad elegida. [EEPT5B]
Participación de las/os estudiantes. (TS)	Trabajan según proyectos y aceptan sugerencia de las/os estudiantes. [EEPT5B]
Intervención de las familias. (TS)	Intervención de las familias frente a determinadas actividades que realizan sus hijos. [EEPT5B]

E. Lecturas y cuentos

TEMAS	SUBTEMAS
Trabajo con cuentos antes del contexto de pandemia. (TL)	Antes de la pandemia: cuentos en el nido y los niños llevan cuentos. [EEPT5B]
	Antes de la pandemia: escogía de la biblioteca cuentos más largos. [GNCT5A]
	Antes de la pandemia: estudiantes elegían cuentos. [GBVT4A]
	Antes de la pandemia: elegían cuentos y enganchaban con ellos. [GBVT4A]
Cuentos más elegidos por las niñas y niños. (TL)	Cuentos que más gustaban: sobre monstruos, sobre brujas, "Olivia". [GBVT4A]
	Olivia también les gusta a los niños. [GBVT4A]
	El cuento Rosalinda, elegido también por niños. [GCTT4B]
	Niñas/os llevan su cuento favorito (Amigo de la Semana). La niña lleva cuento de princesas (de Frozen, de Cenicienta). [GNCT5A]
	Cuentos de animales. [GCTT4B]
Leyendas. [GCTT4B]	
Elección de los niños y niñas. (TL)	Todos leen los cuentos que les gustan. [GCTT4B]
Criterios de las maestras para elegir cuentos. (TL)	Las profesoras se enfocan en el mensaje. [GBVT4A]
	Profesora escoge los cuentos. [GBVT4A]
	Los cuentos según situaciones de los niños. Por ejemplo, cuento en sede Halcones. [GCTT4B]
	Según el gusto de los estudiantes y de la profesora. [GNCT5A]
Proceder de la maestra en los momentos de lectura en voz alta. (TL)	Lectura en voz alta. [EEPT5B]
	Cuentos narrativos: lectura en voz alta. [EEPT5B]

Proceder de la maestra cuando dos estudiantes del gusta el mismo cuento. (TL)	Intercambio de cuentos. [EEPT5B]
---	----------------------------------

F. Cantos

TEMAS	SUBTEMAS
Cambios en las canciones en el contexto de virtualidad. (TC)	Clases virtuales: Menor duración de las canciones. [GCTT4B]
	Antes de pandemia: Canciones de juego, canciones del gusto de las/os estudiantes. [EEPT5B]
Canciones que usan las maestras. (TC)	Canción Doña Semana. Diferente a la Barney. [GNCT5A]
	Canción: Doña semana. Uso del género masculino. [GBVT4A]
Canciones y su relación con diferentes actividades. (TC)	Canción y su relación con las tareas. [GCTT4B]
	Canción y su relación con las tareas. [GCTT4B]
Uso que le dan las maestras a las canciones. (TC)	Uso de canciones: cartel de conciencia fonológica, calendario, asistencia. [EEPT5B]
	Uso de canciones: juego. [EEPT5B]
	Uso de canciones: calendario. [GNCT5A]
	Uso de canciones: calendario. [GBVT4A]
Canciones no parametradas. (TC)	Uso de canciones Estrellita y la del lobo indistintamente. [EEPT5B]
Canciones que evocan diferentes reacciones en las/os estudiantes. (TC)	Canción que da lugar a que lllore: La tortuga Manuelita. [GCTT4B]
Criterios de las maestras para elegir canciones. (TC)	Criterios: que sea fácil de aprender, que sea pegajosa. [GBVT4A]
	Criterios: que sea fácil de aprender. [GNCT5A]
	Criterios: preferencia de estudiantes. [EEPT5B]
	Criterios: edad. [GCTT4B]

Fuente: Elaboración propia

Anexo 8: Protocolo de Consentimiento Informado para obtener documentación de la Institución Educativa dirigido a la directora pedagógica

PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA OBTENER DOCUMENTACIÓN DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

Estimada directora pedagógica,

Le pedimos su apoyo en la realización de una investigación conducida por *Allison Nicole Alarcón Rojas*, estudiante de licenciatura de la especialidad de Educación Inicial de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesorada por la docente *Elizabeth Flores Flores*. La investigación, denominada “*Abordaje de las nociones de género en la propuesta pedagógica de una Institución Educativa inicial de Lima Metropolitana*”, tiene como propósito describir las nociones de género en la propuesta pedagógica de una Institución Educativa inicial de Lima Metropolitana.

Se le ha contactado a usted en calidad de directora pedagógica. Por tal motivo, se le solicita permiso para tener acceso a una copia de la propuesta pedagógica de la Institución Educativa, documento que será de gran importancia para el análisis y la elaboración de la tesis ya mencionada. La información recopilada de este será únicamente utilizada para este fin. Los datos obtenidos y la copia de la propuesta pedagógica serán almacenados únicamente por la investigadora en su computadora personal, y serán eliminados luego de haber culminado la investigación. El acceso a estos solamente será de la investigadora y de la asesora.

El documento servirá solo para la organización y análisis de los datos, y no será adjuntado en el informe de tesis. Se guardará su identidad y la identidad de la Institución Educativa y, para proteger la confidencialidad, se usarán códigos.

Al concluir la investigación, si usted brinda su correo electrónico, le enviaremos un informe ejecutivo con los resultados de la tesis.

En caso de tener alguna duda sobre la investigación, puede comunicarse al siguiente correo electrónico: allison.alarcon@pucp.edu.pe.

Yo, _____, directora pedagógica de la Institución Educativa Inicial _____, brindo mi consentimiento a la tesista Allison Nicole Alarcón Rojas para tener acceso a una copia de la propuesta pedagógica de la Institución Educativa que dirijo.

Asimismo, estoy de acuerdo que tanto mi identidad como la de la Institución Educativa sean tratadas de manera confidencial, es decir, que en la tesis **no** se hará ninguna referencia expresa de mi nombre ni de la institución y la tesista utilizará un código de identificación o pseudónimo.

Finalmente, entiendo que recibiré una copia de este protocolo de consentimiento informado.

Nombre completo del (de la) participante	Firma	Fecha
--	-------	-------

Correo electrónico del participante:

Nombre del Investigador responsable	Firma	Fecha
-------------------------------------	-------	-------

Anexo 9: Protocolo de Consentimiento Informado para grupo focal dirigido a maestras

PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA GRUPO FOCAL

El propósito de este protocolo es informarle sobre el proyecto de investigación y solicitarle su consentimiento. De aceptar, el investigador se quedará con una copia firmada de este documento, mientras usted poseerá otra copia también firmada.

La presente investigación se titula "*Abordaje de las nociones de género en la propuesta pedagógica de una Institución Educativa inicial de Lima Metropolitana*" y es conducida por Allison Nicole Alarcón Rojas, estudiante de licenciatura de la especialidad de Educación Inicial de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, y asesorada por la docente Elizabeth Flores Flores. El propósito de la investigación es describir las nociones de género en la propuesta pedagógica de una Institución Educativa inicial de Lima Metropolitana.

Para ello, se le solicita participar en un grupo focal que le tomará entre 60 y 80 minutos de su tiempo. Su participación en la investigación es completamente voluntaria y usted puede decidir interrumpirla en cualquier momento, sin que ello le genere ningún perjuicio. Si tuviera alguna consulta sobre la investigación, puede formularla cuando lo estime conveniente.

Por la emergencia sanitaria, el grupo focal se realizará por la plataforma Zoom a fin de poder registrar apropiadamente la información. Ante esto, se solicita su autorización para grabar la conversación, la cual servirá solo para la organización y análisis de los datos obtenidos, y no serán utilizados en el informe de tesis. Se guardará su identidad y, para proteger la confidencialidad de esta, se usarán códigos. Usted también deberá guardar confidencialidad de la información expresada por los otros participantes.

Asimismo, la grabación y las notas de las conversaciones serán almacenadas únicamente por la investigadora en su computadora personal, y serán eliminadas luego de haber culminado la investigación. El acceso a estas solamente será de la investigadora y de la asesora. Al concluir la investigación, usted será invitada por correo electrónico a una sesión privada vía Zoom, donde se expondrán los hallazgos de esta investigación. Si desea, podrá escribir al correo allison.alarcon@pucc.edu.pe para obtener mayor información.

Si está de acuerdo con los puntos anteriores, complete sus datos a continuación:

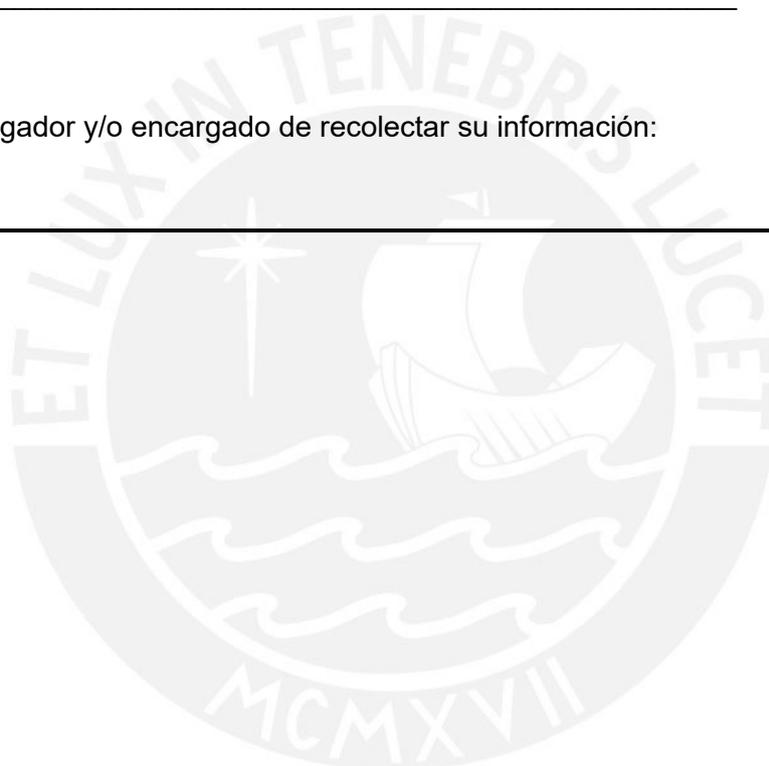
Nombres y apellidos:

Fecha: _____

Correo electrónico:

Firma del participante:

Firma del investigador y/o encargado de recolectar su información:



Anexo 10: Protocolo de Consentimiento Informado para grupo focal dirigido a maestras elaborado en Google Forms

Página 1

PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA GRUPO FOCAL

Estimada docente,

El propósito de este protocolo es informarle sobre el proyecto de investigación y solicitarle su consentimiento. De aceptar, el investigador se quedará con una copia firmada de este documento, mientras usted poseerá otra copia también firmada.

La presente investigación se titula "Abordaje de las nociones de género en la propuesta pedagógica de una Institución Educativa inicial de Lima Metropolitana" y es conducida por Allison Nicole Alarcón Rojas, estudiante de licenciatura de la especialidad de Educación Inicial de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, y asesorada por la docente Elizabeth Flores Flores. El propósito de la investigación es describir las nociones de género en la propuesta pedagógica de una Institución Educativa inicial de Lima Metropolitana.

Para ello, se le solicita participar en un grupo focal que le tomará entre 60 y 80 minutos de su tiempo. Su participación en la investigación es completamente voluntaria y usted puede decidir interrumpirla en cualquier momento, sin que ello le genere ningún perjuicio a su persona. Si tuviera alguna consulta sobre la investigación, puede formularla cuando lo estime conveniente.

Por la emergencia sanitaria, el grupo focal se realizará por la plataforma Zoom a fin de poder registrar apropiadamente la información. Ante esto, se solicita su autorización para grabar la conversación, la cual servirá solo para la organización y análisis de los datos obtenidos, y no serán utilizados en el informe de tesis. Se guardará su identidad y, para proteger la confidencialidad de esta, se usarán códigos. Usted también deberá guardar confidencialidad de la información expresada por los otros participantes.

Asimismo, la grabación y las notas de las conversaciones serán almacenadas únicamente por la investigadora en su computadora personal, y serán eliminadas luego de haber culminado la investigación. El acceso a estas solamente será de la investigadora y de la asesora. Al concluir la investigación, usted será invitada por correo electrónico a una sesión privada vía Zoom, donde se expondrán los hallazgos de esta investigación. Si desea, podrá escribir al correo allison.alarcon@pucp.edu.pe para obtener mayor información.

*Obligatorio

Dirección de correo electrónico *

Tu dirección de correo electrónico

¿Desea continuar? *

- Sí, deseo continuar.
- No, no deseo continuar.

Siguiente

Página 1 de 3

Página 2

PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA GRUPO FOCAL

*Obligatorio

Formulario de consentimiento

A continuación, se le presentará un formulario, el cual deberá llenar con sus datos personales. De esta manera, usted estará brindando su consentimiento para participar del grupo focal vía Zoom y le estará dando el permiso a la tesista de registrar la información obtenida en una grabación de voz y en notas escritas.

Le recordamos que tanto la grabación y las notas serán almacenadas únicamente por la investigadora en su computadora personal y que serán eliminadas luego de haber culminado la investigación.

Nombres *

Tu respuesta _____

Apellidos *

Tu respuesta _____

Edad

Tu respuesta _____

Páginas 2
y 3

Deseo recibir un informe ejecutivo con los resultados de la tesis al correo electrónico que acabo de brindar. *

- Sí, acepto.
- No es preciso, gracias.

Doy mi consentimiento para participar en el estudio y autorizo que mi información se utilice en este. *

- Sí, acepto.
- No, no acepto.

Doy mi consentimiento para que la tesista grabe el audio de la reunión vía Zoom. *

- Sí, acepto.
- No, no acepto.

Asimismo, estoy de acuerdo que mi identidad sea tratada de manera confidencial, es decir, que en la investigación no se hará ninguna referencia expresa de mi nombre y los investigadores utilizarán un código de identificación o pseudónimo. *

- Sí, acepto.
- No, no acepto.

Años de experiencia en la Institución Educativa Inicial "Jardín de la Amistad" *

Tu respuesta _____

Tutora del salón *

4 AÑOS - OSOS "A"

4 AÑOS - OSOS "B"

5 AÑOS - DELFINES "A"

5 AÑOS - DELFINES "B"

Correo electrónico *

Tu respuesta _____

Entiendo que recibiré una copia de este protocolo de consentimiento informado al correo que acabo de brindar. *

Sí, estoy de acuerdo.

No es preciso.

PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA GRUPO FOCAL

Respuesta enviada

Su respuesta ha sido registrada.

Le agradecemos desde ya su participación, la cual será de mucha ayuda para este proceso de investigación.

[Atrás](#) [Enviar](#) Página 3 de 3

Nunca envíes contraseñas a través de Formularios de Google.

Este formulario se creó en Pontificia Universidad Católica del Perú. [Notificar uso inadecuado](#)

Google Formularios

Anexo 11: Carta de solicitud de validación de instrumentos

San Miguel, 6 de octubre del 2020

Estimada

Profesora Themis Castellanos

Presente. -

Por medio de la presente nos dirigimos a usted para saludarle y a la vez pedirle su colaboración en la investigación cualitativa titulada “Abordaje de las nociones de género en la propuesta pedagógica de una institución educativa inicial de Lima Metropolitana”. El problema planteado es el siguiente: ¿Cuál es el abordaje de las nociones de género en la propuesta pedagógica de una institución educativa inicial de Lima Metropolitana? Para ello, hemos elegido como instrumentos de recojo de información una guía de análisis documental y un guion de grupo focal. Para mayores detalles, ver la matriz adjunta y anexos.

Le solicitamos su opinión con relación a **la claridad, la coherencia y suficiencia** del uso de los instrumentos previamente mencionados y del lenguaje empleado en estos para obtener una descripción de las nociones de género en la propuesta pedagógica de una institución educativa inicial de Lima Metropolitana.

Se adjunta un cuadro que le servirá para responder la consulta solicitada.

Agradeciendo de antemano su valiosa colaboración, nos despedimos de usted.

Atentamente,

.....
Allison Nicole Alarcón Rojas
20151474

Anexo 12: Matriz de valoración de los instrumentos enviada a la experta

MATRIZ DE VALORACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

Nombre y apellidos del experto:

Grado académico:

GUÍA DE ANÁLISIS			
Criterios	Cumple	No cumple	Observaciones
Claridad*			
Coherencia**			
Suficiencia***			

GUION DE GRUPO FOCAL			
Criterios	Cumple	No cumple	Observaciones
Claridad			

Coherencia			
Suficiencia			

* **Claridad:** Los instrumentos contienen una correcta formulación del objetivo de los mismos, las instrucciones y preguntas. Son claros y comprensibles. Las instrucciones para completar la guía de análisis documental o contestar las preguntas del grupo focal se plantean de manera precisa.

** **Coherencia:** Existe coherencia entre la información que se recoge y los objetivos de la investigación. Los instrumentos recogen información que permite dar respuesta al problema de investigación y al objetivo del estudio.

*** **Suficiencia:** Están presentes todos los elementos necesarios para el recojo de información relacionada a las categorías definidas en la matriz de consistencia.

