

# Educación Parvularia en Chile y Enfoque de Género ¿sexismo en Educación Inicial?<sup>1</sup>



Amey Andrea Pinto Wong

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

Rayza Andrea Jiménez Guerra

Universidad Andrés Bello, Chile.

Daniel Andrés Salazar Alvear

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Universidad Viña del Mar, Chile.

Andrea Daniela Valenzuela Araya

Universidad de Valparaíso, Chile.

Fecha de recepción: 15 de octubre de 2020.

Fecha de aceptación: 9 de diciembre de 2020.

## Resumen

En Chile, el enfoque de género y su influencia en la reproducción de estereotipos y sesgos en Educación Parvularia tiene un incipiente desarrollo. En este ensayo se realiza una exhaustiva indagación bibliográfica sobre las investigaciones del tema en Chile en los últimos cinco años, observándose que hay escasas evidencias sobre enfoques de género y su relación con el desarrollo emocional, social y cognitivo de niñas y niños en primera infancia. Se abre la discusión sobre las desigualdades relacionadas con temáticas de género en el sistema educativo chileno, visibilizando que estas inequidades surgen en la primera infancia, mostrando evidencias en los procesos de socialización, de juego, de desarrollo del lenguaje y del pensamiento matemático en Educación Parvularia, y su influencia en la construcción de la identidad y cognición de niñas y niños. Asimismo, y en consideración de la alta participación femenina en esta profesión, se indaga en las creencias de las educadoras de párvulos y sus prácticas pedagógicas para reflexionar sobre los discursos de los adultos y su relación con las prácticas pedagógicas. Este ensayo plantea tensiones y desafíos sobre una educación no sexista en la formación inicial docente, la construcción de la identidad profesional docente y las prácticas pedagógicas en Educación Parvularia.

**Palabras claves:** educación inicial, género, estereotipos, identidad profesional docente, prácticas pedagógicas.

<sup>1</sup> El presente artículo se enmarca en el proyecto de investigación "Estado del Arte sobre Educación Parvularia y Enfoque de Género en Chile: evidencias de los años 2014 a 2020", de la Comisión de Educación Inicial, de EDUCAFEM: feministas por la Educación Amanda Labarca, de Valparaíso, Chile. Agradecemos a todas las investigadoras chilenas que colaboraron generosamente con esta indagación, aportando evidencias recientes sobre la situación del enfoque de género en la Educación Parvularia chilena actual.

## Early Childhood Education in Chile and a Gender Approach, sexism in Early Childhood Education?

### Abstract

In Chile, the gender approach and its influence on the reproduction of stereotypes and biases in Early Childhood Education has an incipient development. In this essay an exhaustive bibliographic inquiry is carried out on the research on the subject in Chile in the last five years, observing that there is little evidence on a gender approach and its relationship with the emotional, social and cognitive development of girls and boys in early childhood. The discussion on inequalities related to Gender issues in the Chilean educational system is opened, making visible that these inequities arise in early childhood, showing evidence in the processes of socialization, play, language development and mathematical thinking in Early Childhood Education, and its influence on the construction of the identity and cognition of girls and boys. Likewise, and considering the high female participation in this profession, the beliefs of preschool educators and their pedagogical practices are investigated to reflect on the discourses of the children, adults and their relationship with pedagogical practices. This essay raises tensions and challenges about a non-sexist education in initial teacher training, the construction of the professional teacher identity and pedagogical practices in Early Childhood Education.

**Keywords:** initial education, gender, stereotypes, teacher professional identity, pedagogical practis.

---

### Introducción

Las demandas del movimiento feminista de los últimos años han visibilizado las brechas de género existentes, y han abierto la posibilidad de repensar maneras de eliminar aquellos sesgos que profundizan las desigualdades entre hombres y mujeres y, así, garantizar la consideración y reconocimiento de la diversidad en todas sus formas.

En este sentido, avanzar hacia la inclusión en Chile ha sido un tema que ha ocupado gran parte de la agenda educativa durante, al menos, los últimos treinta años. Las políticas públicas han desarrollado la promulgación de la Ley 20.845 (2015) que busca resguardar la diversidad al asumir que el sistema “propenderá a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes”. Esto reviste real importancia en una sociedad que se caracteriza por establecer, de manera estructural, una serie de desigualdades que se constituyen como brechas para alcanzar la igualdad como un derecho humano.

En los últimos años se han propuesto algunas medidas para avanzar hacia la equidad de género y educacional desde la primera infancia; sin embargo, como señalan Díaz y Pérez, falta fortalecer el diálogo a fin de alcanzar “un trabajo interinstitucional coordinado en el que el Estado se vincule con otras carteras, organismos y actores, para facilitar la implementación de políticas públicas que favorezcan el derecho a la igualdad entre hombres y mujeres, a través de la remoción de todo tipo de discriminaciones” (2018: 12).

Existen evidencias que demuestran que se continúan perpetuando sesgos y estereotipos de género desde la primera infancia, tanto en formación inicial docente como en desarrollo profesional y prácticas pedagógicas en educación inicial. En este sentido, Azúa, Saavedra y Lillo al investigar esta temática a partir de la observación de videos

que forman parte de la evaluación docente, señalan que “se evidencia un discurso y prácticas heterosexistas” (2019a: 92) por lo que el enfoque adultocéntrico y academicista sigue impidiendo tensionar y visibilizar otras identidades.

Este texto pretende indagar, en forma exploratoria, el impacto de la educación inicial en la generación de estereotipos y cómo influye en el desarrollo emocional, social y cognitivo de niñas y niños en la primera infancia. Así, revisa creencias de quienes imparten esta enseñanza, a través de sus prácticas pedagógicas; dado que se trata de una profesión principalmente femenina, en una cultura en donde además, como señalan Poblete y Falabella, “el rol de las mujeres trabajadoras asociadas al cuidado es parte de una historia del trabajo feminizado que se erige sobre una idea de género altamente heteronormada, sexista y clasista” (2020: 36). De esta forma, se tensiona la mirada sobre Educación Parvularia y Género, analizando “lo que cada cual como sujeto se juega en un determinado lugar, y lo que reclaman los otros y otras reivindicando su propia diferencia.” (Grau, 2020: 61).

Este ensayo realiza una exhaustiva indagación bibliográfica de investigaciones desarrolladas en los últimos cinco años en Chile, sobre educación parvularia y género, en la Región Metropolitana, Valparaíso, Biobío y Araucanía. Esta búsqueda logró identificar, a partir del análisis del discurso de dichas investigaciones, algunos ejes de indagación: identidad profesional docente de educadoras de párvulos, brechas de género en primera infancia, desarrollo de la socialización en primera infancia y desarrollo de la función simbólica en la niñez. Abre la discusión sobre estereotipos y sesgos de género en primera infancia, construcción de la identidad profesional docente de educadoras de párvulos, su influencia en prácticas pedagógicas sexistas que reproducen brechas de género en primera infancia y su relación con el desarrollo personal, social y cognitivo de niñas y niños. Este ensayo también devela limitaciones ya que, en la indagación bibliográfica, se encontró escasas investigaciones y con resultados acotados. Se presentan, por ende, interesantes proyecciones investigativas, en términos de continuar profundizando en ejes de indagación no investigados y en las áreas expuestas en este ensayo, para poder desarrollar conclusiones con mayor peso en evidencias, en torno a la realidad nacional del área en cuestión.

## **Escuela, currículum e identidad profesional docente: una mirada desde el género**

La escuela se sitúa como la institución en la que se difunden y reproducen privilegiadamente las estructuras de poder y orden; en tal sentido es uno de los principales mecanismos responsables de favorecer la socialización de la cultura dominante. El sistema escolar enfatiza en las diferencias y divisiones sociales y “consecuentemente, el sistema de enseñanza se encarga de transformar las diferencias y desigualdades extraescolares en desigualdades reales de aprendizaje o de capital cultural” (Azúa, 2016a: 38).

El género es una de las desigualdades materiales y simbólicas más persistentes en la sociedad y permite evidenciar las relaciones de poder que atraviesa el binomio hombre-mujer (Tubert, 2003). El concepto de género actúa como un conjunto de características sociales y culturales en torno a lo femenino-masculino. Son ideas, creencias y atribuciones culturales e históricamente situadas en relación con el sexo biológico. De ahí su debate público, sus discusiones teóricas y multidisciplinarias en torno a la construcción del sujeto, a la subjetivación, y a la importancia de los mecanismos institucionalizados para mantener esa brecha de género, o, por el contrario, a la búsqueda de visibilización de los estereotipos y sesgos de género, donde “la noción de género permite atraer la atención a los procesos y las condiciones que hacen posible las ideas de lo femenino

y lo masculino, así como su potencial deconstrucción” (Mora y Kottow, 2018: 11). Así el género se construye culturalmente, obedeciendo a interpretaciones sociales y variables históricas (Butler, 2015), en alusión a la construcción cultural que sobre esa variante biológica se elabora. Es decir, lo que se considera femenino y masculino es una discusión que se enmarca en el ámbito de lo histórico y cultural, y, por ende, de las prácticas sociales (Tarducci y Zelarallán, 2016).

En la escuela, la desigualdad de género privilegia en los varones habilidades técnicas tales como el razonamiento y asigna otras emocionales a las mujeres, “la heteronormatividad que la escuela transmite, reproduce un orden cultural binario y androcéntrico, no dando posibilidades de expresión y legitimidad a identidades diversas” (Azúa, Saavedra y Lillo 2019a: 71). Así, “el currículo existente es la expresión de la cosmovisión masculina” (Da Silva, 1999: 47), ya que refleja las experiencias e intereses del género dominante en el modelo social patriarcal, profundiza en las desigualdades y en la violencia estructural y simbólica de control y dominio, mediante, entre otras cosas, la naturalización de discursos y prácticas de género dominantes y excluye, invisibilizando o desvalorizando la diversidad. Por tanto, el currículo se transforma en “un artefacto de género: un artefacto que, al mismo tiempo, corporiza y produce relaciones de género”. (Da Silva, 1999: 50).

Galdames afirma que la Educación Parvularia y su marco de referencia teórico e histórico, “establecen definiciones de educación, ‘niño’, currículos y pedagogías que impactan directamente en la vida y subjetividades de cada persona que habita estos espacios” (2017: 171). Las principales tendencias históricas que han conformado el currículo nacional en este nivel educativo han reproducido discursos dominantes androcéntricos y coloniales, de una versión idealizada de niña y niño que ha impactado en la construcción de las subjetividades e identidades profesionales de educadoras de párvulos.

La profesión docente en Educación Parvularia está altamente feminizada y maternizada, tensionada entre el cuidado y la educación infantil. La opción preferente de mujeres por ser Educadoras de Párvulos es parte de los procesos de feminización histórica del trabajo, en que la maternidad, como condición naturalizada del género femenino, propicia y perpetúa la identidad profesional de las educadoras de párvulos (Poblete, 2020). Azúa, Saavedra y Lillo evidencian que las educadoras, normalizan las características atribuidas culturalmente a los roles de mujeres y hombres, realizando acciones en el aula que promueven la reproducción de estereotipos de género, lo que “se acentúa en el material de clase estereotipado, la no resolución de conflictos entre estudiantes y, principalmente, en el lenguaje, donde el uso del masculino como universal se perpetúa en lo cotidiano” (2019b: 73).

Viviani (2016) y Poblete (2018) han indagado sobre las concepciones y creencias en las que se basa el rol profesional docente de educadoras de párvulos. Aparece relevado y reiterado en el discurso de las docentes, a partir del análisis del mismo, lo que entienden por ser una “buena educadora” y cómo construyen, así, su identidad profesional, el concepto de “vocación”, destacándose sus características de sacrificio, devoción y abnegación. Este discurso, lejos de ser neutral, da cuenta de una mirada en la que se destacan las características culturalmente inherentes al género femenino, que le dan sentido al rol profesional docente (Poblete, 2018).

Para discutir críticamente, desde una perspectiva feminista, los sesgos de género que se reproducen en Educación Parvularia en Chile se deben comprender conceptualizaciones esenciales en feminismo, a saber, *patriarcado*, *sexismo*, *masculinidad hegemónica* e *interseccionalidad* y su problemática a nivel educacional. El *patriarcado* es un sistema basado en la estructura de orden y poder que divide los roles y funciones de las personas e incluso su posición social, según el sexo biológico, lo que determina su identidad

de género, estableciendo un orden de superioridad al hombre por sobre la mujer, en un modelo patriarcal. El *sexismo*, que es la división social y cultural de los géneros, acorde con su sexo biológico, se ve reflejado en el patriarcado como su representación institucionalizada y estructural. Por ende, se puede decir, que el patriarcado está basado en el sexismo. Se desprende aquí el concepto de *masculinidad hegemónica*, que refiere a un concepto central del patriarcado en el que los hombres ocupan un lugar superior al de las mujeres, en términos físicos, intelectuales y culturales y se relaciona con los patrones culturalmente aceptados de conducta de hombres versus mujeres. Esto implica una mirada homogénea de sexo biológico e identidad de género, lo que significa que hay una visión heteronormada de la conducta de los seres humanos, en una relación binaria (hombres y mujeres). Finalmente, el concepto de *interseccionalidad*, desarrollado a partir del trabajo de Crenshaw (1991), permite visibilizar las discriminaciones, exclusiones y violencias más profundas del patriarcado, relacionadas con el género y el sexo biológico e interrelacionadas con la clase social, etnia, edad, habilidades diversas entre otros factores. La escuela ha sido históricamente, como ya se ha señalado, el mecanismo preferente para reproducir estereotipos sexistas e invisibilizar, negar o ridiculizar el problema del sexismo en las aulas escolares, aumentando la violencia en espacios vinculados a mujeres de diferentes etnias, edades, clases sociales, habilidades diversas (Muñoz-García y Lira, 2020).

Azúa, Saavedra y Lillo (2019a) señalan que en aulas de clases chilenas se evidencia que el binarismo sexual heteronormado sigue siendo una forma de vincularse preferente por parte del profesorado, desde una perspectiva adultocéntrica y lejana a la diversidad. En Educación Parvularia, este sesgo es aún más preocupante porque “se presenta un perfil docente que opera de forma reiterativa con prácticas sesgadas por género, principalmente aquellas que se vinculan a la invisibilización y rechazo” (2019a: 91), sin identificar los sesgos de género e incluso rechazando o atacando las expresiones que caen fuera de la heteronorma.

## Brechas de género desde Educación Parvularia

Durante la primera infancia los seres humanos atraviesan un período crucial durante el cual se produce gran parte del desarrollo de las células neuronales (sobreprducción) y se estructuran las conexiones nerviosas del cerebro. Este desarrollo se ve influido por diversos factores, siendo esenciales el ambiente y la variedad de estímulos disponibles en el proceso (Escobar, 2006). Durante este período, además, las primeras experiencias e interacciones son esenciales para la percepción que tienen niñas y niños sobre sí mismos y las relaciones que establecen con otras personas (Cortázar y Vielma, 2017). Asimismo, las intervenciones realizadas durante esta fase pueden generar efectos amplia y profundamente significativos en el largo plazo (Mineduc, 2013).

Sin embargo, se puede afirmar que existe escasa evidencia respecto de la categoría de *género* (Cortázar y Vielma, 2017). Un estudio realizado a este respecto demostró que las educadoras tienen percepciones diferenciadas de niñas y niños, dado que a las primeras las describen como “aprendices pasivos”, mientras que a los segundos los percibían como “inventivos”; también reveló que las educadoras dirigían las preguntas abiertas y desafiantes a los niños en un 30% más de los casos que a las niñas, con una muy baja frecuencia, en términos generales, de preguntas desafiantes para el grupo completo de niñas y niños (Cortázar, Romo y Vielma, 2016).

Chile presenta la mayor brecha de género en matemática a favor de los niños en la prueba PISA, en comparación con el resto de los países de la OCDE. Algo similar ocurre con la prueba Simce, donde las brechas son casi análogas (ibídem). Esta diferencia tan

pronunciada en la prueba PISA pone a los hombres casi veinte puntos por sobre las mujeres; en cambio, en lenguaje esta brecha se acorta un poco, con un leve beneficio hacia estas últimas.

Esta situación desventajosa, según el género, pone en un lugar central la idea de estudiar las oportunidades que ofrece la Educación Parvularia, en tanto primer nivel educativo formal y, cómo puede impactar el sesgo de género en la vida de las personas (Cortázar y Vielma, 2017). A partir de los resultados diferenciados por género en las pruebas enunciadas, se puede afirmar que los niños se beneficiarían más que las niñas de la educación inicial. Cortázar y Vielma (2017), investigó sobre esta brecha en Educación Parvularia y logró evidencias que permiten demostrar que

(...) cuando se estimó el efecto de la educación parvularia para los hombres de la muestra pareada, se encontró que los niños que asistieron a la educación parvularia obtuvieron en promedio puntajes mayores: 11,5 puntos en Matemática (0,2 desviación estándar), y 6,3 puntos en Lenguaje (0,11 desviación estándar), en comparación con los niños que no asistieron a la educación parvularia. En el caso de las niñas, aquellas que participaron de la educación parvularia obtuvieron un promedio de 4,9 puntos más en Matemática y 4,4 puntos más en Lenguaje que las niñas que no participaron de ningún programa. (Cortázar y Vielma, 2017: 34)

Una hipótesis para explicar este efecto diferenciado por género consiste en que en este nivel existe un trato diferenciado a partir de las percepciones que las educadoras tienen de niñas y niños; y que esta percepción diferenciada se ve fuertemente influida porque nuestra cultura fomenta expectativas académicas distintas, según el género, siendo más exigente para los niños, lo que implica un mayor desafío cognitivo para ellos. Se puede hipotetizar que los niños ingresan a la educación inicial con menos habilidades académicas que las niñas y que la oferta de programas de educación parvularia es curricularmente igual para ambos grupos, por lo que se podría asumir que los niños tienen mayor espacio para aprender y beneficiarse de estos programas (Cortázar y Vielma, 2017). Esto permite problematizar qué sucede con las niñas durante dicho proceso, lo que se puede explicar a partir del concepto de *techo de cristal*, usado para referirse a las barreras u obstáculos invisibles del desarrollo profesional y laboral de las mujeres (Gaete, Álvarez y Ramírez, 2019) y que, en este caso, puede ser extrapolado a lo que ocurre en las aulas y a las dificultades que deben enfrentar las niñas frente a los procesos educativos.

### *La socialización para el desarrollo personal y social del párvulo con enfoque de género*

La institución escolar es un espacio en el cual niñas y niños desarrollan su identidad general, pues son socializados con pautas culturales respecto al género, aprendiendo aquello que se espera de hombres y mujeres en la sociedad, como un dispositivo a través del cual se transfieren las construcciones de pensamiento, valoraciones, significados y creencias que determinan las relaciones de género y las prácticas sociales y culturales de hombres y mujeres (Guerrero, Provoste y Valdés, 2006). De esa forma, es un espacio en el cual niñas y niños desarrollan importantes aspectos de su identidad general y específicamente de su identidad de género pues “son socializados con las pautas culturales vigentes respecto al género, aprendiendo aquello que se espera de hombres y mujeres en la sociedad” (Espinoza y Taut, 2016: 452).

La educación no consiste solo en instruir o transmitir unos conocimientos sino, en “integrar en una cultura que tiene distintas dimensiones: un lenguaje, unas tradiciones, unas creencias, unas actitudes, unas formas de vida” (Camps, 1994: 80), es necesario prestar atención a los procesos, los materiales y las dinámicas que se establecen en ese

proceso de sociabilización que “refleja dinámicas relacionales que se producen en el aula y que influyen en la construcción de una identidad de género de los estudiantes, basada en la internalización de estereotipos arraigados culturalmente” (Espinoza y Taut, 2016: 457).

El desarrollo personal y social del párvulo se entiende como el conjunto de aprendizajes que niñas y niños requieren desenvolver para enfrentar sus interacciones desde la confianza, seguridad y valoración positiva de sí mismos y sí mismas y de los demás (Mineduc, 2018). En ese proceso de desarrollo personal y social, se va afirmando la identidad, debido al

(...) reconocimiento y aceptación de las propias necesidades, emociones, afectos, características, intereses, fortalezas, habilidades personales, así como las de los otros que son miembros de los grupos que lo rodean. La conciencia de sí mismo(a), la expresión y regulación de emociones, el sentido de pertenencia, la convivencia con otros, el sentido del bien común y el inicio en la ciudadanía —si se encuentran en equilibrio—, se traduce finalmente en un estado vital de satisfacción y plenitud de los párvulos. (Mineduc, 2018: 46)

En Chile existen escasos estudios que vinculen el enfoque de género con la interacción educador-párvulo y su desarrollo personal y social (Del Río y Strasser, 2013). En estas investigaciones, se observa que las y los docentes tienden a seleccionar actividades que se vinculan con destrezas supuestamente propias de uno y otro sexo (Guerrero, 2001; Morales, 2012). Así, el tema de estereotipos y sesgos de género se hace presente y repercute directamente en la adquisición progresiva de independencia y autovalencia en los distintos planos del actuar de niñas y niños. Por ejemplo, a los niños se les presentan experiencias que ponen a prueba su fuerza física, relacionadas a su desarrollo motor grueso, mientras las niñas desarrollan actividades de motricidad fina y se les estimulan las actividades de cuidado (Guerrero, 2001). El estudio de Montecino y Rebolledo (1998) reflejaba el impacto de la sociabilización de género que afecta a niñas y niños, en especial a ellas, sobre cómo se percibían a sí mismas, por ejemplo, a través de actividades relacionadas con el cuidado y la salud, transformándose en limitantes importantes a la hora de proyectarse a su futuro.

Esta mirada sexista genera diferencias entre unos y otros, por el solo hecho de haber nacido con un sexo determinado, que los diferencia desde la infancia, en la propia convivencia y en su rol de ciudadanos. Así, ese conjunto de actitudes, conocimientos y habilidades sociales y emocionales que le permiten a niñas y niños convivir pacíficamente con otros y otras, se ve afectado por sesgos y estereotipos de género. En estas etapas iniciales es fundamental el desarrollo de normas y acuerdos establecidos o creados colectivamente para el bienestar común.

A partir del movimiento, niñas y niños adquieren conciencia de su propio cuerpo, desarrollan grados crecientes de autonomía, fortalecen su identidad, establecen relaciones espacio temporal, etc., pero “los procesos de toma de conciencia de la corporalidad no ocurren en un vacío social. La representación y significación que las personas tienen del cuerpo propio y de los otros están determinada en gran medida por el contexto sociocultural donde circulan sentidos diversos en torno al cuerpo” (Mineduc, 2018: 59). En las prácticas las y los educadoras y educadores, cumplirían el rol de mediar en la imagen y autoimagen que niñas y niños se van construyendo respecto de los roles, posibilidades, libertades de movimiento, habilidades y funciones que deben o no cumplir. Un ejemplo, es el autoconcepto, como imagen descriptiva de sí mismo, como capacidades y rasgos que la persona cree poseer. Esto quiere decir que el autoconcepto no es innato, se forma con la experiencia y la imagen proyectada o percibida en los otros y otras, por ejemplo, a través del lenguaje verbal o no verbal.

Este se produce en un proceso de sociabilización que puede ampliar el aprendizaje, las posibilidades y el desarrollo integral de experiencias inclusivas, y no crear barreras arbitrarias, que generan desventajas históricas y sociales. El adulto significativo puede usarlas y transmitir las de forma espontánea, de manera tal de provocar interacciones diferenciadas con niñas y niños, que inhiban o limiten el desarrollo de la identidad social y personal y de los deseos y capacidades de cada párvulo por estar asociadas a lo masculino o a lo femenino.

Guerrero (2001) demuestra que la utilización de los espacios de los jardines, como el patio o las zonas de juegos, favorece que los niños se muevan con una soltura, libertad y mayores grados de autonomía que las niñas. Así, a través del movimiento, el párvulo va conociendo sus potencialidades, en las interacciones sobre las que actúa y lo rodean. Mientras, las niñas permanecen más tiempo sentadas, sin ensuciarse o, en caso de que quieran participar en esos espacios, como subir un árbol, se les llama la atención o se les dice que tengan cuidado o que no actúen como niños. De esa forma, para Guerrero (2001), en las prácticas de sociabilización, se otorga un protagonismo al niño por sobre la niña.

La sociabilización de género está muy arraigada en nuestra propia co-construcción de sujetos, donde muchas de nuestras acciones son inconscientes, involuntarias o no planificadas, porque “todo lo que hacen, dicen y sienten las/os educadoras/es en el momento de desplegar su tarea, tiene influencia sobre la vida de los niños y de las niñas que concurren a los centros educativos” (Cal, Cuadro y Quesada, 2008: 30). De ahí, la necesidad de avanzar en el desarrollo de prácticas con equidad para “deconstruir los mandatos de género estereotipados” (ibídem: 29).

### **Desarrollo de la función simbólica en Educación Parvularia desde una perspectiva sociocultural, ¿un proceso sexista?**

La infancia en Educación Parvularia (entre 0 y 6 años de edad) transita entre diferentes trayectorias de aprendizaje y desarrollo. Resulta importante analizar el desarrollo cognitivo a fin de entender cómo aprenden niños y niñas y cómo influye una educación sexista en la primera infancia. Para tal efecto, se revisarán investigaciones desarrolladas con párvulos/as chilenos/as en los últimos cinco años.

Piaget describe el desarrollo cognitivo en términos de estadios evolutivos. Desde el nacimiento y hasta aproximadamente el año y medio o dos años de edad, niñas y niños se encuentran en el período sensorio-motriz, caracterizado por avanzar desde una etapa de reflejos inconscientes a incorporar esquemas de acción mediante la sensorialidad, la percepción y el movimiento. Después de este estadio se desarrolla el período preoperacional, caracterizado fundamentalmente por el desarrollo de la *función simbólica*, aproximadamente a partir del año y medio o dos años de vida, en que se desarrolla la capacidad de representar en la mente objetos ausentes a través de símbolos y signos, siendo capaces, progresivamente, de dominar significados simbólicos, acordes con su edad y medio sociocultural en el cual se desenvuelve (actividad simbólica). Ejemplos claros del desarrollo progresivo de la función simbólica en niñas y niños son el desarrollo del lenguaje, el juego simbólico y el pensamiento lógico matemático. La *función simbólica* en párvulos/os, no solo modifica el desarrollo cognitivo, sino todas las esferas que conforman su vida afectivo-emocional, de motivos e intereses, cognitiva, de la personalidad y comportamental (Condemarín, Chadwick, Gorostegui y Milicic, 2016; González-Moreno y Solovieva, 2016).

La *teoría sociocultural* de Vigotsky aporta a la comprensión profunda del aprendizaje y enseñanza de niñas y niños, planteando un enfoque de aprendizaje profundamente enraizado en la cultura, en la que niñas y niños transitan por diferentes zonas de desarrollo, a partir de los símbolos y signos que les aporta la cultura circundante, y dichos aprendizajes solo se realizan en interacción o colaboración bajo la guía o acompañamiento de otros/as (pares o adultos/as), lo que les permite internalizar las operaciones cognitivas realizadas (ibídem).

### *Juego y reproducción de estereotipos de género*

El juego infantil fue recogido por Piaget y Vigotsky como un elemento central que moviliza y da cuenta del desarrollo de niñas y niños y es considerado “un concepto fundante de la educación infantil” (Sarlé, 2015a: 50), en el que niñas y niños construyen significados, comparten con otras y otros, amplían su participación en la comunidad; en resumen, el juego es “un símbolo concreto, cultural e históricamente marcado por el contexto” (Sarlé, 2015b: 167).

En Chile en 2018, se publicaron dos investigaciones de carácter nacional, con fondos públicos del MINEDUC sobre Juego en Educación Parvularia. En ambas investigaciones se profundizó sobre la relación entre Género y Juego Infantil (Grau, Preiss, Strasser, Jadue, López y Whitebread, 2018; Rupin, Muñoz, Jadue, Rivas, Gareca, Iturriaga y Lobos, 2018).

La investigación de Rupin, *et al.* (2018) en cuatro establecimientos educacionales de dos regiones del país, en niveles NT1, NT2 y 1 y 2 Básico con 36 niñas y niños en total, arroja resultados interesantes y preocupantes.

En entrevistas a niñas y niños, muchos niños señalan el fútbol como juego preferente, incluso afirmando el desinterés o desconocimiento de las niñas de la práctica de este deporte; sin embargo, algunas niñas indican que los niños no las dejan practicar fútbol. Algunos niños, solo mencionan a compañeros varones o hacen muy pocas alusiones a niñas, en juegos deportivos reglados masculinos; y, en el discurso de las niñas aparecen mencionados juegos no físicos, tales como el sociodramático. En entrevistas mixtas aparece el reconocimiento de las categorías de “juegos para niños” y “juegos para niñas”. Las niñas nombran con mayor frecuencia espacios interiores de juegos no físicos.

En la observación de las prácticas de juego, esta investigación corroboró el discurso enunciado en las entrevistas, con la ratificación de la práctica del fútbol como una actividad eminentemente masculina, y la observación, además, de un importante nivel de preponderancia de los juegos exclusivamente masculinos. Los juegos físicos reglados exclusivamente femeninos son escasos, lo que contrasta con la gran cantidad de juegos físicos reglados solo masculinos.

En esta investigación, se manifiestan atisbos de sexismo y masculinidad hegemónica, en los que los sesgos de género y reproducción de estereotipos de género ya están instalados en niñas y niños de cuatro y cinco años de edad, corporizando sus prácticas de juego en espacios reducidos (las niñas) y en espacios exteriores (los niños), y reproduciendo prácticas de exclusión social vinculadas al juego.

### *Literatura infantil y sexismo*

El lenguaje verbal es una de las principales conquistas de niñas y niños en la etapa parvularia. Transitan desde una etapa prelingüística a la etapa lingüística aproximadamente entre el año y los dos años de vida. Este logro procesual se va desarrollando progresivamente, en la interacción con adultas/os significativas/os y pares que dialogan, conversan,

hablan en contextos auténticos, dentro de actividades cotidianas del quehacer diario de niñas y niños. Esta trayectoria tiene varias aristas, pero fundamentalmente en términos de desarrollo lingüístico desde una perspectiva comunicativa, se puede referir a las habilidades de comprensión y expresión de mensajes orales y escritos (Villalón, 2008).

En este sentido, el desarrollo del lenguaje verbal es una práctica cultural en interacción con otras personas significativas y con dispositivos culturales tales como los libros, las imágenes, etc. Dado que los libros de cuentos son un medio de construcción cultural simbólica, los Estudios de Género han problematizado los contenidos de los cuentos tradicionales, donde se imponen perspectivas tales como sexismo y masculinidad hegemónica. Ejemplos de esto lo encontramos en libros como *Cenicienta*, *Blanca Nieves* o *La Bella Durmiente*, en los que los hombres tienen roles vinculados a estereotipos masculinos de valentía, acción y arrojo y, en cambio, las mujeres tienen roles pasivos, de cuidado del hogar o de brujas malvadas, que perpetúan modelos sexistas.

Andrade (2016) analiza, desde la perspectiva de género, los treinta cuentos infantiles más solicitados en la Biblioteca Pública Quinta Normal de Santiago de Chile durante 2014. Respecto de los personajes de los cuentos más solicitados, solo un 33% corresponde a cuentos con protagonistas femeninas (mujeres o animales). Además, la representación femenina aparece ligada a roles estereotipados de género con fuerte énfasis en la maternidad. Las madres que aparecen como personajes mantienen características similares, relacionadas con la dedicación exclusiva a la maternidad y el cuidado, sin realizar otras labores profesionales fuera del hogar, ni compartir roles de cuidado de niños y niñas con figuras masculinas, dando cuenta de un estereotipo de género muy marcado, relacionado con la división tradicional de los roles del trabajo. De hecho, en el único cuento donde aparece una madre trabajando, la historia está ligada a las dificultades que tiene esta para responder a los afectos de su hija. Respecto de las áreas de conocimiento de los personajes de cuentos infantiles, los personajes femeninos aparecen ligados a conocimientos morales y espirituales y las figuras masculinas representan conocimientos intelectuales, racionales.

Es posible identificar marcados sesgos de género en los cuentos más solicitados en esta Biblioteca Pública, con rasgos androcéntricos y heteronormados, promoviendo la construcción de estereotipos de género binarios en la primera infancia.

### *Matemática y reproducción de sesgos de género*

El pensamiento matemático se desarrolla desde la primera infancia, pero existen escasas evidencias sobre los sesgos de género que pueden incidir en este nivel educativo. Las investigaciones y pruebas estandarizadas a nivel nacional e internacional muestran en Chile una importante brecha de género que indica que los hombres obtienen mejores resultados en las pruebas matemáticas que las mujeres. Lo mismo sucede al acceder a carreras profesionales donde la preferencia de elección de carreras de STEM (Tecnología, Matemática y Ciencias) es preferentes en hombres que en mujeres, quienes optan con mayor frecuencia por profesiones del área de la Salud y la Educación. También, en términos de interseccionalidad, es posible evidenciar que las brechas de género aumentan en el caso de resultados matemáticos de niñas de NSE bajo.

Las investigaciones, con enfoque de género, en esta área se han focalizado en niños, niñas, educadoras y familias de Educación Parvularia, a partir del entendimiento de que en este grupo etario de infantes, el rol de las familias y los adultos significativos es preponderante para desarrollar el enfoque de género (Del Río, Strasser y Susperreguy, 2016).

En 2016, se realizó un estudio en el que participaron 180 niños y 87 niñas, sus padres y educadoras en 19 aulas de NT2. Algunos resultados interesantes de esta investigación indican que las niñas de nivel socioeconómico bajo (NSE) relacionan matemática con el estereotipo de género masculino, sin embargo, las niñas de NSE alto no muestran distinción de género. Niños de NSE bajo y alto relacionan matemática con estereotipos de género masculino.

Más preocupante aún es lo que sucede con los/as adultos/as investigados/as: madres y padres muestran una fuerte asociación de la matemática con el estereotipo de género masculino, siendo las madres de NSE bajo las que más fuertemente marcan este sesgo de género. Adicionalmente, las educadoras de párvulos presentan una marcada asociación entre matemática y estereotipos de género masculino.

Esta investigación concluye que adultos/as significativos/as para los niños y niñas asocian la matemática con estereotipos de género masculinos. Esto implica que podrían reproducirse sesgos de género en los discursos, expectativas y creencias de los/as adultos/as en relación con sus hijos e hijas y con su desempeño e interés académicos. Se evidencia, en esta investigación, que hay creencias implícitas de los/as adultos/as relacionadas con un enfoque sexista de determinismo genético para el aprendizaje de la matemática de niños y niñas.

### *Prácticas pedagógicas en Educación Parvularia con enfoque de género: ¿una experiencia posible?*

Hormazábal y Hormazábal (2016) desarrollaron una experiencia en 2014 en cuatro jardines infantiles de la ciudad de Temuco, que consistió en la revisión del espacio lúdico y los juguetes, la semántica y el discurso que se transmite a niñas y niños mediante cuentos y canciones y, finalmente, el rol que ejercen las educadoras de párvulos en los espacios de enseñanza, para favorecer una educación no sexista. La metodología de trabajo consistió en abordar, con los equipos educativos de los jardines infantiles, las temáticas planteadas, en procesos reflexivos personales, para identificar los prejuicios y estereotipos y analizar críticamente la práctica pedagógica. Los equipos educativos mostraron alto interés en la temática pues fueron haciéndose más conscientes de la importancia de la educación no sexista en el nivel parvulario. Sin embargo, hubo tensiones y nudos críticos con algunas personas de los equipos educativos que presentaban alto nivel de resistencia al discurso no sexista y atribuían algunas conductas relacionadas con el género a actitudes biológicas. Se concluye que se evidencia la relevancia de abordar elementos teóricos y pedagógicos para orientar la educación con un enfoque de género, lo que no es considerado, según este estudio, en las grillas curriculares de formación inicial docente de Educación Parvularia ni en la formación de Técnicos en Educación Parvularia.

## **Algunas reflexiones sobre género en Educación Inicial**

Resulta preponderante, frente a las evidencias de las investigaciones expuestas, visibilizar y abordar el enfoque de género en Educación Parvularia, pues se puede constatar que en este nivel educativo se producen brechas de género que impactan negativamente en el desarrollo emocional, social y cognitivo.

Seguir indagando esta problemática es un desafío, pues las evidencias son escasas, lo que da cuenta de una posible invisibilización de esta temática en el contexto de aula, lo que dificulta hacer análisis más generales de las prácticas pedagógicas desde la perspectiva de género. Lo anterior preocupa, ya que, la incipiente intervención en políticas públicas

que busquen garantizar la eliminación de toda forma de discriminación en la educación puede quedar relegada a un discurso, y no a la inclusión de estrategias que den cuenta de su real implementación. Además, urge incorporar a las familias y cuidadoras/es de niñas y niños en las investigaciones, ya que se muestran escasas evidencias al respecto.

En Chile, se han mostrado avances, a saber, la Subsecretaría de Educación Parvularia ha diseñado documentos orientadores para abordar las políticas públicas y las prácticas pedagógicas (2018, 2019). Además, se ha incorporado en el Marco de la Buena Enseñanza de Educación Parvularia (2019), dentro de la conceptualización de Inclusión, el abordaje de la Equidad de Género en el aula. Fundación Integra (2016) ha desarrollado material para formación continua de sus equipos educativos, vinculado al género. Sin embargo, como mencionan Azúa, Saavedra y Lillo (2019a), se debiera otorgar un mayor énfasis y prioridad a la formación docente con enfoque de género y a la evaluación docente con dicho enfoque en Educación Parvularia para generar impacto en las prácticas pedagógicas libres de sesgos de género.

Lo anterior, por ejemplo, puede tener un alto impacto en evidencias tan dramáticas como las encontradas por del Río, Strasser y Susperreguy (2016) que señalan que estos sesgos se profundizan en aquellas niñas que son de nivel socioeconómico (NSE) bajo. Existe evidencia de que niñas, niños y sus familias pertenecientes a NSE bajo manifiestan un mayor nivel de estereotipos asociados a la matemática, ligada a lo masculino, lo que no ocurre con los niños y sus familias pertenecientes a NS alto. A partir de ello, es que se vuelve fundamental repensar la educación desde una mirada *interseccional*, la cual permite pensar más allá de la categoría mujer-niña y hombre-niño (Muñoz-García y Lira, 2020) y reconocer todos aquellos aspectos de exclusión tales como clase social, etnia, edad, habilidades diversas que, entrelazados, acrecientan y perpetúan las brechas y los estereotipos de género.

Asumir el rol educativo con perspectiva de género, especialmente en la primera infancia, implica reflexionar críticamente, a nivel nacional, pero especialmente desde los propios equipos educativos, sobre la identidad profesional docente de educadoras de párvulos, “problematizar los contenidos, preguntar por las ausencias, poner en cuestión el orden social con el fin de preparar el sentido crítico frente al conocimiento es un ejercicio que debe comenzar desde la primera infancia” (Morales, I. 2019: 104). Resulta un desafío, además, cuestionar el rol que ejercen los/as Técnicos/as en Educación Parvularia; en este sentido, Viviani y Rodríguez, al indagar sobre este tema, señalan que “resulta preocupante la naturalización, por parte de algunas de las entrevistadas, respecto a su rol de ‘madre sustituta’, ya que no distingue las interacciones naturales que podría tener una madre con su hijo de las responsabilidades pedagógicas, basadas en estudios, que tiene la técnico en educación parvularia” (2020: 25).

La Formación Inicial Docente juega un rol esencial en esta discusión, a fin de lograr una formación con enfoque de género, que favorezca la eliminación de sesgos que generan desigualdad, ya que hay escasos estudios que analicen, en este sentido, los perfiles de egreso y propuestas curriculares de universidades, centros de formación técnica y liceos técnicos que forman a futuras educadoras de párvulos y técnicos en educación parvularia. Estas indagaciones permitirán avanzar en instalar estructuras reales que traspasen el discurso y las voluntades personales, transformándose así en la construcción de una escuela realmente inclusiva.

## Referencias bibliográficas

- » Andrade, D. (2016). ¿Qué cuentos contamos? Análisis de literatura infantil desde una perspectiva de género en bibliotecas públicas. Biblioteca de Quinta Normal. Tesis para optar al grado de Magíster en Ciencias Sociales, mención Sociología de la Modernización. Santiago de Chile, FACSU/Universidad de Chile.
- » Azúa, X. (2016a). Aprender a ser mujer, aprender a ser hombre: la escuela como reproductora de estereotipos. En *Educación no sexista, hacia una real transformación*, pp. 37-44. Santiago de Chile, Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres.
- » ----- (2016b). La reforma educacional en Chile y la inclusión de la perspectiva de género: deseos silenciosos y vacíos. En Siderac, S. (comp.). *Educación y género en el territorio Abya Yala*, pp. 157-171. Santa Rosa, Universidad Nacional de la Pampa.
- » Azúa, X.; Saavedra, P. y Lillo, D. (2019a). Injusticia social naturalizada: evaluación sesgo de género en la escuela a partir de la observación de videos de la evaluación docente. *Perspectiva Educacional. PUCV*, vol. 58(2): 69-97, julio.
- » ----- (2019b). El desafío de una educación no sexista en la formación inicial: prácticas docentes de educadoras de párvulo en escuelas públicas chilenas. *Calidad en la educación*, N° 50: 48-82, julio.
- » Butler, J. (2015). *El Género en Disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona, Paidós.
- » Cal, Q.; Cuadro, B. y Quesada, S. (2008). Primeros pasos: Inclusión del enfoque de género en educación inicial. *Manual para docentes, educadoras y educadores*. Montevideo, Inmujeres.
- » Camps, V. (1994). *Los valores de la Educación. Educación y género en el territorio Abya Yala*. Madrid, Alauda-Anaya.
- » Ceballos, J. (2012). *Introducción a la sociología*. Santiago, Lom.
- » Condemarín, M.; Chadwick, M.; Gorostegui, M. E. y Milicic, N. (2016). *Madurez escolar: edición revisada y actualizada*. Santiago de Chile, Ediciones Universidad Católica de Chile.
- » Cortázar, A.; Romo, F. y Vielma, C. (2016). Diferencias de género en la calidad de las experiencias de educación de la primera infancia en Santiago de Chile. *Informes para la Política Educativa*, N° 11. Centro de Políticas Comparadas de Educación, Universidad Diego Portales. Disponible en cpce.udp.cl
- » Cortázar, A. y Vielma, C. (2017). Educación parvularia chilena: efectos por género y años de participación. *Calidad de la educación*, N° 47, Santiago.
- » Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6): 1241-1299.
- » Da Silva, T. (1999). *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del curriculum*, 2ª ed. Belo Horizonte, Autêntica.
- » Del Río, F. y Strasser, K. (2013). Preschool children's beliefs about gender differences in academic skills. *Sex Roles*, 68: 231-238.
- » Del Río, F.; Strasser, K. y Susperreguy, M. I. (2016). ¿Son las habilidades matemáticas un asunto de Género? Los estereotipos de género acerca de las matemáticas en niños y niñas de Kínder, sus familias y educadoras. *Calidad de la educación*, N° 45:

20-53, diciembre.

- » Del Río, F.; Susperreguy, M. I.; Strasser, K. y Salinas, V. (2017). Distinct Influences of Mothers and Fathers on Kindergartners' Numeracy Performance: The Role of Math Anxiety, Home Numeracy Practices, and Numeracy Expectations. *Early Education and Development*, 28: 8: 939-955.
- » Del Río, M. F.; Strasser, K.; Cvencek, D.; Susperreguy, M. I. y Meltzoff, A. N. (2018). Chilean Kindergarten Children's Beliefs About Mathematics: Family Matters. *Developmental Psychology*. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1037/dev0000658>, 20/12.
- » Del Río, F.; Susperreguy, M. I.; Strasser, K.; Cvencek, D.; Iturra, C.; Gallardo, I. y Meltzoff, A. (2020). Early Sources of Children's Math Achievement in Chile: The Role of Parental Beliefs and Feelings about Math. *Early Education and Development*, 1-16. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1799617>
- » Díaz, M. I. y Pérez, B. (2018). Agenda de género y de primera infancia: diálogo sobre los retos que plantea el nuevo currículum de Educación Parvularia. *Saberes Educativos*, N° 1, 48-61.
- » Escobar, F. (2006). Importancia de la educación inicial a partir de la mediación de los procesos cognitivos para el desarrollo humano integral. *Laurus*, 12 (21): 169-194. [Consultado: 13/09/2020]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=761/76102112>
- » Espinoza, A. y Taut, S. (2016). El rol del género en las aulas chilenas. En Manzi, J. y García, M. *Abriendo las puertas del Aula. Transformación de las prácticas docentes*. Santiago de Chile, Ediciones UC.
- » Fundación Integra (2016). Serie de Módulos de Formación Continua. Educar desde un enfoque de género. Educación inclusiva para los primeros años de vida. Santiago de Chile, Fundación Integra.
- » Gaete, R.; Álvarez, J. y Ramírez, M. (2019). Reflexiones y experiencias de profesoras-investigadoras mexicanas sobre el techo de cristal. *Calidad en la educación*, N° 50, 457-491. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n50.494>
- » Galdames, X. (2017). Caballito blanco, ¡vuelve pa' tu pueblo! Troubling and reclaiming the historical foundation of Chilean early childhood education. *Global Studies of Childhood*, vol. 7(2): 159-178.
- » Giroux, H. (1997). *Teoría y resistencia en educación*. Madrid, Siglo XXI.
- » González-Moreno, C. X. y Solovieva, Y. (2016). Caracterización del nivel de desarrollo de la función simbólica en niños preescolares. *Revista CES Psicología*, 9(2): 80-99.
- » Grau, O. (2020). *Infancia y Género: Exclusiones que nos rodean*. Río de Janeiro, NEFI.
- » Grau, V.; Preiss, D.; Strasser, K.; Jadue, D.; López, V. y Whitebread, D. (2018). Informe Final FONIDE: Rol del juego en la educación parvularia: Creencias y prácticas de educadoras del nivel de transición menor. Santiago de Chile, Secretaría Técnica FONIDE, Departamento de Estudios y Desarrollo, MINEDUC.
- » Guerrero, P. (2001). Escuela y género: una revisión de las prácticas discriminadoras de las mujeres en contexto escolar. Disponible en: <http://www.biblioteca.org.ar/LIBROS/ge-esc.pdf>
- » Guerrero, E.; Provoste, P. y Valdés, A. (2006). La desigualdad olvidada: género y educación en Chile. En *Equidad de género y reformas educativas: Argentina, Chile, Colombia y Perú*. Santiago de Chile. Hexagrama Consultoras/FLACSO-Argentina/IESCO-Universidad Central Bogotá.

- » Hormazábal, R. y Hormazábal M. (2016). Derribando paradigmas patriarcales en la educación. Experiencia en jardines infantiles de Temuco. *En Educación no sexista, hacia una real transformación*, pp. 83-91. Santiago de Chile, Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres.
- » Ley N° 20.845. *Diario oficial de la República de Chile*, 8 de junio de 2015.
- » Mineduc, Centro de Estudios (2013). *Estado del Arte de la Educación Parvularia de Chile*.
- » ----- (2018). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Santiago de Chile, Subsecretaría de Educación Parvularia.
- » ----- (2019). *Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia: referente para una práctica pedagógica reflexiva y pertinente*. Santiago de Chile, Subsecretaría de Educación Parvularia.
- » Montecino, S. y Rebolledo, L. (1998). *Socialización de género y percepción de futuro de niños y niñas de Chile*. Santiago, Programa interdisciplinario de estudios de género.
- » Mora, C. y Kottow, A. (2018). *El género furtivo. La evidencia interdisciplinar del género en Chile actual*. Santiago de Chile, Lom.
- » Morales, I. (2019). *Culturas de Infancia. Otros lugares donde habita la memoria*. Santiago de Chile, Ediciones Universidad Finis Terrae.
- » Morales, M. G. (2012). Análisis crítico del discurso pedagógico y desigualdad de género en el primer ciclo de Educación Parvularia, región del Biobío: ¿Qué tienen en común cinco realidades diferentes? *Revista Pequeño*, vol. 2, N° 2: 20-26.
- » Muñoz-García A. y Lira, A. (2020). *Creando políticas feministas en educación. Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno*, pp. 140-167. Santiago de Chile, Ediciones Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- » Poblete Núñez, X. (2018). Performing the (religious) educator's vocation. Becoming the 'good' early childhood practitioner in Chile. *Gender and Education*, 32: 8.
- » Poblete Núñez, X. y Falabella, A. (2020). Educación parvularia: Entre la pedagogía del juego, el asistencialismo y la escolarización. En *A 100 años de la Ley de Educación Primaria Obligatoria: la educación chilena en el pasado, presente y futuro*, pp. 26-43. Santiago de Chile, Universidad Alberto Hurtado.
- » Rupin, P.; Muñoz, C.; Jadue, D.; Rivas, M.; Gareca, B.; Iturriaga, C. y Lobos, C. (2018). *Informe Final FONIDE: El juego dentro y fuera del aula: Miradas cruzadas sobre prácticas lúdicas infantiles en momentos de transición educativa*. Santiago de Chile, Secretaría Técnica FONIDE, Departamento de Estudios y Desarrollo, MINEDUC.
- » Sarlé, P. (2015a). *Juego y Aprendizaje Escolar: los rasgos del juego en la educación infantil*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- » ----- (2015b). *Dale que : el juego dramático y el desarrollo del lenguaje en los niños pequeños*. Buenos Aires, Homo Sapiens.
- » Subsecretaría de Educación Parvularia (2018). *Orientaciones para promover la igualdad de género en Educación Parvularia*. Santiago de Chile, División de Políticas Educativas.
- » ----- (2019). *Promoviendo la Equidad de Género en Educación parvularia*. Santiago de Chile, División de Políticas Educativas.
- » Tarducci, M. y Zelarallán, M. (2016). *Nuevas historias: género, convenciones e instituciones*. Buenos Aires, Chirimbote.
- » Tubert, S. (2003). *Del sexo al género. Los equívocos de un concepto*. Madrid, Cátedra.

- » Villalón, M. (2008). *Alfabetización inicial: claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida*. Santiago de Chile, Ediciones Universidad Católica de Chile.
- » Viviani, M. (2016). Creating dialogues: Exploring the “good early childhood educator” in Chile. *Contemporary Issues in Early Childhood*, vol. 17(1): 92-105.
- » Viviani, M. y Rodríguez, J. P. (2020). Análisis de los roles y responsabilidades de las técnicas en educación parvularia en el nivel sala cuna: una contribución a su formación inicial. *Revista Calidad en la Educación*. En prensa.

### **Amey Andrea Pinto Wong**

Magíster en Educación Inicial, Universidad Andrés Bello. Educadora de párvulos, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

<https://orcid.org/0000-0002-6381-1551>. amey.pinto@pucv.cl

### **Rayza Andrea Jiménez Guerra**

Educadora de párvulos, Universidad Andrés Bello. Licenciada en Educación, Universidad Andrés Bello.

rayzajimenezg@gmail.com

### **Daniel Andrés Salazar Alvear**

Magíster en Educación, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Licenciado en Educación y Licenciado en Historia. Universidad Viña del Mar.

<https://orcid.org/0000-0002-4358-5905?lang=es>. daniel.salazar@pucv.cl

### **Andrea Daniela Valenzuela Araya**

Profesora de Filosofía, Universidad de Valparaíso. Licenciada en Educación y en Filosofía, Universidad de Valparaíso.

andreavalenzuela@uv.cl