

**Estudio cualitativo de casos múltiples
en distintas regiones del país:
caracterizar la influencia de las
interacciones pedagógicas y su
relación con la expresión de
masculinidades en niños y niñas en el
nivel de Educación Parvularia**

Informe ejecutivo

Diciembre, 2024

Este documento fue desarrollado por el EDECSA – Educación Desarrollo de Empresas y Capacitación Sociedad Anónima - mediante licitación pública ID N° 895072-11-LE24 del año 2024, de la Subsecretaría de Educación Parvularia. El equipo de trabajo estuvo compuesto por:

Mery Rodríguez – Jefa de proyecto

María Jesús Villenas – Analista

La publicación está disponible bajo el formato de libre acceso. La utilización, redistribución, traducción y creación de obras derivadas de la presente publicación están autorizadas, siempre y cuando se cite la fuente original. Esta licencia se aplica exclusivamente al texto de la presente publicación.

Excepto por el marco teórico elaborado por la Subsecretaría de Educación Parvularia, las ideas y opiniones expresadas en el apartado de resultados, conclusión y recomendación en esta publicación corresponden a las autoras y no reflejan necesariamente el punto de vista de la Subsecretaría de Educación Parvularia.

¿Cómo citarlo?

Rodríguez, M. y Villenas, M. J. (2024). *Estudio cualitativo de casos múltiples en distintas regiones del país: caracterizar la influencia de las interacciones pedagógicas y su relación con la expresión de masculinidades en niños y niñas en el nivel de Educación Parvularia. Informe ejecutivo.*

| | |
|---|-----------|
| 1. INTRODUCCIÓN | 4 |
| 2. OBJETIVOS GENERAL Y ESPECÍFICOS | 6 |
| 2.1 OBJETIVO GENERAL | 6 |
| 2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS | 6 |
| 3. MARCO TEÓRICO | 7 |
| 3.1. GÉNERO Y EDUCACIÓN PARVULARIA | 7 |
| 3.2. MASCULINIDADES Y EDUCACIÓN PARVULARIA | 10 |
| 3.3. STEM Y EDUCACIÓN PARVULARIA | 12 |
| 4. MARCO METODOLÓGICO | 16 |
| 4.1. ENFOQUE Y DISEÑO | 16 |
| 4.2. MUESTRA | 16 |
| 4.3. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN | 17 |
| 4.3.1. <i>Revisión bibliográfica para análisis de evidencia comparada</i> | 17 |
| 4.3.2. <i>Entrevistas con informantes clave</i> | 17 |
| 4.3.3. <i>Observación participante</i> | 17 |
| 4.3.4. <i>Entrevista semiestructurada a equipos pedagógicos o agentes educativas</i> | 17 |
| 4.4. PROTOCOLOS ÉTICOS Y DE PRIVACIDAD | 17 |
| 4.5. ANÁLISIS | 18 |
| 4.6. PROCEDIMIENTO | 18 |
| 5. RESULTADOS..... | 20 |
| 5.1 INFLUENCIA DE LAS INTERACCIONES PEDAGÓGICAS Y SU RELACIÓN CON LA EXPRESIÓN DE MASCULINIDADES EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN PARVULARIA | 20 |
| 5.2 ORGANIZACIÓN, ACCESO, USO Y DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO, ESPACIO Y RECURSOS DIDÁCTICOS EN LA EXPRESIÓN DE MASCULINIDADES EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN PARVULARIA | 31 |
| 5.3. ROL DE LA FAMILIA EN LA EXPRESIÓN DE MASCULINIDADES EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN PARVULARIA | 36 |
| 5.4 INTERACCIONES PEDAGÓGICAS EN EL DESARROLLO DE HABILIDADES STEM EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN PARVULARIA..... | 40 |
| 5.5 ORGANIZACIÓN, ACCESO, USO Y DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO, ESPACIO Y RECURSOS DIDÁCTICOS EN EL DESARROLLO DE HABILIDADES STEM EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN PARVULARIA..... | 45 |
| 5.6 ROL DE LA FAMILIA EN EL DESARROLLO DE HABILIDADES STEM EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN PARVULARIA... | 49 |
| 5.7 FACILITADORES Y BARRERAS PARA QUE LOS CONTEXTOS DE AMBIENTES DE APRENDIZAJE POSIBILITEN LA PARTICIPACIÓN ACTIVA Y EQUITATIVA DE LOS NIÑOS Y NIÑAS EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN PARVULARIA | 49 |
| 5.8 FACILITADORES Y BARRERAS PARA QUE LOS CONTEXTOS DE AMBIENTES DE APRENDIZAJE POSIBILITEN EL DESARROLLO IDENTITARIO Y SOCIOEMOCIONAL DE LOS NIÑAS Y NIÑAS EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN PARVULARIA | 54 |
| 6. CONCLUSIONES | 58 |
| 7. RECOMENDACIONES | 64 |
| 8. REFERENCIAS | 66 |

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo principal de este estudio es comprender la manera en que los contextos de ambientes de aprendizaje durante la jornada, en distintos niveles de educación parvularia, posibilitan la participación activa y equitativa; el desarrollo identitario y socioemocional de niños y niñas, desde un enfoque de género.

De esta forma, el estudio permitirá caracterizar la influencia de las interacciones pedagógicas y el uso de los espacios para determinar cómo estas variables pueden reforzar estereotipos de género e influir en una participación activa y equitativa en el nivel de educación parvularia, mediante el análisis de los contextos de ambientes de aprendizaje.

El concepto de "contextos de ambientes de aprendizaje", siguiendo con las *Bases Curriculares de la Educación Parvularia* (MINEDUC, 2018), refiere a los sistemas integrados que generan condiciones orientadas a favorecer el aprendizaje de los párvulos y es un escenario donde se organizan y tienen lugar las relaciones educativas. Así, cualquier tiempo y lugar donde interactúen las educadoras y educadores con los párvulos durante la jornada puede ser un ambiente de aprendizaje, incluyendo el aula, la cancha de deportes, el patio o la plaza, así como los periodos constantes y variables.

Como sistemas, los ambientes de aprendizaje consideran las interacciones pedagógicas, las cuales se desarrollan en un espacio y tiempo educativo determinado con recursos didácticos específicos. El espacio, como tercer educador, se concibe en transformación con la acción de los niños y niñas, y con la práctica pedagógica que acoge ese cambio en las interacciones pedagógicas. Los elementos que lo componen consideran los aspectos físicos (materialidad, luz, diseño, ventilación o dimensiones, por ejemplo) como los aspectos organizacionales, funciones y estéticos (incluyendo la distribución del equipamiento o disposición de los materiales, entre otros). Es esencial que todos estos elementos sean consistentes y congruentes respecto a las características, necesidades e intereses de los párvulos, sus experiencias previas y sus fortalezas, así como el contexto sociocultural, intercultural y lingüístico en que se sitúa el establecimiento educativo y del que forma parte la familia. Por eso, la planificación es una herramienta clave, ya que articula conciencia e intención educativa al configurar los ambientes de aprendizaje como tales.

La planificación es un proceso constitutivo del proceso educativo que requiere la articulación de los ambientes de aprendizaje con los objetivos de aprendizaje y la participación y el trabajo colaborativo con la familia, entre otros. La planificación se enriquece con la evaluación, de esa forma, se pueden potenciar las oportunidades reales de aprendizaje y las prácticas de las educadoras. En otras palabras, la planificación ayuda a ordenar, orientar y estructurar el trabajo educativo, pero es flexible y sensible a la evaluación permanente respecto al cómo los niños y niñas van participando en las experiencias planificadas.

La educación parvularia constituye una etapa esencial en el desarrollo cognitivo, social y emocional de los infantes y el sistema educacional debe apoyar la labor insustituible de la familia, entendiéndola como el núcleo central básico donde el niño y la niña encuentran sus significados más personales, explican las *Bases Curriculares de la Educación Parvularia* (MINEDUC, 2018).

A lo largo de este periodo, los niños y niñas comienzan a desarrollar conciencia sobre sus identidades de género, proceso que se va consolidando con la adquisición de habilidades fundamentales para su evolución futura. Diversos estudios sugieren que alrededor de los 2 años, los niños y niñas desarrollan identidad de género, alcanzando la "estabilidad de género" hacia los 4 años y la "constancia de género" entre los 5 y 7 años (Pastel et al., 2019; Sullivan & Urraro, 2019).

Distintas investigaciones han relevado las interacciones entre los contextos de ambientes de aprendizaje en Educación Parvularia y la participación y desarrollo identitario de niñas y niños, desde un enfoque de género. Por ejemplo, Pinto et al. (2021) problematizan las brechas, desigualdades y estereotipos de género prevalentes en Educación Parvularia y cómo estas se reproducen mediante la habilitación de espacios de juego, la literatura infantil seleccionada, las prácticas pedagógicas, entre otros. A partir de dinámicas como las mencionadas anteriormente,

Warin y Adriany (2017) subrayan la relevancia de adoptar una pedagogía de género flexible en la educación infantil, enfatizando cómo las creencias y prácticas de género de los equipos pedagógicos pueden fomentar la configuración de masculinidades y feminidades libres de sesgos. A esto se suma la importancia de integrar pedagogías género-responsivas y transformadoras, las cuales buscan promover una reflexión crítica, cuestionar y erradicar las desigualdades de poder entre géneros. Tales enfoques pedagógicos son esenciales para avanzar hacia una educación que no solo sea inclusiva, sino que también contribuya activamente a la construcción de relaciones de género más equitativas.

Por otro lado, respecto de las temáticas específicas a las cuales tributa este estudio, existen importantes investigaciones sobre brechas de género en STEM (ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas) masculinidades en Educación Parvularia, que a partir de la indagación en la aproximación y participación de niñas y niños en estas disciplinas durante la primera infancia, han evidenciado la prevalencia de estereotipos, sesgos y desigualdades de género al interior de contextos de Educación Parvularia (Alzena, 2019; Fleer, 2021; McClure, 2017; McGuire et al., 2020; UNESCO, 2019). Esto también está relacionado con el desarrollo y expresión de masculinidades en los espacios educativos y las normas de género asociadas a ello. Por ejemplo, existen diversos estudios que relevan el rol de los contextos de ambientes de aprendizaje en la conformación de masculinidades al interior de comunidades de Educación Parvularia. Así, cabe destacar estudios como el de Prioletta (2020) que aborda cómo las ideologías del desarrollo infantil en la educación temprana pueden perpetuar una cultura patriarcal en las aulas, y las investigaciones reportadas por Brownhill et al. (2016) sobre cómo las interacciones cotidianas entre equipos pedagógicos y niños al interior de las comunidades educativas configura el desarrollo de identidades masculinas, mediados por las creencias y normas de género prevalentes en los imaginarios de personas adultas. Lo anterior da cuenta de las implicancias de la configuración de masculinidades y las brechas de género en STEM, áreas altamente masculinizadas por estas construcciones culturales que perpetúan la naturalización de roles y expectativas diferenciadas entre hombres y mujeres.

En este contexto, cabe destacar el estudio de Fleer (2021), el cual aborda los desafíos de la participación de niñas en STEM desde la Educación Parvularia enfocándose en las dinámicas asociadas al uso del espacio, distribución de recursos pedagógicos, actividades lúdicas e interacciones pedagógicas durante experiencias de aprendizaje en estas áreas del conocimiento. Este estudio evidencia que las niñas presentan dificultades para acceder a rincones asociados a actividades STEM, ya sea por la organización del espacio, la cantidad limitada de recursos o las dinámicas de género que se producen en los rincones de juego. Así también, existen diversos estudios sobre la prevalencia de estereotipos de género en experiencias de aprendizaje vinculadas a STEM en primera infancia (Ver Alzena (2019), Stephenson et al. (2022)), e investigaciones sobre prevalencia de ansiedad hacia las matemáticas y ciencias por parte de educadoras de párvulos, que se consolida como un desafío para prevenir este tipo de brechas (Jenben,2022; Mujica,2022).

En este contexto, los resultados del estudio que a continuación se presenta dan cuenta, desde un enfoque de género, de la importancia que tienen los contextos de ambientes de aprendizajes en educación parvularia en la participación, el desarrollo identitario y socioemocional de niños y niñas, concluyéndose que los contextos de aprendizaje deben ser libres de estereotipos y sesgos, y acogedores, para que promuevan la exploración libre, a través del juego como, estrategia para el aprendizaje.

Este informe ejecutivo se estructura en varias secciones. En primer lugar, los objetivos generales y específicos del estudio. Le sigue el marco teórico con los principales exponentes en materia de género, masculinidades y habilidades STEM. En tercer lugar, se presenta una descripción detallada de la metodología empleada para llevar a cabo el trabajo de campo y, en cuarto lugar, el análisis de los resultados obtenidos. Finalmente, el documento concluye con un apartado de las conclusiones y otro de recomendaciones, las cuales están orientadas a sugerencias para la toma de decisiones relevantes para la práctica educativa y la formulación de políticas que promuevan una educación más equitativa y libre de estereotipos de género.

2. OBJETIVOS GENERAL Y ESPECÍFICOS

2.1 Objetivo general

Comprender la manera en que los contextos de ambientes de aprendizaje durante la jornada en educación parvularia, posibilitan la participación activa y equitativa; el desarrollo identitario y socioemocional de niños y niñas, desde un enfoque de género.

2.2. Objetivos específicos

1. Caracterizar la influencia de las interacciones pedagógicas y su relación con la expresión de masculinidades en el nivel de educación parvularia.
2. Indagar el efecto que tiene la organización, acceso, uso y distribución del tiempo, espacio y recursos didácticos en la expresión de masculinidades en el nivel de educación parvularia.
3. Analizar el rol de la familia en la expresión de masculinidades en el nivel de educación parvularia.
4. Caracterizar la influencia de las interacciones pedagógicas en el desarrollo de habilidades STEM en el nivel de educación parvularia.
5. Indagar el efecto que tiene la organización, acceso, uso y distribución del tiempo, espacio y recursos didácticos en el desarrollo de habilidades STEM en el nivel de educación parvularia.
6. Analizar el rol de la familia en el desarrollo de habilidades STEM en el nivel de educación parvularia.
7. Identificar los facilitadores y barreras para que los contextos de ambientes de aprendizaje posibiliten la participación activa y equitativa de los niños y niñas en el nivel de educación parvularia.
8. Identificar los facilitadores y barreras para que los contextos de ambientes de aprendizaje posibiliten el desarrollo identitario y socioemocional de los niños y niñas en el nivel de educación parvularia.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. Género y Educación Parvularia

La primera infancia es una etapa esencial en el crecimiento y desarrollo cognitivo, emocional, social y lingüístico de niñas y niños (Vu et al., 2022). Durante este periodo, las primeras experiencias de niñas y niños en diferentes contextos son determinantes en la construcción de concepciones e imaginarios socioculturales sobre el mundo que les rodea, influyendo en la percepción que tienen de sí mismos y en la forma que establecen relaciones con las demás personas y con su entorno (Subsecretaría de Educación Parvularia [SdEP], 2023). Esto incluye, por ejemplo, el desarrollo y la construcción de ideas sobre las características, roles, lugares de participación y pertenencia de "lo masculino" y "lo femenino", lo que va moldeando el desarrollo de sistemas de creencias sobre el género y la construcción de identidades e identidades de género¹ de niñas y niños (Vu et al., 2022). De esta manera, diversos estudios sugieren que la primera infancia es un periodo crítico para el desarrollo de esquemas de significado y de identidades de género, dado que al año niñas y niños comienzan a categorizar a las personas por su género, alrededor de los 2 años desarrollan y comunican su "consciencia de género", alcanzando la "estabilidad de género"² hacia los 4 años y la "constancia de género"³ entre los 5 y 7 años (Pastel et al., 2019; Sullivan & Urraro, 2019). Estos procesos son cruciales para el bienestar integral de niñas y niños, puesto que el grado en que perciben que sus identidades de género coinciden o no con las expectativas, normas y mandatos de género de su entorno, influye en el desarrollo de sentimientos de adecuación e inadecuación, impactando así en su autoestima y bienestar (Pastel et al., 2019).

Respecto a lo anterior, cabe mencionar que diferentes investigaciones han subrayado que los procesos de desarrollo personal y social de niñas y niños en relación con el género no son resultado de una absorción y/o internalización pasiva de los mandatos y patrones de género presentes en los diferentes espacios sociales que habitan. Por el contrario, se trata de un proceso continuo y activo a través del cual niñas y niños reproducen, negocian, desafían, interrogan y/o construyen sistemas y relaciones de género de manera múltiple, diversa y compleja en sus interacciones con personas, experiencias, discursos, encuentros sensoriales, emocionalidades, objetos, recursos pedagógicos y espacios físicos que constituyen estos diferentes contextos (Black, 2020; Blaise, 2005; Kelly-Ware, 2016; Lyttleton-Smith, 2017; Osgood, 2014; Osgood y Robinson, 2019).

A partir de lo anterior, la **Educación Parvularia cobra especial relevancia como espacio en el que se socializa y construye el género durante la primera infancia**. Los establecimientos de educación, las comunidades y agentes educativos configuran espacios donde se construyen, legitiman y circulan mandatos y patrones de género a través de los que se reproducen estereotipos, sesgos, desigualdades y discriminaciones de género (Azúa et al., 2019a; Pinto et al., 2021; SdEP, 2023). Investigadores como Hernández et al. (2013) plantean que esto ocurre mediante un currículum oculto, cuyos contenidos, prácticas pedagógicas, lenguaje, recursos e interacciones cargan, movilizan y transmiten creencias, actitudes, valoraciones y concepciones que reproducen roles tradicionales de género y dinámicas sexistas, entregando así mensajes a niñas y niños sobre cómo pensar, actuar, sentir y vincularse en relación con su género (Azúa et al., 2019a; González, 2016; Hernández et al., 2013; ONU Mujeres, 2017; UNICEF, 2022). Específicamente en Educación Parvularia, una serie significativa de estudios ha evidenciado cómo niñas y niños construyen, dialogan y negocian con el currículum oculto de género presente en los

¹ La identidad de género es la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente profundamente, incluyendo la vivencia personal del cuerpo (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2023)

² La estabilidad de género refiere a la comprensión de que el género es un rasgo que puede permanecer de manera estable a lo largo del tiempo

³ La constancia de género refiere a el entendimiento que el género es un elemento invariable a lo largo del tiempo, y que se relaciona con la experiencia interna

diferentes elementos que componen los **contextos ambientes de aprendizaje**⁴ en el nivel, tales como: las interacciones pedagógicas, el espacio físico, los recursos pedagógicos, la organización del tiempo y el entorno familiar.

En primer lugar, Pastel et al. (2019) señalan que las **interacciones pedagógicas** tienen la capacidad de regular la forma en que niñas y niños en Educación Parvularia desarrollan y expresan sus identidades y construyen sus sistemas de creencias en relación con el género, siendo además determinantes en limitar y/o posibilitar oportunidades para que niñas y niños exploren y se desarrollen en entornos que respetan, valoran y afirman la diversidad de género. De manera similar, la evidencia ha discutido acerca de la forma en que los equipos pedagógicos transmiten su propio sistema de creencias, estereotipos y sesgos en sus interacciones con niñas y niños priorizando modelos sexistas y binarios en los ambientes de aprendizaje (Hernández et al., 2013) mediante la jerarquización de atributos y cualidades de manera *generizada*⁵ (Callahan y Nicholas, 2019), y la naturalización⁶ de los roles de género tradicional (Azúa et al., 2019a) o patriarcal (Prioleta, 2020). Además, Gansen (2019) señala que las interacciones pedagógicas asociadas a prácticas formativas forman parte de la socialización de género. Así, observó que los equipos educativos reproducían estereotipos y sesgos de género en relación con las expectativas de comportamiento “adecuadas” de niñas y niños, llevándolas a una interpretación *generizada* de su conducta y de sus “necesidades formativas”, y a un despliegue diferenciado de prácticas formativas basadas en fuerza física para los niños y limpieza para las niñas.

En segundo lugar, diferentes investigaciones visibilizan las reciprocidades y co-construcciones que ocurren entre **el espacio, los recursos pedagógicos**⁷, el género y las relaciones de género (Massey, 2013). Lyttleton-Smith (2017) subraya cómo el uso y entendimiento de niñas y niños respecto a los espacios y ambientes contribuye a sus experiencias *generizadas* al interior de la Educación Parvularia. Más aún, este estudio concluye que los recursos pedagógicos tienen *efectos generizantes*, de tal manera que el género, la *generización* de un recurso y/o un espacio, y las relaciones de género, emergen y son construidas simultáneamente en las interacciones de niñas y niños con los recursos y materiales.

Adicionalmente, Black (2020) señala que la presencia de recursos pedagógicos saturados con información de género provee a niñas y niños con una cantidad importante de información para construir su identidad y entendimiento del género y que, si la mayoría de los discursos y recursos materiales disponibles están predominantemente basados en binarismos de género, es posible que se establezcan jerarquías de género al interior de los ambientes de aprendizaje. Finalmente, y en relación con la disposición del espacio físico, Timmons y Airton (2023) plantean que niñas y niños aprenden tempranamente cómo deben posicionarse al interior de ambientes de aprendizaje de acuerdo con las expectativas de género dominantes, y que el juego puede convertirse en una importante herramienta para afirmar la diversidad de género en la primera infancia. Considerando

⁴ En las *Bases Curriculares de Educación Parvularia* se define el contexto ambiente de aprendizaje como “*sistemas integrados de elementos consistentes entre sí, que generan condiciones que favorecen el aprendizaje de los niños y las niñas. Estos sistemas están conformados por las interacciones pedagógicas que se desarrollan en espacios educativos y en tiempos determinados*” (Ministerio de Educación, 2018, p. 113). Es decir, se componen por: interacciones pedagógicas, espacios y recursos pedagógicos y la organización del tiempo.

⁵ de género o mediante el género

⁶ De acuerdo con Azúa et al. (2019b) la naturalización de los estereotipos y roles de género significa que estos constructos culturales “*entran en el orden de lo obvio, lo familiar y cotidiano*” (p.77). Esto, de tal manera que no presentan posibilidad de cuestionamiento o cambio, siendo más bien legitimados a través de las prácticas pedagógicas.

⁷ En las *Bases Curriculares de Educación Parvularia* se definen los recursos pedagógicos como “*todos aquellos elementos tangibles e intangibles que se utilizan o se encuentran a disposición de los párvulos y las o los docentes como insumos del proceso de enseñanza y aprendizaje (...). Entre estos elementos, algunos de los más importantes son los libros, utensilios y objetos cotidianos, elementos naturales, juguetes, instrumentos y recursos tecnológicos. Mientras que respecto a los elementos intangibles se pueden reconocer: canciones, juegos, melodías, narraciones, poemas, sonidos, entre otros*” (Ministerio de Educación, 2018, p.115)

lo anterior, concluyen que es relevante que los equipos pedagógicos examinen las formas en que, inconscientemente, delimitan espacios “para niñas” o “para niños” al momento de planificar experiencias de aprendizaje y diseñar ambientes, influyendo, por ejemplo, en las elecciones de juego libre de niñas y niños.

En tercer lugar, en relación con la **organización del tiempo**, es importante notar que existe escasa literatura sobre cómo este componente de los ambientes de aprendizaje forma parte de los procesos de socialización de género durante la primera infancia y en contextos de Educación Parvularia. No obstante, estudios como el de Chapman (2016) entregan aportes relevantes al concluir que los estereotipos y sesgos de género de los equipos educativos influyen en la interpretación y subjetivación de los intereses de niñas y niños al momento de planificar actividades lúdicas e instancias de juego, generando brechas de género y oportunidades desiguales, por ejemplo, en el acceso de niñas a experiencias de juego al aire libre y movimiento físico, y de niños a experiencias artísticas.

Respecto a los estudios presentados anteriormente, es importante mencionar que se identificó una prevalencia de metodologías y/o técnicas de recolección etnográfica al momento de indagar en la construcción de género en los ambientes de aprendizaje en Educación Parvularia. Tanto Gansen (2019) como Lyttleton-Smith (2017) realizaron estudios etnográficos basados en observaciones participantes y la elaboración de notas de campo. Callahan y Nicholas (2019) llevaron a cabo un estudio etnográfico clásico basado en observaciones naturalistas de las interacciones entre personas adultas, niñas y niños; entrevistas informales con equipos educativos y recolección de artefactos (ej. fotos, horarios, revisión del sitio web). Finalmente, Chapman (2016) realizó un estudio etnográfico basado en entrevistas semiestructuradas con equipos educativos y observaciones de momentos de juego mediante el uso de una pauta de observación construida a partir de categorías que permitían observar la frecuencia en que niñas y niños iniciaban y participaban en juego estereotipado y no estereotipado en función del género. La prevalencia de estas metodologías e instrumentos de recopilación de datos etnográficos es relevante, en tanto realzan la idoneidad de estos métodos para obtener comprensiones complejas sobre cómo los diferentes componentes materiales e inmateriales de los ambientes de aprendizaje interactúan, se co-constituyen y configuran la emergencia del género en el espacio de Educación Parvularia, influyendo en el desarrollo personal y social de niñas y niños, a partir de su interacción, diálogo y negociación con estos entornos.

En cuarto lugar, desde las *Bases Curriculares de Educación Parvularia* (Ministerio de Educación, 2018) se reconoce a las **familias como agentes formadores y un núcleo central básico** en el que niñas y niños construyen significados personales, constituyendo un contexto educativo en sí mismo. De manera complementaria, las orientaciones *Enfoque de género en educación parvularia: Una oportunidad para el bienestar integral* de la Subsecretaría de Educación Parvularia (2023) reconocen a la familia como el primer agente educador en el que ocurre la socialización de género durante la primera infancia, lo cual es planteado de manera similar en diversos estudios en la materia. La evidencia muestra que las actitudes, declaraciones y comportamientos encubiertos de las familias en relación con el género tienen implicancias en el desarrollo de género y las preferencias estereotipadas de juguetes, vestimenta y vínculo con los pares (Rogers et al., 2023), sobre todo en las niñas.

En una línea similar, Mesman y Groeneveld (2017) sugieren que la socialización de género ocurre al interior de las familias mediante prácticas implícitas de crianza, a través de declaraciones y comportamientos encubiertos que comunican expectativas diferenciadas por género para niñas y niños, influyendo en su comprensión respecto a este. Como explican Marín y Ospina (2014), las familias legitiman la autoridad en el proceso de crianza y cuidado para garantizar el cumplimiento de la norma y comportamientos asociados a atribuciones de género que perpetúan asimetrías en las relaciones. El análisis de Goldberg et al. (2012) reitera estos resultados indicando que ello sería menos común en familias homoparentales en comparación con familias heteroparentales, ya que las primeras facilitan actividades de juego con personas del género opuesto creando oportunidades que desafían los estereotipos de género.

Considerando lo anterior, es posible mencionar que existe una cantidad significativa de evidencia que problematiza la manera en que los contextos ambientes de aprendizaje de Educación

Parvularia (y sus diferentes componentes) constituyen espacios de construcción y socialización del género durante la primera infancia.

3.2. Masculinidades y Educación Parvularia

La masculinidad refiere al patrón particular de prácticas sociales que se asocia a los ideales sobre cómo debe ser, actuar y sentir "lo masculino", y a su posición en las relaciones de género (UNFPA et al., 2014). Así, la masculinidad es un concepto relacional que se define como una posición en oposición y contraste con la feminidad, y se construye a partir de las interacciones entre las personas y su entorno (Instituto de Masculinidades y Cambio Social, 2019). Como la masculinidad se construye mediante las prácticas de acción social, su configuración varía según las relaciones de género particulares de los contextos socioculturales, por ende, se reconoce la existencia de múltiples masculinidades, en plural (Connell y Messerschmidt, 2005).

Específicamente, la masculinidad hegemónica refiere a patrones de comportamientos y prácticas que configuran relaciones de dominancia sobre "lo femenino" y jerarquías relacionales entre masculinidades, reproduciendo desigualdades de género (Connell y Messerschmidt, 2005). De esta manera, la masculinidad hegemónica refiere al modelo imperante de "lo masculino" que predomina en un determinado contexto, que orienta, dirige, regula y jerarquiza a quienes se identifican con el género masculino y femenino, presionándolos a alcanzar y cumplir con las normas dominantes de género, creando además masculinidades y feminidades dominantes y subordinadas (Berggren, 2014; Pinto et al., 2021). Es así como autores como Allan (2018) y Frosh et al. (2002) subrayan que la masculinidad hegemónica genera un estándar de masculinidad inalcanzable, que dispone a las personas (tanto hombres como mujeres⁸) en una búsqueda y práctica constante por demostrar que son lo suficientemente masculinos, y a una vigilancia mutua de la expresión identitaria. Particularmente, investigaciones sobre masculinidad hegemónica en la niñez han problematizado que lo anterior se materializa en, por ejemplo, el despliegue de múltiples estrategias para no ser identificados como femeninos, débiles o inferiores, por medio de la regulación de lo que visten y hablan, así como sobre juguetes y videojuegos de preferencia, entre otros (Novoa-Villegas et al., 2023; Renold, 2001; 2004).

Desde el campo de la sociología de la niñez, se reconoce que niñas y niños son agentes productores del género que negocian la masculinidad desde edades tempranas, incluyendo la primera infancia. Investigaciones como Bhana (2019), Renold (2004) y Keddie (2003) manifiestan que desde la primera infancia los niños producen y reproducen normas de género asociadas a las masculinidades, actuando, creando, acomodando y contribuyendo a la construcción y entendimiento *generizado* de los entornos en que participan. Esto, al mismo tiempo que los discursos de masculinidad disponibles en estos entornos influyen en cómo niños construyen significados sobre sí mismos y sus relaciones (Davis y Mac Naughton, 2009). Así, los niños durante la primera infancia no desarrollan una única masculinidad universal, sino diversas masculinidades según sus contextos sociales, culturales y educativos. En estos procesos, las normas de género sobre masculinidad y el modelo de masculinidad hegemónica dominante en los entornos en que participan, operan como estándares que los niños deben alcanzar para ser reconocidos por los demás como hombres bajo el ideal masculino, generando un punto de presión y comparación constante para ser validados (y no sancionados) por las personas de su entorno (Bhana, 2019; Wright, 2018).

Investigaciones realizadas en contextos de primera infancia plantean que esto se refleja en mandatos de género como evitar involucrarse en juegos asociados a "lo femenino" o reducir la frecuencia con la que juegan con las niñas, demostrar independencia de sus pares y de las

⁸ Una forma en que la masculinidad hegemónica opera como estándar para las mujeres en los contextos de Educación Parvularia, se observa en estudios sobre las prácticas liderazgo de las directoras de jardines infantiles. Por ejemplo, Falabella et al. (2022) subrayan que si bien las directoras mencionan tener prácticas horizontales, de escucha y empatía con sus equipos pedagógicos, al momento de vincularse con personas externas al jardín infantil (como otros directores, familias y la ciudadanía) sienten que deben realizar un ejercicio de validación y demostración constante, que las lleva al uso de códigos tradicionalmente masculinos (por ejemplo, levantar la voz, disentir, negociar, mostrarse más distantes y mantener un lenguaje formal). Así, se plantea que "el liderazgo con el 'mundo externo' [...] implica un rol más formal y áspero que refleja una agencia discursiva en la constante negociación para reconceptualizar el rol clásico de género" (p.15).

personas adultas, ser fuertes físicamente, ejercer dinámicas de dominación, tener destrezas e interés por el deporte, entre otros (Bhana, 2019; Birbeck y Drummond, 2004; Bryan, 2018; Drummond, 2012; Wright, 2018).

En relación con la Educación Parvularia, es importante mencionar que existe escasa literatura que explore de manera exhaustiva la relación entre los **ambientes de aprendizaje** del nivel y la construcción de masculinidades en la primera infancia. Sin embargo, la evidencia producida a la fecha da algunas luces importantes para este estudio.

La literatura existente se centra predominantemente en cómo las **creencias de los equipos educativos y sus interacciones pedagógicas** con niños influyen en cómo estos construyen, desafían, replican y se vinculan con las masculinidades hegemónicas. Bhana (2009) subraya que las personas integrantes de los equipos educativos son portadoras de masculinidades, contribuyendo a la reproducción de relaciones de privilegio y desigualdad de género en los ambientes de aprendizaje. Esto, por medio de la validación de valores de masculinidad hegemónica, y la manifestación y transmisión de creencias que justifican cualidades y tratos diferenciados entre géneros desde un correlato biológico (Bhana, 2009; Chapman, 2016).

Esta investigadora también señala que los estereotipos y sesgos de género respecto de las masculinidades se refuerzan en los entornos de Educación Parvularia, a través de las creencias de los equipos educativos que reflejan lógicas esencialistas y apreciaciones negativas sobre la masculinidad que asumen que todos, y sobre todo aquellos percibidos "con mucha masculinidad", son causantes de desorden, agresivos o bruscos por naturaleza (Bhana, 2009; 2019). Esto se refleja, por ejemplo, en el estudio de Gansen (2019), el cual problematiza que los equipos educativos reproducen creencias que naturalizan las conductas físicamente agresivas en los niños, llevándolos a sostener expectativas significativamente más bajas sobre el comportamiento de los niños, en comparación con las niñas, y a utilizar estrategias "formativas" asociadas a la actividad física como una solución a la "necesidad" de los niños de desplegar agresión.

Por otro lado, Chapman (2016) problematiza que los equipos educativos del nivel refuerzan ideologías y creencias de masculinidad hegemónica durante los momentos de juego a través de la distribución de recursos y la entrega de mensajes que retroalimentan estereotipos de género. Lo anterior es relevante por estudios como el de Bhana (2019), que señalan que el juego es un espacio significativo a través del cual niños producen masculinidades y regulan las dinámicas y normas de género con sus pares. Asimismo, el estudio de Grau et al. (2018) visibiliza que el juego libre y los momentos lúdicos en que la actividad es sólo estructurada por las infancias se dan en mayor proporción sólo en niños, mientras que el juego instruccional y cooptado tienen una participación mixta y los momentos lúdicos estructurados de manera compartida se dan de manera mixta o sólo con niñas, evidenciando así que niños presentan una mayor tendencia a jugar con más autonomía, libertad y con menos estructuración del mundo adulto, en comparación a las niñas.

Sumado a lo anterior, es importante mencionar que no existe literatura académica que se dedique exclusivamente a indagar en la relación entre el uso y entendimiento de los **espacios físicos y recursos pedagógicos** con la construcción de masculinidades en Educación Parvularia. No obstante, estudios como el de Lyttleton-Smith (2017) y Black (2021) realizan contribuciones significativas sobre cómo niños dialogan, negocian y reproducen la masculinidad en su interacción con los espacios y recursos pedagógicos al interior de los establecimientos educativos de primera infancia.

Así, por ejemplo, Lyttleton-Smith (2017) realiza la manera en que los niños significan y construyen los espacios físicos de manera *generizada*, diferenciando rincones de juego por género, evitando aquellos vinculados con "lo femenino", y regulando cómo se utilizan, qué actividades se realizan y quiénes pueden participar en aquellos espacios vinculados más a "lo masculino". Asimismo, tanto Lyttleton-Smith (2017) y Black (2021) visibilizan la forma en que los niños utilizan espacios y recursos pedagógicos usualmente feminizados (por ejemplo, la cocina o las muñecas), movilizándolo y reproduciendo dinámicas que replican cualidades de la masculinidad hegemónica. Mientras, Black (2021) problematiza que también hay momentos de la jornada diaria en que, al utilizar recursos pedagógicos que significan como femeninos (por ejemplo, un delantal de cocina) los niños

se involucran en dinámicas de juego que logran desafiar estereotipos de género sobre la masculinidad.

En relación con **organización del tiempo**, solo se identificó el estudio Chapman (2016) sobre cómo los estereotipos y sesgos de género influyen en la interpretación de los intereses de niñas y niños, impactando en la planificación de experiencias de aprendizaje, actividades lúdicas y espacios de juego.

En el caso de las **familias**, la literatura existente identifica factores clave que permean en la reproducción de sesgos y estereotipos de género sobre masculinidad en el contexto familiar. Este es el caso, por ejemplo, de UNICEF (2024) que reconoce elementos como: la crianza diferencial pautada por estereotipos de género, la distribución desigual de las tareas de cuidado y tiempo de calidad familiar en el hogar, la naturalización del ejercicio de prácticas de violencia hacia los niños en la crianza, y la restricción emocional como factores que influyen significativamente en la construcción de masculinidades bajo estereotipos y sesgos de género en el espacio familiar. Además, respecto de los diferentes roles de madres y padres en la socialización de género en relación con las masculinidades, diferentes estudios han puntualizado que, tanto las figuras familiares masculinas como femeninas influyen en cómo los niños construyen sus identidades de género, y en como niñas y niños van reproduciendo estereotipos de género en torno a las masculinidades (Plan Internacional, 2021). Interesantemente, mientras que algunos estudios relevan el rol del modelamiento paterno como un factor significativo en el desarrollo de masculinidades (Leaper, 2014), otras investigaciones manifiestan que es la figura familiar que pasa mayor tiempo con niñas y niños (usualmente, las madres), quienes tienen mayor impacto en la construcción de identidades de género y el desarrollo de comportamientos bajo la masculinidad hegemónica (Dhar et al., 2018; Halpern y Perry-Jenkins, 2015).

Considerando lo anterior, existen diversas aristas desde las cuales se propone la promoción de **masculinidades libres de estereotipos y sesgos de género en el ámbito educativo**. Bhana (2009) y Bryan (2018) manifiestan que es crucial que los equipos educativos reflexionen y generen consciencia sobre la forma en que sus creencias, interacciones y prácticas pedagógicas refuerzan la masculinidad hegemónica, al mismo tiempo que aprenden a observar y reconocer la forma en que los sesgos y estereotipos de género sobre las masculinidades se reproducen en la manera en que niños y niñas interactúan con espacios, recursos y pares. Mientras que, las investigaciones de Lyttleton-Smith (2017) y Black (2021) refuerzan la necesidad de re-pensar la disposición de los espacios, recursos y juegos de rincones para erradicar las desigualdades de género en el acceso y disminuir las dinámicas que replican estereotipos y sesgos de género. Finalmente, reconociendo que la masculinidad hegemónica y las masculinidades están intrínsecamente ligadas y tienen un alto costo para la identidad, autoestima y autoconcepto de niños y adolescentes, Stahl y Keddie (2020) y Keddie (2020; 2021; 2022) subrayan la necesidad de generar espacios en los que se utilicen pedagogías críticas afectivas y género transformadoras para acompañar y promover que niños reflexionen sobre sus masculinidades y compartan experiencias en torno a esta, con el propósito de deconstruir la masculinidad como un mandato. No obstante, estas últimas estrategias han sido utilizadas en enseñanza básica y media, estando aún pendiente explorar su pertinencia a los contextos de Educación Parvularia.

3.3. STEM y Educación Parvularia

Durante la primera infancia, niñas y niños presentan una curiosidad y un deseo intrínseco por explorar y comprender el mundo que les rodea. A partir de esto, la educación en ciencias, tecnologías, ingenierías y matemáticas (STEM, en inglés) en Educación Parvularia se materializa a partir del acompañamiento de personas adultas en el cotidiano y en el desarrollo de experiencias que movilicen, enfatizen y vuelvan explícita la curiosidad y el asombro por el mundo, la formulación de preguntas, la exploración sobre cómo funcionan las cosas, la utilización de herramientas y recursos para la indagación y descubrimiento, la fabricación y creación, la observación, el probar diferentes estrategias y acciones, la documentación y colaboración, entre otros. (Cohen y Waite-Stupiansky, 2020; Early Childhood STEM Working Group, 2017; Simoncini, 2017). En este sentido, la educación STEM en el nivel invita a los equipos educativos a reconocer y nutrir estos intereses, hábitos y habilidades en niñas y niños a través de las interacciones cotidianas (por ejemplo, haciendo preguntas frecuentemente sobre el 'por qué y cómo', ayudando

a la definición de problemas y la búsqueda de diferentes soluciones, generando provocaciones para ampliar la curiosidad y el pensamiento crítico) y a promover su involucramiento activo y aproximación curiosa al entorno natural, físico y social a partir de experiencias de aprendizaje y actividades basadas en la integración de competencias y conocimientos de disciplinas STEM (Early Childhood STEM Working Group, 2017).

Las *Bases Curriculares de Educación Parvularia* buscan aproximarse a lo anterior a partir del Ámbito Interacción y Comprensión del Entorno, el cual, reconociendo como punto de partida la curiosidad natural, el interés, las habilidades y conocimientos de niñas y niños, define objetivos de aprendizaje que buscan ampliar su campo de acción para comprender los fenómenos naturales y sociales, tomar consciencia de su influencia en el entorno, e involucrarse en la resolución de problemas y en procesos de exploración e indagación. Específicamente, este campo curricular se materializa en tres núcleos de aprendizaje que buscan potenciar las habilidades, actitudes y conocimientos de niñas y niños para: (a) comprender, apreciar y cuidar su entorno natural, potenciando su curiosidad y capacidad de asombro, (b) comprender y apreciar la dimensión social y cultural de su contexto, ampliando sus recursos para actuar en él y transformarlo y (c) utilizar el pensamiento lógico y los números para comunicar y resolver situaciones prácticas cotidianas (Ministerio de Educación, 2018).

Existe un conjunto relevante de estudios que ha indagado en la aproximación y participación de niñas y niños en disciplinas STEM durante la primera infancia, evidenciando la prevalencia de estereotipos, sesgos y desigualdades de género al interior de contextos de Educación Parvularia (Alzena, 2019; Fleeer, 2021; McClure, 2017; McGuire et al., 2020; UNESCO, 2019). Esto, centrándose principalmente en el desarrollo de la educación STEM en primera infancia a partir de experiencias de aprendizaje vinculadas a dichas áreas. Estas investigaciones han problematizado cómo la interacción de niñas y niños con los diferentes componentes de los ambientes de aprendizaje durante experiencias vinculadas a disciplinas STEM genera inequidades en el acceso y participación de las niñas y reproduce brechas de género que tienen importantes consecuencias en su desarrollo identitario, trayectorias educativas y oportunidades de participación para explorar intereses y competencias diversas asociadas a las ciencias, tecnologías, ingenierías y matemáticas.

Así, por ejemplo, diferentes investigaciones han visibilizado la manera en que las **interacciones** entre equipos educativos, niñas y niños ocupan un rol relevante en la reproducción de estereotipos, sesgos y brechas de género en STEM en Educación Parvularia. Stephenson et al. (2021) y Del Río et al. (2016) concluyen que las creencias estereotipadas (conscientes o inconscientes) de las personas adultas en relación con las competencias STEM de niñas y niños tienden a producir tratamientos diferenciados y a reproducir mensajes sesgados sobre las habilidades de niñas y niños, generando brechas de género en las oportunidades de aprendizaje en estas disciplinas. Por ejemplo, Del Río et al. (2016) problematizan que las personas adultas de los equipos educativos tienden a asociar las matemáticas con el género masculino, lo cual podría tener consecuencias en la manera en que se promueve la participación e involucramiento de niñas y niños.

Hällstrom et al. (2015) problematizan que las niñas presentan una tendencia a acercarse a rincones dedicados a habilidades a STEM cuando hay una persona adulta del equipo educativo, no obstante, las educadoras y educadores presentan una tendencia a evitar estos espacios. Lo anterior es particularmente relevante ante la prevalencia de una percepción de falta de conocimientos y preparación (O'Neill et al., 2023) y una autopercepción de baja autoeficacia, incomodidad y/o evitación hacia la implementación de experiencias de aprendizaje STEM por parte de las educadoras del nivel (Fleeer, 2021; Mujica, 2022; Jenßen, 2022). De esa manera, hay ausencia de experiencias de aprendizaje STEM que modelen y promuevan el involucramiento de las niñas (Beilock et al., 2009; Mujica, 2022).

De manera similar, existe un conjunto relevante de estudios que subraya la manera en que las interacciones de niñas y niños con los **espacios físicos y recursos pedagógicos** planificados por los equipos educativos reproducen brechas de género en STEM.

En relación con el espacio físico, diferentes investigaciones han visibilizado que las niñas presentan dificultades para acceder a rincones asociados a actividades STEM debido a la presencia de

obstáculos físicos (Fleer, 2021), y que, cuando logran ingresar y hacer uso del espacio, tienden a participar como ayudantes secundarias de los niños (Hällstrom et al., 2015) o a ser desplazadas del espacio, viéndose obligadas a conformar microespacios en las que pueden involucrarse en las actividades sintiéndose seguras (Fleer, 2019; Lyttleton-Smith, 2015). Interesantemente, el estudio de Fleer (2021) problematizó que cuando los equipos educativos planificaban nuevas distribuciones de espacios colectivos STEM, sin separar por rincones específicos, esto facilitaba oportunidades de involucramiento de las niñas, al generar apertura en aquellas áreas de difícil acceso, ya sea por la organización del espacio, la cantidad limitada de recursos o las dinámicas de género que se producen en los rincones de juego.

Respecto a los recursos pedagógicos, la evidencia ha demostrado que existen diferencias importantes en la forma en que niñas y niños en Educación Parvularia interactúan con los materiales durante actividades asociadas a STEM, reproduciendo estereotipos y brechas de género en el acceso a estas oportunidades de aprendizaje y juego. Así, por ejemplo, se ha observado que las niñas no acceden a los recursos STEM de la misma manera que los niños, al presentar una tendencia a acercarse de manera más lenta a seleccionar materiales y, por ende, quedándose sin los suficientes recursos para involucrarse efectivamente en estas experiencias (Buck et al., 2020), o, por otro lado, son persuadidas por los niños para entregarles los recursos para que ellos lideren actividades de construcción (Fleer, 2019). Asimismo, niñas y niños utilizan y encuentran sentido en los recursos y materiales STEM de manera diferente. Mientras los niños se interesan y utilizan los materiales teniendo como propósito la construcción en sí misma, las niñas tienden a utilizar los recursos y a involucrarse de manera más significativa con estos cuando existe un propósito social o una narrativa detrás del proceso de construcción (Fleer, 2021; Stephenson et al., 2022).

En relación con la **organización del tiempo**, el estudio de Fleer (2021) evidencia que cuando a las niñas se les da espacio y tiempo suficiente para involucrarse en instancias de juego vinculadas a competencias y temáticas STEM, brindándoles apoyo y acompañamiento, las niñas son capaces de desarrollar y explorar más habilidades asociadas a estas disciplinas y a utilizar lenguaje más técnico en estas instancias.

Finalmente, vinculado con las **familias**, la literatura indica que estas constituyen un contexto privilegiado para promover el interés y el involucramiento de niñas y niños con las disciplinas STEM (McClure et al., 2017; Wan et al., 2020). Sin embargo, la evidencia subraya que existe una prevalencia a reproducir estereotipos y brechas de género a través de las creencias, expectativas, prácticas e interacciones diferenciadas de las familias, influyendo en la autopercepción, las habilidades y las actitudes de niñas y niños en relación con las ciencias, tecnologías y matemáticas (Alzena, 2019; Ministerio de la Mujer y Equidad de Género et al., 2021).

Del Río et al. (2016) visibilizaron que las personas adultas de las familias, especialmente las madres, sostenían creencias de que los niños presentaban mayores habilidades e intereses por las matemáticas en comparación con las niñas. De manera similar, Del Río et al. (2017, 2019) problematiza que tanto el autoconcepto matemático de padres y madres influye en el autoconcepto matemático de las niñas, y que la ansiedad matemática de las madres impacta en la cantidad y calidad de oportunidades de aprendizaje y dispersión asociadas a las matemáticas ofrecidas a niñas y niños en el hogar, influyendo así en el desarrollo de habilidades y conocimientos STEM. Además, Coyle y Liben (2018) señalan que el género de niñas y niños influye en la manera en que las familias interactúan con ellos durante actividades STEM, de tal manera que las madres se focalizan en la construcción con los niños, y en la creación de historias y narrativas con las niñas.

Las investigaciones previamente mencionadas ponen en evidencia la manera en que las interacciones, el espacio físico, los materiales y la organización del tiempo asociado a disciplinas STEM, y la forma en que niñas, niños y personas adultas se vinculan con estas, produce la emergencia de experiencias generalizadas que tienden a reproducir estereotipos, sesgos y brechas de género que desfavorecen especialmente a las niñas del nivel. Lo anterior tiene un impacto relevante en el desarrollo identitario, el desarrollo socioemocional y las trayectorias educativas de las niñas, en tanto esta socialización de género en torno a estas disciplinas:

Influye en la construcción identitaria de las niñas como “ajenas” a las áreas STEM e incide en el detrimento de su autoconfianza, su autoestima y su motivación hacia estos conocimientos,

competencias e intereses a lo largo de sus trayectorias educativas, llevándolas a ser excluidas y/o a abstenerse deliberadamente de todas aquellas oportunidades, actividades y experiencias asociadas a las ciencias que les provocan sentimientos de incapacidad, incomodidad y/o inadecuación (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2024, p.6).

4. MARCO METODOLÓGICO

4.1. Enfoque y diseño

Este estudio se enmarca dentro de un enfoque cualitativo porque dada la naturaleza del objeto de investigación es la forma más adecuada de acercarse al problema. En este sentido, esto permite una comprensión más profunda de la realidad observada y la representación de ella desde sus propias protagonistas (Flick, 2012) en este caso, educadoras, técnicas y niños y niñas. Desde el diseño, se trabajó con etnografías que permitieron un acercamiento directo a las diversas realidades, se generó la confianza para acceder a los espacios educativos y poder de esta manera, realizar una aproximación al fenómeno estudiando desde una observación participativa y como parte de la cotidianidad (Guber, 2001).

4.2. Muestra

Se contempló una muestra de 12 jardines, considerando cuatro criterios de selección:

1. Región: se incluyeron cinco regiones, que den cuenta de la diversidad geográfica, económica y socioeducativa del país, incluyendo una región de la zona norte, tres regiones de la zona central y una región de la zona sur. En cada región se contempló un trabajo exclusivamente en las capitales regionales.
 - Región de Arica: representativa de la zona norte
 - Región Metropolitana. Representativas de las dinámicas de la ciudad capital
 - Región de Valparaíso y Ñuble: representativas de la zona central
 - Región de la Araucanía: representativa de la zona sur.
2. Dependencia de los jardines: se consideraron 4 establecimientos de JUNJI, 4 establecimientos de Integra y 4 establecimientos dependientes de SLEP.
3. Zona geográfica: se consideraron solo establecimientos en zona urbana.
4. Nivel educativo: se distinguió entre jardines infantiles que comprendan nivel medio (menor y mayor) y escuelas que comprendan los niveles de transición 1 y transición 2.

Por otro lado, según cuatro criterios de exclusión:

1. Por distribución de género: se excluirán establecimientos que tengan una 80% o más de niños o un 80% o más niñas;
2. Por asistencia: se excluirán establecimientos que estén bajo el promedio de asistencia en los meses de junio-julio 2022 y 2023 en su región;
3. Por nivel educativo, se excluirán salas cunas y los niveles heterogéneos;
4. Por modalidad educativa: se excluirán programas no formales.

La Tabla 1 sistematiza la región, dependencia y nivel educativo de los establecimientos educativos, así como las agentes entrevistadas, la fecha de visita y la matrícula de niños y niñas al momento de la observación.

Tabla 1

Características de los establecimientos participantes visita a terreno

| Establecimiento | Región | Dependencia | Nivel | Agentes educativas presentes | Fecha de visita | Matrícula |
|-----------------|---------------|-------------|-------------|------------------------------|--------------------|-----------|
| Caso 1 | Valparaíso | JUNJI | Medio Mayor | 1 educadora 2 técnicas | 9 y 10 de octubre | 26 |
| Caso 2 | Metropolitana | SLEP | NT2 | 1 educadora 1 técnica | 9 y 11 de octubre | 18 |
| Caso 3 | Ñuble | Integra | Medio Menor | 1 educadora 2 técnicas | 08 y 10 de octubre | 26 |
| Caso 4 | Ñuble | JUNJI | Medio Mayor | 1 educadora 2 técnicas | 9 y 21 de octubre | 28 |
| Caso 5 | Metropolitana | SLEP | NT1 | 1 educadora 1 técnica | 15 y 16 de octubre | 20 |

| | | | | | | |
|---------|--------------------|-----------------------|-------------|---------------------------|-------------------------|----|
| Caso 6 | Metropolitana | SLEP Gabriela Mistral | NT2 | 1 educadora 1 técnica | 14 y 15 de octubre 2024 | 28 |
| Caso 7 | La Araucanía | JUNJI | Medio mayor | 1 educadora 2 técnicas | 9/10 y 10/10 | 26 |
| Caso 8 | La Araucanía | Integra | Medio Menor | 1 educadora 2 técnicas | 14 y 15 de octubre | 27 |
| Caso 9 | Arica y Parinacota | Integra | Medio Mayor | 1 educadora 3 técnicas | 5 y 6 de noviembre 2024 | 24 |
| Caso 10 | Valparaíso | Integra | Medio Mayor | 1 educadora 2 técnicas | 5 y 6 de noviembre 2024 | 26 |
| Caso 11 | Metropolitana | SLEP Gabriela Mistral | NT2 | 1 educadora 1 técnica | 27 y 28 de noviembre | 28 |
| Caso 12 | Metropolitana | JUNJI | Medio Mayor | 1 educadora técnica | 2 y 3 de diciembre | 26 |

Fuente: Elaboración propia

4.3. Instrumentos de recolección de información

4.3.1. Revisión bibliográfica para análisis de evidencia comparada

El trabajo de revisión bibliográfica se orientó a complementar el Marco Teórico ya elaborado por la contraparte. Este Marco será revisado por el equipo de EDECSA y complementado o profundizado en los aspectos que se consideren relevantes para el estudio. Este trabajo considerará la incorporación de nuevos antecedentes, estudios e investigaciones tanto del país, como de la región y fuera de ella. Se contempla la consideración de al menos 4 estudios relevantes para complementar el Marco Conceptual elaborado por la contraparte.

4.3.2. Entrevistas con informantes clave

En una primera fase del estudio, se contempló la realización de tres entrevistas con informantes clave, tanto nacionales como internacionales, orientadas a identificar categorías y dimensiones relevantes para el estudio sobre temas de género en la educación inicial.

Estas entrevistas fueron de utilidad para informar la construcción de los instrumentos de información y el análisis posterior de los datos. Se puso especial atención a aspectos asociados a sesgos de género en la forma de enfocar las interacciones pedagógicas y las experiencias educativas.

4.3.3. Observación participante

La pauta de observación participante en jornadas educativas incluyó un diario de campo, el registro fotográfico y la intervención activa sobre el campo entrevistando, de manera etnográfica, a educadoras, técnicas, párvulos y madres, padres o apoderados.

4.3.4. Entrevista semiestructurada a equipos pedagógicos o agentes educativas

La pauta de entrevista individual semiestructurada se diseñó para tener una duración aproximada de 50 minutos, dirigida a la educadora y técnicas a cargo de la experiencia observada. Con ello se profundizó en preguntas vinculadas a las planificaciones y la experiencia observada.

4.4. Protocolos éticos y de privacidad

Se establecieron protocolos de ética y privacidad de acuerdo con la contraparte, y en línea con los lineamientos éticos publicados por el MINEDUC⁹. Así, se resguardó la identidad de los y las

⁹ MINEDUC-Chile (2018). María Francisca Navas C., María Victoria Martínez M., Ximena Valdebenito G., Hadabell Castillo H. *Marcos éticos para la investigación en educación con población infantil y juvenil: Hacia una propuesta de orientaciones.*

participantes, y se entregó información cabal y completa sobre el sentido del estudio desde los primeros pasos del trabajo de terreno. Además, se consideró la firma de consentimientos informados por parte de las y los participantes, incluyendo cláusulas de voluntariedad y confidencialidad. La participación en el estudio fue voluntaria, y se entregó información clara a cada participante de los beneficios, riesgos y actividades que involucra el proyecto.

4.5. Análisis

Desde un punto de vista analítico, se utilizó el software Atlas.ti en su última versión. Para responder a los objetivos del estudio, se realizó un análisis de contenido que combina codificación deductiva e inductiva. La parte deductiva se centró en categorías superiores directamente vinculadas a los objetivos del estudio y al marco teórico proporcionado por la contraparte técnica. Por otro lado, los códigos inductivos emergieron durante el proceso de codificación del material.

Entre los códigos utilizados en el análisis se incluyen los siguientes:

- Barreras para el desarrollo socioemocional de niños y niñas.
- Barreras para la participación activa y equitativa de los niños y niñas.
- Barreras para el desarrollo identitario de niños y niñas.
- Espacio y femineidades.
- Espacio y masculinidades.
- Facilitadores para el desarrollo identitario de niños y niñas.
- Facilitadores para el desarrollo socioemocional de niños y niñas.
- Interacciones pedagógicas y STEM.
- Interacciones pedagógicas en relación con femineidades.
- Interacciones pedagógicas en relación con masculinidades.
- Organización del tiempo, espacio y recursos didácticos en el desarrollo de habilidades STEM.
- Recursos didácticos y expresión de femineidades.
- Recursos didácticos y expresión de masculinidades.
- Rol de las familias en el desarrollo de habilidades STEM.
- Rol de las familias en la configuración de masculinidades y femineidades.
- Uso/distribución del tiempo para la expresión de femineidades.
- Uso/distribución del tiempo para la expresión de masculinidades.

Este análisis implicó una lectura minuciosa de las notas de campo, conversaciones y entrevistas para determinar qué citas representaban de manera más efectiva cada categoría y código. Se llevó a cabo un análisis profundo de las citas y de cómo se conectan entre sí, considerando tanto el contexto de las interacciones como los enfoques pedagógicos presentados,

4.6. Procedimiento

El trabajo de campo correspondiente a los casos estudiados se llevó a cabo entre los días 08 de octubre al 04 de diciembre de 2024. Los horarios de permanencia del equipo en los jardines fueron desde las 8:00 a las 18:00 horas y en el caso de las escuelas, desde las 7:45 a las 14:00 horas.

En una primera fase, se establecieron contactos previos con los diversos centros educativos con el objetivo de coordinar las visitas. Una vez definidas las fechas y horarios, el equipo de investigación inició el proceso de ingreso al campo. Es relevante destacar que el rapport inicial en todos los casos resultó muy favorable, lo que contribuyó a la continuidad y efectividad del proceso. Lo anterior pudo ser posible, gracias a la colaboración de los sostenedores de las instituciones con las cuáles se trabajó.

Durante el primer encuentro, se llevaron a cabo conversaciones con la persona responsable de cada centro educativo, ya sea el director o la directora. En estas reuniones, se reiteraron los objetivos del proyecto y se explicaron sus alcances. Posteriormente, se verificaron los consentimientos informados de las familias, lo que permitió proceder con el trabajo de observación y entrevistas. En las escuelas, se pudo observar el ingreso y salida de niños y niñas, junto a las interacciones con sus familias. Sin embargo, en los jardines existe una modalidad de horario flexible, donde pueden ingresar entre 8:30-9:00 o incluso hasta cualquier hora de la mañana. Ello

impidió una observación de las interacciones con las familias dado que la educadora o técnica salen de la sala a recibir y a entregar a cada niño o niña.

A lo largo de los dos días de observación, se documentó el proceso de enseñanza y aprendizaje en todos los espacios disponibles para observar, ello contempla aulas, espacios al aire libre y todo aquel lugar que resulte cotidiano desde el ingreso hasta el retiro de niños y niñas, excluyendo baños y mudadores. Se llevaron a cabo conversaciones con niños y niñas, educadoras y personal técnico, así como, en menor medida, con las familias. La observación fue de carácter participativo, lo que facilitó la interacción con las experiencias de los niños y niñas, incluyendo juegos libres y colaboración con el equipo pedagógico en actividades cotidianas, tales como el servicio de alimentos y la preparación de camas en el caso de los niveles medio menor y mayor, entre otras tareas. Tanto las conversaciones como las observaciones fueron registradas en un cuaderno de campo, el cual posteriormente fue transcrito para su análisis. En algunos casos, las entrevistas etnográficas se integraron en las notas de campo. Puesto que aquellas interacciones se dieron a lo largo de toda la jornada, quedando registradas como conversaciones intermitentes dentro del relato, mientras que en otros se documentaron por separado. Sin embargo, esta distinción no resultó relevante a la hora de procesar la información, sistematizarla y generar resultados, entendiendo que, pese a la diferencia de registro, la información fue igualmente recogida por las analistas. Adicionalmente, se llevó a cabo una entrevista con el equipo educativo en cada uno de los establecimientos. En algunos casos se entrevistó a una persona y en otros de dos a cuatro profesionales. Esta instancia tuvo una duración que osciló entre 40 y 80 minutos. Las entrevistas también fueron transcritas para su posterior sistematización y análisis.

es.

5. RESULTADOS

5.1 Influencia de las interacciones pedagógicas y su relación con la expresión de masculinidades en el nivel de educación parvularia

Desde algunas entrevistas, se puede señalar que los equipos pedagógicos reconocen la **influencia de sus interacciones pedagógicas en el reforzamiento de la construcción de un tipo de masculinidad**. De esa manera, están de acuerdo que, en algunas ocasiones, ellas reproducen estereotipos, sesgos y creencias asociados a una sociedad donde prima una masculinidad hegemónica.

Igual tenemos un poder de incidir en cosas, eh, súper inconsciente en el niño y niña porque finalmente nosotros los profesores, bueno, los asistentes cumplimos un rol social o cumplimos un rol dentro de la sociedad que finalmente estamos formando a las personas que queremos como sociedad. Entonces, si tú te quedas y no medias estas situaciones, finalmente yo voy a contribuir a que siga habiendo una sociedad machista o con este sesgo tipos de género. Entonces finalmente yo vengo acá con este granito de arena a hacer este impacto en el fondo en la sociedad, porque puede que el niño tenga una familia que no tenga ese discurso. Pero nosotros somos tan importantes para los niños [y niñas] que si vamos a incidir en él (Entrevista agentes educativas, establecimiento 6).

Si yo le dijera a un varón en el baño, "lo voy a peinar. Ah, noooo, esta peineta es rosada", nada más que eso. Y sacó otra verde y lo peino. A él le quedó, pero marcadito lo que hizo la (nombre de la educadora) sin que yo diga absolutamente nada aparte de ese comentario. O sea, sabemos la responsabilidad que tenemos, porque de repente tú te equivocas (Entrevista etnográfica agentes educativas, establecimiento 1).

Una bolsa que no había visto el día anterior contiene barbies, vestidos y uno que otro muñeco de acción, también se cuelga un tutú. Esta bolsa es vertida sobre una de las mesas del rincón del aula. En ella se encuentran mayoritariamente niñas, sin embargo, hay dos niños presentes. Uno de los niños estira la mano para tomar el tutú diciendo "es mío", "¿es tuyo?" le pregunta la educadora con un tono neutro, para luego dárselo "toma" le dice, pero el niño se arrepiente y quita la mano. Una niña que se encuentra a su lado dice que no es de él "porque él es niño". La educadora interviene "yo creo que puede usarlo porque son disfraces" e insiste en pasárselo al niño. Sin embargo, este no lo recibe a lo que la educadora desiste. En su lugar el niño toma un muñeco Woody que venía entre las muñecas (Notas de campo, establecimiento 10).

En la interacción pedagógica entre niños, niñas, educadoras y técnicas, se evidencia que, en algunas ocasiones, las **agentes educativas señalan que deben mediar para llevar a los niños y niñas a reflexionar respecto a ciertos estereotipos de género**.

Niño: Interviene diciendo. "Diferencia. Shakira cuando lleva a sus hijos van agarrados de la mano. Cuando los lleva a Piqué, los suelta"

Educadora: "¿Por qué tú crees que pasa eso? Yo no conozco a esa familia. No puedo opinar porque no los conozco. Pero a lo mejor el Piqué es distinto a la Shakira, por eso hacen cosas diferentes. ¿y tu papá cómo es? ¿Tu papá es igual a tu mamá?"

Niño: "No"

Educadora: "¿cómo es tu mamá contigo?"

Niño: "siempre me agarra de la mano"

Educadora: "¿y tu papá?"

Niño: "siempre me suelta, hasta en carretera"

Educadora: "¿Hay algún papá que suelte así de la mano?"

Niños y niñas: "Yo".

Niñas y niñas: "Yo".

Niños y niñas: "A mí".

Niño y niñas: "A mí no"

Educadora: "¿Y la mamá?"

Niños y niñas: "A mí sí".

Educadora: a niña "¿tu papá te da la mano cuando andas caminando por la calle?"
 Niña: "Sí"
 Educadora: "Ah, ¿y tu mamá?"
 Niña: "También"
 Educadora: (nombre de niño) "¿y a ti?"
 Niño: "Ninguno"
 Educadora: "Yo pensé, en algún momento pensé que era porque los papás no tomaban de la mano. Yo pensé. Pero ahora me di cuenta de que depende de la persona. No si es papá o mamá".
 Niña: "Mi papá sí me da la mano, pero mi mamá no".
 Educadora: ¡Miren!, ¿Ven que me equivoqué? Yo me equivoqué porque la (niña) dice que es al revés. Que el papá le da la mano y la mamá no. Yo pensé que era el papá porque era hombre, no daba la mano. Pero me equivoqué, depende de la persona". (Notas de campo, establecimiento 6).

Lo anterior, refleja un equipo educativo receptivo y atento de las interacciones que ocurren en el espacio educativo. En este caso, la educadora elige profundizar, utilizando la intervención de este niño para conocer las dinámicas de cuidado de las familias. Para ello la agente educativa propicia un diálogo invitando a varios niños y niñas a compartir sus experiencias para concluir resolviendo que el cuidado expresado a través de tomar la mano de un adulto no está directamente relacionado a roles de las personas adultas como hombre, mujer, padre o madre, si no que varía entre personas y dinámicas familiares, evitando así asociar el cuidado a un solo género.

En esta misma línea, según las entrevistadas, han resuelto situaciones similares como la presentada a continuación:

Una vez estábamos hablando del juego de la pelota y la técnica juega a la pelota. Entonces estaban hablando de eso, de que las mujeres no juegan a la pelota. Y ahí fue como "¿cómo? ¿Y la selección chilena?" y ahí yo le dije a la técnica "usted juega la pelota", Y dijo "Sí, yo juego a la pelota". Pero son cosas que van naciendo ahí (Entrevistas agentes educativas, establecimiento 6).

A partir de lo anterior, se aprecia, en algunas ocasiones, el trabajo de las agentes educativas por **intervenir en opiniones que, de no ser mediadas, podrían contribuir a la reproducción de estereotipos de género y de un tipo de masculinidad hegemónica sobre lo que pueden y no hacer los hombres y las mujeres, limitando así las oportunidades de exploración de los niños y las niñas.**

En ese momento, una niña comentó a otro niño que su papá no la había peinado porque "los hombres no peinan". Al escuchar esto, la educadora intervino.
 Educadora: "Los papás también pueden peinar."
 Niña: "Mi mamá me peinó."
 Educadora: "¿Y ustedes creen que todos los papás pueden peinar?"
 Varios niños y niñas levantaron la mano diciendo que sí. La educadora miró a la niña y le dijo: "Dile a tu papá que te peine cuando llegues a casa. Un papá sí puede peinar"
 Niña: "Sí, le voy a decir." (Notas de campo, establecimiento 5).

De la misma manera, se observa que, en la mayoría de las ocasiones, las adultas responsables **median situaciones de conflicto entre pares sin distinciones de género**, como la presentada a continuación:

De regreso a la sala se da un conflicto entre dos niños y una niña.
 Niño 1: Acusa a otro gritando "¡le pegaste a una niña!"
 Niño 2: "Pero ella me pegó en la guata"
 Niño 1: "¡Pero tú le pegaste en la cara!"
 Educadora: "A ver, ¿qué pasó? ¿Qué pasó?"
 Niño 2: "¡Ella me pegó en la cara!"
 Educadora: "Explícame a mí. Mira, vamos a conversar. No te voy a retar. Explícame, ¿qué pasó?"

El niño 2 le explica a la educadora que fue la niña la que le pegó primero, por lo que la agente educativa le pide explicaciones a la niña.

Niña: "No, lo agarré para que se vaya a la fila, porque se iba a cruzar".

Educadora: "Ah, pero tú le puedes decir que no se cruce. Pero no vas así empujando. Porque así él te pega. Claro, porque él pensó, entonces se está defendiendo. Puedes ir y decirle no te cruces".

Se da por finalizado el conflicto, retomando el camino hacia la sala, me quedo atrás, sin embargo, al llegar escucho a la educadora decirle al niño 1 "Las niñas no le tienen que pegar a los niños y los niños no le tienen que pegar a las niñas. Uno no le tiene que pegar a nadie" infiero que lo dice para tranquilizarlo, puesto que el niño a través de su tono de voz y gesticulaciones demostró mucha rabia ante lo sucedido (Notas de campo, establecimiento 6).

La mayoría de las **agentes educativas reconocen y repiensen sus prácticas en función de erradicar estereotipos y sesgos**, a partir de la asignación de colores o roles diferenciados, tratamiento de conflictos, mediación o contención emocional que constituya alguna desigualdad en aula en base al género. **Sin embargo, persisten algunos comportamientos y discursos que reflejan creencias tradicionales**, específicamente sobre el rol de las mujeres en el cuidado, las tareas domésticas y el vínculo con el establecimiento educativo; mientras los hombres son los proveedores del hogar con la posibilidad económica de comprar lo requerido por el niño. Como por ejemplo en la siguiente escena referente a la persona que cocina en la casa:

Educadora: "La mamá yo creo que cocina con esto. ¿Saben qué es esto?"

Niños y niñas: no responden

Educadora: "Es cilantro"

Niños y niñas: "Cilantro" (repiten)

Educadora: "Cuando mi mamá cocina, lo pica y lo pone a las comidas" (Notas de campo, establecimiento 7).

El niño no quiere entrar. En eso llega la educadora, le toca la espalda y le dice: "¡Vamos!"

El niño no se mueve. La educadora lo toma en brazos y le dice: "Hoy vamos a ir a la playa, ¿te compró el gorrito para el sol el papá?" (Notas de campo, establecimiento 9).

Algo similar sucede durante una experiencia formal relativa a las señales del tránsito y el uso de cinturón de seguridad, a partir de este objeto se genera la interrogante "¿tu papá usa cinturón de seguridad?" lo que invita a preguntarse si los padres pertenecientes al nivel son los únicos de su grupo familiar que manejan o bien la educadora estaría incurriendo nuevamente en un estereotipo.

Las señales trabajadas son: signo pare, semáforo, paso peatonal y ceda el paso. Cuando la educadora pregunta, tanto niñas como niños contestan, aunque los niños parecen intervenir más y con un tono de voz más alto que las niñas.

Las preguntas son dirigidas algunas a niños, otras a niñas, sin embargo, todas destacan que maneja únicamente el "papá" de cada familia,

Educadora: "La última señal cuando tu papá se suba al auto, ¿qué tiene que ponerse? El cin..."

Niño: "turón"

Educadora: Dirigiéndose al niño "¿tu papá se pone cinturón de seguridad?"

Niño: "Sí".

Educadora: "Muy bien", Dirigiéndose a una niña "¿Y tu papá?"

Niña: "Sí".

Educadora: "¿Y (nombre de un papá) se pone cinturón de seguridad?"

Niña: "También" (Notas de campo, establecimiento 10).

Esta dinámica sobre los **estereotipos y sesgos entre lo masculino y lo femenino en oposición se reproducen, en algunas interacciones pedagógicas**, pues algunas decisiones o comentarios de ellas reflejan expectativas de comportamiento diferenciadas según el género de los niños y niñas.

Educadora: "Ahora vamos a trabajar en las sílabas" Antes de iniciar con las sílabas, la educadora solicitó específicamente que fueran las niñas quienes comenzarán la actividad. Las niñas se mostraron atentas al llamado, mientras que los niños observaban en silencio, esperando su turno (Notas de campo, establecimiento 5).

En esta cita, la educadora elige que las niñas sean las primeras en participar en la actividad, donde este enfoque, según comentarios de la educadora, está relacionado con la expectativa de que las niñas se comporten de manera más ordenada y receptiva. Al asignarles a ellas el rol de iniciar, la educadora refuerza un estereotipo de género que asocia a las niñas con la disciplina y el cumplimiento.

Estos comportamientos y discursos más tradicionales **limitan la exploración de los niños o de las niñas moldeando el lugar que deben ocupar hombres y mujeres**, donde los primeros se construyen en oposición a las segundas.

Por ejemplo, esto se da en el caso de un niño que es cuestionado por la educadora por ingresar a un área ocupada por niñas. "¿en qué se quiere meter usted donde están las niñas?" (como diciéndole que no era un lugar apropiado para él), el niño no le contesta, la adulta se retira y el niño permanece en el lugar donde están las niñas (Notas de campo, establecimiento 1).

Así también, **en ocasiones se recurre a recursos como canciones o cuentos que podrían ser reproductores de un tipo de masculinidad hegemónica y que refuerzan creencias que luego van modelando las expresiones de la masculinidad.**

Ejemplo de esto es la canción "El capitán" cantada luego de una experiencia planificada y como cierre de ésta, en círculo con todos los niños y niñas cantándolas en conjunto.

Soy capitán,
soy capitán
de un barco inglés (bis)
y en cada puerto
tengo una mujer.

La rubia es (bis)
fenomenal (bis)
y la morena
tampoco está mal.

Si alguna vez (bis)
me he de casar (bis)
me casaré
con la que me guste más.
(Nota de campo, establecimiento 3).

Este es un ejemplo del uso de canciones que aún se emplean para transmitir e instalar, a través de un recurso de aprendizaje, como lo es una canción, una forma particular de "ser hombre" y se normaliza a través de la actividad pedagógica una idea sobre la masculinidad, de las mujeres como objeto de posesión y acerca del matrimonio como relación de poder asimétrica entre los géneros. Esta canción señala el lugar de los hombres y de las mujeres en relación con estos, transmitiendo un mensaje acerca de cómo la hombría se demuestra en el poder y la disponibilidad que tienen los varones sobre las mujeres.

A pesar de que la reproducción de estereotipos y sesgos de género, así como de la masculinidad hegemónica son parte de cuestiones cotidianas, **algunas profesionales expresan un interés y/o compromiso por cambiar prácticas naturalizadas** buscando minimizar sesgos en sus interacciones pedagógicas con los niños y niñas a través de reflexión y de una discusión previa, desde donde decide modificar su forma de interactuar:

Uno trae muy marcado dentro de la educación (...) por ejemplo, "ya, las niñas primero a la sala" o "los niños primero al baño" y siempre estábamos haciendo como la diferencia (...) ya no. "¿Quién quiere ir?" (...) es distinto decir "ya, vayan los hombres", "vayan las mujeres" (...) O sea, cada uno se identifica. Nos costó al principio ese cambio (Entrevista agentes educativos, establecimiento 1).

Y es como parte de uno también querer cambiar, (...) uno también cambia la perspectiva antigua, claro. O sea, nosotros no somos tan antiguos (se ríe) Yo llevo, eh, 16. Voy a cumplir 17 años en esto. Entonces, eh, Vengo de... "Los niños son fuertes" "Te vas a comer la comida para ser fuerte" ¿Pero por qué son niños?, Si la niña también va a ser fuerte, entonces uno va cambiando a través del tiempo. Va cambiando y va viendo que, los niños y las niñas son iguales, que los niños y las niñas tienen derecho a llorar, a sentir alegría, a enojarse. (Entrevista agentes educativas, establecimiento 12).

Intentamos no darle demasiada importancia y, poco a poco, ellos mismos van entendiendo que realmente no hay colores "prohibidos" —respondió, encogiéndose de hombros—. Lo bonito es que, más allá de esos momentos puntuales, ellos ya saben que todos los colores son de todos. Lo importante es que lo van aprendiendo, y con el tiempo dejan de ver esas diferencias como algo importante (Entrevista etnográfica, establecimiento 2).

Esto que traen marcado, como señalan, consideran que es necesario desaprenderlo y para ello creen que es **necesario tener mayor formación inicial y continua que tematicen estas problemáticas.**

De un tiempo a esta parte nosotras mismas hemos tenido que desaprender eso e ir innovando, irnos nutriendo y actualizando (Entrevista agentes educativas, establecimiento 8).

En esta misma línea, todas las **profesionales buscan generar experiencias, juegos y actividades en donde niños y niñas puedan participar de manera equitativa.** Sin distinciones de género y ofreciendo una experiencia de aprendizaje, planificada o no, que permita expresiones de femineidades y de masculinidades más diversificada.

Sí, colocamos siempre en cada experiencia o juego, igual tratamos de colocar oferta tres, tres focos o cuatro ya. Entonces, dentro de esos focos, de repente justo coincide que tenemos autos o coincide que justo tenemos muñecas y hay días en que juegan con la muñeca, con los autos o con otro de los juegos que tengamos en estos 3 o 4 espacios para el aprendizaje. (Entrevista agentes educativas, establecimiento 3).

Y por eso también generamos espacios donde no ponemos nada, porque son ellos quienes son los protagonistas de sacar el material y cómo ellos se divierten con ese propio material. Es como que también se le da. Hay muchos espacios dirigidos, pero también hay espacios libres, espontáneos, pero que también son intencionados desde que nosotros estamos generando ese espacio, pero no el recurso que le instalamos. (Entrevista agentes educativas, establecimiento 8).

Esta amplia posibilidad de elegir juegos de manera libre se evidencia en la mayoría de los jardines en los niveles medios, sin embargo, en algunos casos **se observan diferencia en cómo los niños y las niñas se vinculan con los recursos o espacios en el patio y en la sala.**

Se distribuyen de forma heterogénea en los juegos. En el espacio de construcción hay dos niñas y niños, en los de motricidad 3 niños y 3 niñas, y en los de teléfonos 4 niñas y 1 niño. No obstante, se logra identificar diferencias en cuanto a la manipulación y sentido que se le da al material. Hay dos colchonetas con juguetes. Uno con bloques como legos y en el otro hay autos. Me fijó que la mayoría de los niños y niñas va a los autos, pero las niñas los reúnen, los ordenan, los hacen encajar entre ellos como si fueran piezas, los arman y los desarman. Mientras que los niños los desplazan en las rampas, los mueven, hacen que circulen (Notas de campo, establecimiento 8).

La niña que está al lado junta ocho autos y comienza a ordenarlos uno al lado del otro y cuenta 1,2,3 y dice otros números al azar. Me fijo que las niñas ordenan los autos. Por otra parte, los niños los golpean, los ordenan, los chocan y cada uno juega por separado. Y de repente, entre los niños se chocan los autos. Las niñas solo ordenan o los montan. (Notas de campo, establecimiento 9).

Existen recursos que captan preferentemente el interés de los niños, entre los juguetes se destacan los autos. No obstante, parece interesante, que esto también suceda con el material dispuesto para una experiencia educativa planificada, en la que debido al recurso utilizado participaron mayoritariamente niños:

Salimos del huerto, y la educadora les indica que puedan tomar sus herramientas, niños y niñas se dirigen a tomarlas. Colgadas en la pared se encuentran palas y rastrillos para el uso de los niños y niñas.

Observo que la mayoría de quienes se acercan a tomar herramientas son niños, uno de ellos, toma una pala y comienza a hacer un hoyo en la tierra, otro comienza a rastrillar. Algunas niñas se agachan y toman pasto, cortándolo con las manos. (Notas de campo, establecimiento 7)

Pese a que el material seleccionado para la experiencia no debiese constituir ningún tipo de exclusión, no parece haber captado el interés de todas las niñas y/o los niños fueron más rápidos a la hora de acercarse, dejando a las niñas con menores opciones de elección y participación.

Como ya se señaló, existe una **relación libre con los juegos, pero hay diferencias en como los usan, sin embargo, tanto niños como niñas juegan juntos en diversas actividades**, como simular ser bomberos o bomberas, policías, médicas o médicos, peluqueros o peluqueras, cocineros y cocineras, etc. lo que demuestra una equitativa participación en actividades lúdicas y juegos que pueden ser libres o mediados por el equipo pedagógico. En estas experiencias niñas y niños pueden **elegir roles alejados de estereotipos que llevan a expresiones tradicionales de masculinidades y femineidades o elegir roles tradicionales**.

Los niños libres, ellos escogían, en que estar, en donde ubicarse, con las guaguas, las cremas, las guaguas a los niños les gustan. Y las niñas con los de construcción (Entrevista agentes educativas, establecimiento 7).

El sector de la cocina al parecer es el que más les gusta a niños y niñas, se van poniendo y sacando el delantal para jugar (Notas de campo, establecimiento 4).

Solo hay dos niños en la actividad, uno de ellos se incorpora al juego, y se acerca a la educadora y la toca, luego corre a la mesa y se cambia de vestimenta. Toma los elementos de peluquería y se pone a peinar a la misma educadora (Notas de campo, establecimiento 8).

Los niños y las niñas juegan todos juntos. Y no, no miran quién cumple el rol de niño, o sea, un rol más masculino o un rol más femenino, no. Si hay que ser bomberos, son todos bomberos y todos suben la escala, bajan la escala, llevan la manguera, traen la manguera. Yo me he dado cuenta de que ahora los niños juegan sin ver tanto el rol, de que tú eres niña no puedes y que yo soy niño si lo hago, no (Entrevista agentes educativos, establecimiento 1)

También se observa la tendencia a que niños y niñas eligen actividades según sus preferencias personales, fomentando una interacción más libre y creativa con los recursos disponibles. **Tienen y muestran una capacidad de decisión y de resistir a los estereotipos e idealidades de masculinidad hegemónica**, que incluso pueden venir desde los recursos educativos usados por el equipo pedagógico. Así, **niños y niñas son capaces de desafiar los estereotipos de los recursos que estén en la sala..** Las siguientes escenas lo demuestran.

Un ejemplo de ello sucedió en una experiencia en donde se distribuyó la sala en diversos espacios. Uno de ellos era un hospital. En este lugar había muchos recursos, camilla,

elementos para examinar, para la atención, ropa adecuada para ejercer la medicina, etc. Las niñas fueron las que se convirtieron en las médicas, pese a que en la escenografía del lugar y pegada atrás en la pared había un dibujo en donde el médico era hombre y la enfermera mujer (Notas de campo, establecimiento, 3).

O sea, hay niños sí, que por lo general les gusta más jugar con autos. Pero, por ejemplo, si uno les pone solo una opción. Por ejemplo, van a poner solo muñecas, los niños van a jugar con muñecas y con peluches. Si les ponemos solo los autos, las niñas van a jugar solo con los autos. Van a lo que uno le ponga a disposición, ellos van a ocuparlo para jugar igual. Claro, van a hacer una diferencia obviamente si nosotros le ponemos los dos, ahí sí van a van a querer uno de preferencia. (Entrevista agentes educativas, establecimiento 9).

Estábamos conversando de qué quería ser cuando grande. Entonces una de las niñas me dijo que ella quería ser bombero. Bombero ¿Ya? Y la otra niña que estaba, había como ocho, le dijo "bombrera, porque tú eres mujer, es bombrera y ellos son bomberos." Se corrigieron sin que yo dijera nada (Entrevista agentes educativo, establecimiento 1).

Al final de la actividad, una educadora toma una pintura de uñas y una niña le pone las manos. La educadora comienza a pintarle las uñas y un niño se acerca.

Niño: "Tía, ¿me las pintas?"

La educadora se las pinta (Notas de campo, establecimiento 8).

Dos niños que fueron directo a jugar con las muñecas. son unas muñecas que si las aprietas se orinan y se mojan. Uno de los niños dice que "el bebé se hizo pipí", indicándole al otro que traiga un pañal para cambiarla (Notas de campo, establecimiento 4).

Llega un niño que se encuentra jugando con plastilina de color fucsia. Al parecer se ha hecho uñas con ella. Me las muestra y yo le digo "que largas, yo las tengo cortas". Me muestra la plastilina y me indica que lo siga hacia su puesto. La educadora lo ve y le indica a otro niño "mira, él se ha hecho las uñas, te quedaron perfectas". El niño ha pedido a varias adultas que se acerquen a su lado. La técnica se sienta para jugar a hacerse las uñas juntos. "Tienes uñas de bruja", le dice la técnica. A lo que yo pregunto: "¿los niños pueden usar las uñas largas?". "Sí", me contesta y procede a intentar pegarme uñas de plastilina (Notas de campo, establecimiento 10).

Analista: (le pregunta a una niña) "¿crees que este color es solo para niñas?"

Niña: "No, todos podemos usar los mismos colores" (Nota de campo, establecimiento 2),

Otro elemento importante para destacar y que se aprecia en un número minoritario de las observaciones y en las entrevistas, es que los equipos pedagógicos integran actividades relacionadas con el género, pero señalan que "la **falta de actividades específicas** [desarrolladas por los propios equipos pedagógicos] **que se centren exclusivamente en el género** podría limitar el impacto de estas intervenciones" (Entrevistas equipo pedagógico, establecimiento 2).

Las actividades específicas se refieren a aquellas diseñadas intencionalmente para abordar temas de género, como talleres sobre igualdad, roles sociales, prevención de estereotipos y reconocimiento y valoración de la diversidad. Esto es porque, **parece ser esencial que existan actividades que estén diseñadas para desafiar las normas de género de manera directa, en lugar de simplemente integrarlas en la rutina.** Esto se complejiza en NT1 y NT2 donde se observan diferencias en la incorporación de acciones que desafíen la norma binaria de género¹⁰ dado que disminuyen las experiencias basadas en juegos en donde se permite explorar y aprender de una forma más libre.

¹⁰ La norma binaria de género es la forma en la que nos han enseñado a ver el mundo, tiene agencia e impacta en todos los aspectos de nuestra vida, produciendo discriminación y desigualdad (Matus, 2023). En esta se establecen dos únicos géneros con características roles y expectativas determinadas desde lo cultural.



Ilustración 1: Establecimiento 2

En los niveles medios, donde predomina su uso, el uso del juego es un vehículo para trabajar todos los temas, incluyendo actividades que permitan abordar los estereotipos de género asociados a las masculinidades.

Los niños juegan desde que llegan hasta que se van porque el juego se da de manera transversal. (...) Entonces nosotros no podemos decir "ya, vamos a jugar libre" Obviamente es el interés de los niños, pero después viene otra parte que, por ejemplo, la experiencia. Pero esa también es un juego. ¿Te fijaste, aquí nosotros jugamos todo el día? (...) Los niños aprenden a través del juego de una manera innata. Entonces, si bien hay planificación a corto plazo, que es la del día y de nuestra organización diaria, nos dice que hay un periodo de alimentación, que hay un periodo de muda, que hay un periodo de no sé, recordando lo vivido. Pero todo es juego. Es para nosotros, para los adultos, organizarnos. Pero toda esa rutina a los niños se les debe entregar jugando. (Entrevista agentes educativas, establecimiento 8).

O sea, hay niños sí, que por lo general les gusta más jugar con autos. Pero, por ejemplo, si uno les pone solo una opción. Por ejemplo, van a poner solo muñecas, los niños van a jugar con muñecas y con peluches. Si les ponemos solo los autos, las niñas van a jugar solo con los autos. Van a lo que uno le ponga a disposición, ellos van a ocuparlo para jugar igual. Claro, van a hacer una diferencia obviamente si nosotros le ponemos los dos, ahí sí van a van a querer uno de preferencia. (Entrevista agentes educativas, establecimiento 9).

Ahora bien, algunos equipos pedagógicos mencionan el juego como positivo, aunque insisten en que debe evitarse la **reproducción de estereotipos e ideales sobre lo masculino y lo femenino que a veces surgen**. Los equipos notan que niños y niñas juegan juntos sin prestar atención a los roles de género, participando en actividades de manera indistinta. Esto también se observa en las visitas, sin embargo, en **juegos que simulan estructuras familiares**, los roles tienden a seguir asignaciones tradicionales, con niñas asumiendo papeles de cuidado. Si bien hay niños que se acercan a mudar a muñecas, por ejemplo, estos son los menos.

"Una niña está jugando con un peluche"

Niña 1: "¿Es su bebé?"

Niña 2: "Es mi bebé".

Niña 1: "Hay que hacerle cariño".

Niña 2: Toma el peluche, se lo mete debajo de la polera como si fuera una embarazada.
Niña 1: Le estira los brazos y le pide que le preste el peluche. Intenta hacer lo mismo que la compañera (Notas de campo, establecimiento 8).

Me acerco a un grupo de 2 niños y 2 niñas, de acuerdo con lo que observo y escucho, 1 niño y 1 niña serían "papá" y "mamá", mientras que otros 2 (niño y niña) ocuparían el rol de "hijo" e "hija", todos los papeles son asumidos en correspondencia al sexo biológico. Quienes desempeñan el rol de infantes, se encuentran dentro de una especie de piscina pequeña que simula ser una cama, rodeado de juguetes y cubiertos por una manta de plástico, con la que la "madre" les ha arropado.

La "madre" y el "padre" van y vienen, argumentando que deben hacer cosas; escucho interacciones:

Niño (hijo): "Oh, tenemos que llamar a mamá y a papá"

Niña (mamá): "Tengo que comprarles muchas cosas a los chicos"

Niño (papá): "Bebecito, mira lo que te compré" entregándole un juguete al otro niño (hijo)

Niña (mamá): "Es para que jueguen los dos juntos, los voy a tapar bien.

"Ellos son mis bebés" dice la niña (mamá) "y míos" agrega el niño (papá)

Niña (mamá): "Mamá tiene que ir a trabajar porque ya es de noche, bebecitos duerman bien". (Notas de campos, establecimiento 1).

Además del juego, otro de los elementos importantes para una transformación de las dinámicas de género es el **uso del lenguaje no sexista**. Hay un **intento por parte de los equipos pedagógicos por usarlo, pero es algo que permanentemente no aparece en la mayoría de los casos**. Por ejemplo, cuando hay grupos heterogéneos se sigue hablando en general de "niños" o "amigos" y se usa "niña" o "amiga" cuando hay grupos solo de niñas como, por ejemplo:

Llego a la sala y había tres niñas. Me percató que cuando hay un grupo reunido sólo de niñas, la educadora las menciona o llama como: "niñas", pero cuando el grupo es heterogéneo dice "niños" (Notas de campo, establecimiento 8).

El lenguaje que usan para dirigirse a los niños y las niñas es más masculinizado, usan el "amigos", pero no dicen "amigas". Una de las técnicas es más cuidadosa con ello e intenta siempre usar ambos, "amigas y amigos". También usan diminutivos de los nombres de niños y niñas, sin distinción de género (ito, ita). (Notas de campo, establecimiento 4).

La educadora explicó que "todos" iban a aprender algo nuevo ese día. Una niña muy atenta, levantó la mano para corregir a la educadora: "¿Todos y todas vamos a aprender?" (Notas de campo, establecimiento 2).

En lo que respecta a las interacciones entre pares, se observa, en general, **relaciones afectivas y de empatía, sin distinción de género** en la expresión por parte de los niños y niñas. Lo mismo sucede en la contención y mediación de las personas adultas del aula. De hecho, la amistad, es un valor importante, en varios de los casos se dicen amigo, amigas entre los niños y niñas. Estas situaciones son reafirmadas desde las experiencias de las educadoras y técnicas, quienes señalan que:

Niños abrazan a otros niños o a niñas, lloran si algo les pasa, expresan emociones y cuando se generan conflictos, las educadoras o técnicas median inmediatamente (esto sucede en la mayoría de los casos, aunque hay excepciones particulares). Los equipos pedagógicos modelan conductas en base al respeto y cuidados tanto de sí mismos como de sus pares, esto se ve reflejado en cada experiencia, siempre se reiteran las normas, no golpearse, abrazarse, no morder, etc. (Notas de campo, Establecimiento, 3).

Niña 1 se me acerca y me muestra sus pulseras. Niña 2 le dice a niña 1 "quiero un brillo" (Niña 1 tienen brillos pegados en su cara). Niña 2 se le pone en frente, le toma la cara suavemente y escoge un brillo buscando un color en específico. Niña 1 deja que le retire un brillo de la cara. La niña 2 me mira y me dice: "somos amigas", y luego se va. (Notas de campo, establecimiento 7).

Yo he observado y son buenas porque ellos comparten, juegan, interactúan todo, si bien. Todos comparten en el mismo lugar, siempre están como dialogando, intercambiando ideas, dando su opinión también en distintos momentos de la jornada y, bueno, y ellos también en el momento del juego, que siempre ellos son los protagonistas. Ellos son capaces de compartir, de poder relacionarse, no solo entre ellos, sino también entre los adultos que están con ellos, porque ellos también conversan. (Entrevista agentes educativas, establecimiento 7).

Por otro lado, a través de diversas entrevistas etnográficas aplicadas a niñas y niños, dejan ver sus percepciones del sexo opuesto. Cabe destacar que éstas, en la mayoría de los casos, se enmarcan en **ideas estereotipadas de lo que significa "ser hombre" y "ser mujer"**, puesto que en cada una de las interacciones se destacan características tradicionalmente arraigadas a uno u otro sexo.

Analista: "¿Te gusta jugar con niños o con niñas?"

Niña: "Con niñas"

Analista: "Con niñas ¿por qué?"

Niña: "Porque a veces los niños son bruscos"

Analista: "¿te molestan o te botan, te pegan?"

Niña: "Me botan, me pegan"

Analista: "¿Tú prefieres jugar con las niñas? ¿Las niñas no te molestan?"

Niña: "No" (Entrevista etnográfica niñas, establecimiento 6)

Se evidencia una marcada preferencia a compartir juego y espacio con niños y niñas del mismo sexo, coincidentemente tanto niñas como niños tienen la misma opinión del género opuesto, caracterizándoles como "molestas/os y pesados/as" y, en el caso de los varones, **reiterando una idea de masculinidad asociada a la fuerza, el movimiento más brusco o el no ser/estar "tranquilo" como sí lo hacen las niñas, estableciéndose, de esa manera, una definición de lo masculino en oposición a lo femenino**. De hecho, las niñas agregan el adjetivo "bruscos", argumentando que utilizan su fuerza para golpearles o destruir algún objeto de su propiedad. Esto se refleja en otra escena

Le pregunto a una niña:

Analista: Oye, cuéntame, ¿cómo son los niños y cómo son las niñas?

Niña: como que parece que los niños son enemigos de las niñas. Porque están separados. O sea, una mesa de los niños, otra mesa de los niños, una mesa de las niñas y otra de los niños

Analista: ¿Y ustedes se quieren sentar así o los sienta así la tía?

Niña: No, o sea las niñas no quieren estar con los niños

Analista: ¿por qué?

Niña: no sé por qué

Analista: pero ¿tú quieres estar con los niños?

Niña: No

Analista: ¿por qué no?

Niña: Son rudos, hacen pelea. (Notas de campo, establecimiento 11).

El impedimento para una relación fluida se encuentra en las diferencias asumidas como naturales, en este caso la relacionada a la "violencia" con la que los niños suelen interactuar entre sí, categorizándolos como "rudos" y "peleadores".

En este sentido, se observa que, durante periodos de juego libre, los niños y las niñas opten por reunirse con pares de su mismo sexo, lo que se concretaría en la apreciación de diversos grupos segregados por género que se ubican en zonas diferenciadas del patio. Lo que no sucede durante las experiencias planificadas, puesto que los puestos se encuentran definidos por las adultas responsables del nivel, quienes intencionada o coincidentemente conformaron grupos mixtos.

Observo que algunas niñas al llegar se acercan al espejo, se miran varias veces, se arreglan el pelo y se acomodan la ropa. No observo que los niños hagan esto. (Notas de campo, establecimiento 8).

Niña 1: "Mi papá me regaló una casaca nueva".

Niña 2: "¿Dónde?"

Niña 1: "En mi casa".

(Notas de campo, establecimiento 7).

Me llama la atención que durante la jornada es la tercera vez que escucho a las niñas iniciar conversaciones que hacen referencia a su ropa. Antes otra compañera le había dicho a su par: "¡Qué linda tu chaqueta!" (Notas de campo, establecimiento 7).

En las escenas captadas, en al menos dos establecimientos, las interacciones se dan entre niñas o bien son originadas por una, haciendo referencia a lo que llevan puesto. Lo anterior no se observa en niños, por lo que se puede inferir que esto responde a un estereotipo, a través del cual las mujeres son mayormente incentivadas a cuidar su imagen.

Finalmente, una última escena donde niños y niñas reproducen estereotipos en la línea de lo señalado es la siguiente:

Niña 1: "Mi mamá me compró un pintauñas. Y mi mamá me compró dos cosas para maquillarme".

Analista: "¿Te gusta maquillarte?"

Niña 1: "Sí".

Analista: "¿Y qué te compró? ¿Un pintauñas y qué más?"

Niña 1: "Me compró un pinta labios, un pintauñas"

Analista: "¿Y de qué color es?"

Niña 1: "Tiene amarillo el maquillaje y tiene un espejo"

Analista: "Ah. Para verte mientras te maquillas"

Niña 2: "La Camila igual tiene maquillaje"

Analista: "¿Quién es la Camila?"

Niña 2: "Eh, mi prima"

Analista: "Ah, ¿y ella grande o pequeña?"

Niña 2: "Grande"

Analista: "Oye, ¿y a los niños les pueden regalar maquillaje para que se maquillen?"

Niña 2: "No"

Analista: "¿Por qué?"

Niña 2: "Porque ella dice que no"

Analista: "¿Quién dice que no?"

Niña 2: "La Camila"

Analista: "¿Y tú qué opinas?"

Niña 2: "Que no. Pero a veces cuando es Halloween me pintó mi mami con su maquillaje"

Niña 1: "Cuando bailamos yo me maquillé"

Analista: "Oye, ¿y para Halloween se pueden maquillar los niños?"

Niñas: "Sí"

Analista: "¿O sea que si los niños se pintan por ejemplo de Spiderman está bien?"

Niña 1: "Sí, porque mi mamá me va a comprar un maquillaje de Spiderman"

Analista: "¿Te gusta Spiderman?"

Niño: "A las niñas no les gusta el hombre araña"

Niña 1: "Sí me gusta"

Analista: "Sí, a mí también me gusta el hombre araña"

Niño: "No"

Analista: "A ti te gusta y está bien, a mí también me gusta. Yo creo que aquí a los niños les gusta mucho Spider-Man. Porque ayer vi como a cuatro niños que tenían poleras y polerones de Spider-Man. Pero no había ninguna niña con polera de Spider-Man".

Niña 2: "Pero yo tengo un chaleco de Spider-Man"

Analista: "¿Tienes un chaleco de Spider-Man?"

Niña 2: "Pero como un delantal de Spider-Man"

Analista: "¿Y lo usas?"
Niña 2: "Ya no"
Analista: "Mira, están jugando a la pelota. ¿A ti te gusta jugar a la pelota?"
Niña 1: "Sí"
Analista: "¿Vamos?"
Niña 1: "Sí" (Notas de campo, establecimiento 12).

A través de este diálogo se logra inferir que las niñas relacionan el maquillaje con la feminidad, por lo que según sus palabras no podría considerarse algo de uso de los niños, No obstante, sorprenden ante la pregunta "¿y para Halloween se pueden maquillar los niños?", en este caso la respuesta es afirmativa, lo que invita a pensar que en situaciones donde las personas se caracterizan, sí se permite jugar con la apariencia física, tomando en cuenta, además, que estos maquillajes también podrían darse en un marco estereotipado, es decir que niños y niñas tenderían a elegir personajes representativos de uno u otro sexo.

5.2 Organización, acceso, uso y distribución del tiempo, espacio y recursos didácticos en la expresión de masculinidades en el nivel de educación parvularia

En general, se observan dos tipos de organización y uso del espacio y de los recursos didácticos según el nivel educativo. Por un lado, está el nivel medio y, por el otro, los niveles de transición.

En **los niveles medio menor y medio mayor**, los espacios educativos son utilizados de **manera equitativa y libre por niños y niñas**, quienes acceden a los mismos espacios y recursos sin distinciones marcadas.

Hace como dos semanas atrás colocamos la sala llena de Papel Bond. Entonces ellos se expresaban libremente con pinceles, con la mano o con los pies. La ropa quedó muy buena (dice con ironía) pero ellos estaban felices. "Dame el color verde", "Dame el color rojo" "Intercambiamos" son algunas de las interacciones que se daban entre niñas y niños. Ahí uno se da cuenta de que ellos se llevan bien en los rincones. Igual cuando hacemos juegos de rincones, cuando le colocamos disfraces, ellos también felices. El que le leamos cuentos también le gusta hartito. (Entrevista agentes educativas, establecimiento 7).

Sin embargo, en los niveles de transición se observa que las **niñas tienden a elegir lugares más cercanos a las adultas, mientras que los niños son más activos en el uso de los espacios** y en el uso de los patios abiertos, donde se observa que, "las niñas se mantienen solo en el espacio de juego del resbalín" (Notas de campo, establecimiento 6) mientras que los niños "juegan al pillarse y corren por todo el patio" (Notas de campo, establecimiento 6)

Lo mismo ocurrió durante un periodo planificado en la sala de psicomotricidad para un nivel transición, pese a que el espacio estuviese dispuesto para establecer juegos que implican desplazamientos como correr y saltar:

Se forman grupos de 2 o 3 niñas que se desplazan caminando de un lugar a otro buscando qué hacer. Mientras que otras niñas permanecen cerca de las técnicas. Por su parte, los niños, se reunían en grupos más grandes en cantidad, trabajaban en equipo para construir grandes instalaciones con los cubos acolchados disponibles, otros se apartaban en parejas para ubicarse cada uno en un extremo y correr sosteniendo un cubo de espuma esperando chocar en el centro (Notas de campo, establecimiento 6).

En este caso, la diferenciación de juegos es notoria a simple vista, en el momento en que la analista se ubica al centro del patio, los niños rondan de un lugar a otro, corren, saltan y se desplazan por el suelo; mientras que las niñas se relacionan principalmente con los juegos instalados en el patio, subiéndolo y deslizándose por el tobogán.

Las niñas juegan en el tobogán junto a la técnica "Tía, por acá, tía, por favor" La llaman unas y otras niñas para que se deslice por el tobogán, esta accede a las peticiones se dispone a subir la escalera y se desliza por el tobogán. Este espacio parece ser del interés de las niñas (Notas de campo, establecimiento 10).

Cabe destacar, que los niños también utilizan este espacio, sin embargo, no se observa que quieran compartirlo con las agentes educativas. Además, parece interesante subrayar que en las ocasiones en las que niños fueron vistos en este espacio no se encontraba ninguna niña en el lugar.

En esta ocasión, a diferencia del recreo anterior, los niños parecen acercarse al resbalin, coincidentemente en ese momento no hay niñas ocupando el lugar, sino solo niños. (Notas de campo, establecimiento 10).

La **planificación de actividades busca, en general, promover la inclusión, permitiendo que todos los niños, niñas y, en algunas ocasiones, sus familias participen en las dinámicas educativas**, ofreciendo experiencias diversificadas en espacios y recursos propiciando así la exploración de sus intereses y habilidades que progresivamente conforman su identidad.

Les preguntamos a ellos que, eh, por ejemplo, escuchar la voz de ellos, cuáles son sus intereses, sus gustos. Entonces ahí nosotros igual intencionamos más y creo que da resultado en la experiencia (...) a través del medio visual que la tía, ella presenta en el proyector, ella les va mostrando imágenes temáticas, entonces ellos van escogiendo. (Entrevista agentes educativas, establecimiento 9).

Yo las voy incorporando en las planificaciones. Ah, con los apoderados también. También se les manda una hojita y se les pide hacer referencia de qué les gustaría que su hijo [o hija] aprendiera. Por ejemplo, que aprenda a compartir (...) que les enseñen valores, respeto. (Entrevista agentes educativas, establecimiento 4).

Le informamos a la familia lo que trabajamos, un cronograma mensual, donde va el mes con todas las actividades, con los materiales y también, bueno, antes de eso también uno le pregunta a la familia ¿qué quieren que trabajemos este mes? Así que igual es un trabajo compartido con la familia, igual es súper comprometedor, o sea, yo siento que falta algo y altiro le pedimos ayuda. (Entrevista agentes educativas, establecimiento 7).



Ilustración 2: Establecimiento 3.

Sin embargo, **hay instituciones en donde las planificaciones vienen dadas y no se realizan considerando las diversidades de los niños y las niñas o sus gustos, preferencias u opiniones:**

Como uno no planifica. Yo no planifico solo para mi curso. Al final tenemos que pensar en que están todos los cursos, aunque con la otra educadora, aunque son como del mismo nivel. Ella me dice, "pero es que esto no va a resultar con mi curso" Entonces hay cosas que no le resultan y ella tiene que modificarlo o yo al revés. (Entrevista agentes educativas, establecimiento 6).

En la mayoría de los establecimientos, **la organización de actividades y el acceso a recursos se realiza de manera que se fomente la inclusión y la participación equitativa de todos los niños y niñas.** En el caso de los jardines, se distribuye constantemente la sala en espacios o rincones que permitan las elecciones libres:

Volviendo del almuerzo, técnicas y educadora ya tienen todo dispuesto para volver a jugar. La sala nuevamente está distribuida en distintos espacios. En uno hay computadoras, teclados y teléfonos; en otro hay dinosaurios, en otro hay insectos, lupas y pinzas, hay micrófonos y muñecas en otro lugar. Un niño toma el micrófono y se pasea por la sala cantando, otra compañera canta detrás de él. Varias niñas están en los computadores y algunos niños y niñas están jugando con insectos y dinosaurios, no se ve diferencia en el uso de estos juguetes (Notas de campo, establecimiento 3).

Los niños y las niñas no eligen donde sentarse de acuerdo a quien estará a su lado, si no al lugar que le resulte más cómodo o más cercano al material con el que quiere jugar, por lo que los grupos siempre, por lo menos en primera instancia, están conformados por ambos sexos (Notas de campo, establecimiento 1).

Y por eso también generamos espacios donde no ponemos nada, porque son ellos quienes son los protagonistas de sacar el material y cómo ellos se divierten con ese propio material. Es como que también se le da. Hay muchos espacios dirigidos, pero también hay espacios libres, espontáneos, pero que también son intencionados desde que nosotros estamos generando ese espacio, pero no el recurso que le instalamos (Entrevista agentes educativas, establecimiento 8).

Siempre reforzamos eso con ellos, ¿sabes? —dijo con una sonrisa—. Aquí no decimos que tal juego es "de niñas" o "de niños". Todos los movimientos y actividades son abiertos para quien quiera participar (...) Tratamos de intervenir de manera lúdica, mostrando que todos los juegos son válidos para todos, sin importar el género. (Entrevista etnográfica, establecimiento 2).

Respecto a este tema es interesante señalar una iniciativa implementada por uno de los centros educativos con el objetivo de reducir la brecha entre niñas y niños: consistente en eliminar los juguetes estereotipados del jardín infantil,

Lo que pasa es que cuando realizamos el juego de patio, antiguamente teníamos muchos juguetes que eran muy estereotipados, que las mismas familias donaban. Por ejemplo, las Barbies, las polypoket, los autos y ahí se veía demasiado, ya que se segregaba el niño, la niña, jugar con Barbies, jugar con autos, con Max Steel y todo eso. Entonces un día, bueno, estábamos con la otra directora. Si, un día ella lo observó, pero para nosotros era como normal, porque eran juguetes que los niños acá no tienen y algunos no tienen tampoco la posibilidad de tenerlos. Entonces era como novedad también para ellos. Y lo observamos. Y claro, hicimos una reflexión, una reflexión y claro, lo sacamos y empezamos a tener ya otro tipo de material para los niños y las niñas que sea como más general. Y claro, efectivamente era como las barbies, Flaca y rubia y entonces no, lo sacamos, porque tratábamos de concientizar, pero también estábamos cayendo en la misma, en la misma rutina de los juguetes que ellos definen por sexo (Entrevista agentes educativas, establecimiento 12).

A partir de lo anterior, se entiende que para establecer un cambio significativo es necesario adoptar medidas institucionalizadas, donde toda la comunidad trabaja en un objetivo común. Considerando que tal y como mencionan las entrevistadas sus esfuerzos por cambiar las interacciones y forma

de enseñanza no eran coherentes con el espacio y recursos educativos que se ponían a disposición de niñas y niños. En este sentido los contextos para el aprendizaje cobran relevancia.

Si bien hay sectores marcados socialmente por un género u otro como, por ejemplo, sector de pistas de autos o área de salón de belleza. Cada niño o niña decide a dónde quiere ir a jugar. En los niveles medios hay juegos que parecieran ser más "feminizados" como la cocina, sin embargo, es un rincón que a los niños y a las niñas les encanta.

Durante los juegos que implican rincones diversificados en material, la observación denota la participación activa y equitativa, "se distribuyen de forma heterogénea en los juegos. En el espacio de construcción hay dos niñas y niños, en los de motricidad 3 niños y 3 niñas, y en los de teléfonos 4 niñas y 1 niño" (Notas de campo, establecimiento 8).

También se observa que hay **recursos didácticos que también juegan un papel importante en la expresión de la masculinidad y feminidad hegemónicas. Por ejemplo,** "Algunos niños rechazan ciertos juguetes o actividades por considerarlas 'de niñas'" (Notas de campo, establecimiento 2), las niñas reproducen roles asociados a la mujer y el cuidado y los niños juegan de manera más brusca con el material: .

Ellas también juegan a cosas del hogar, a "yo soy la mamá", "Tengo un bebé" Y juegan con las muñecas también. O sea, igual sí, se nota ahí un poquito la diferencia respecto de los niños (Entrevista agentes educativas, establecimiento 7).

Las niñas con niñas juegan con la casita o la mamá y que el peluche, piden una manta a la tía y arman su casita y ahí participaban las niñas (Entrevista agentes educativas, establecimiento 6).

Observo a quienes juegan (niños) con los dinosaurios, los toman, los chocan, los pelean, se derriban. Hacen como que se muerden entre ellos (Notas de campo, establecimiento 8).

En la mayoría de los casos, durante las jornadas de observación **se aprecia una marcada diferencia de género en la manera en la que juegan niñas y niños en el patio y en la sala.** Por ejemplo, cuando utilizan bicicletas, las niñas tienden a usarlas una velocidad menor y con mayor cuidado y atención a su entorno y a otras personas. En cambio, los niños adoptan una actitud más temeraria. Incluso, dentro de la sala, se suben a los muebles y las agentes educativas deben estar atentas para evitar que se caigan o golpeen y, cuando una niña se comporta igual que los niños, es tildada de rebelde, inquieta o "loca".

Observo a una niña, anda tranquila en bicicleta, acelera, pero frena cada vez que se cruza alguien o si se está acercando a alguna mesa. Otra niña anda más despacio que la primera, ésta recorre tranquilamente el espacio.

[Los niños] andan muy rápido, como si nos les preocupara chocar. Uno de los niños anda en bici a gran velocidad de una pared a otra, se cruza entre los otros niños. (Notas de campo, establecimiento 7).

Los niños suelen estar siempre en movimiento, corriendo y frecuentemente persiguiéndose unos a otros, en algunas ocasiones intentan golpearse, esto último no siempre se da en un contexto de pelea, si no mayoritariamente de juego, donde el molestarse y golpearse parece ser entretenido para ellos, "Un niño comienza a correr y persigue a otro, ambos corren por la sala de clases e intentan golpearse con un instrumento" (Notas de campo, establecimiento 7).

Yo siento que los niños son más brutitos para jugar. Las niñas son como típico, más dócil, como más. No falta la niña, como por ejemplo (niña) que teni, que es más loca y esa no asume riesgos, ¿cachai? (Entrevista agentes educativas, establecimiento 11)

Llama la atención que en los niveles de transición, se refleja **un sistema escolarizado menos flexible a los intereses de los niños y niñas.** La escolarización de la educación parvularia en

este caso dista mucho de lo observado en jardines infantiles, por ejemplo en cuanto a la distribución del espacio, los recursos a disposición e incluso en la aplicación de normas. En este sentido, se observa una notable disminución de recursos didácticos y juguetes en los establecimientos escolares.

Tenemos en cajitas, legos y rompecabezas, pero tenemos que tener un tiempo (...) Tiene que faltar un profe y que no haya ningún trabajo atrasado. Al principio de año lo hacíamos todas las mañanas. Lo teníamos ahí a disposición. Pero claro, no funcionó porque un niño y una niña peleaban, por eso la empezamos a guardar, porque ellos querían estar todo el rato jugando y distraían a los demás. No resultó, entonces los guardamos y se los pasamos de vez en cuando. (Entrevista agentes educativas, establecimiento 6).

En la mayoría de los casos, **la utilización de juguetes es nula**, no se observa en ningún momento de la jornada, además aquellos recursos que mencionan tener son resguardados y condicionados al orden y disciplina de los niños y niñas. Además, el espacio del aula es reducido.

No tenemos espacio. En esta sala, no hay espacio para hacer ningún rincón de juegos, no hay. (...) ¿Que hay aquí? como la infraestructura en el patio, no es que igual, ni siquiera hay cancha. No hay recursos que se puedan estereotipar. (Entrevista agentes educativas, establecimiento 6).



Ilustración 3: Establecimiento 2

Resulta complejo generar dinámicas educativas distintas a la organización actual del salón, que pese a estar distribuido en grupos mixtos, las mesas se orientan hacia la pizarra, siendo este el lugar donde el equipo educativo tiende a situarse para realizar su clase.

De frente a la puerta se observa una pizarra grande y un escritorio en el cual se apoyan cuadernos y trabajos; en general la sala parece pequeña y sobrecargada, entre las mesas no hay espacio suficiente para que un adulto camine con libertad y las paredes no dejan espacio libre de trabajos o decoración, incluso las ventanas entorpeciendo la iluminación. (Notas de campo, establecimiento 6).

Entendiendo que la jornada educativa contempla la planificación de períodos permanentes, siendo estos los relacionados a actividades de higiene, descanso y alimentación, así como también otras variables que guardan relación con el juego y experiencias en función de objetivos de aprendizaje, **en general se observa que la organización del tiempo es flexible y se encuentra sujeta a los intereses y periodos de concentración de los niños y niñas**,

reduciendo o extendiendo tiempo de aprendizaje de acuerdo al involucramiento de niñas y niños con los recursos y el juego

Sí, es flexible, si nosotros vemos que el niño está muy interesado en la experiencia, obviamente la extendemos porque acá solamente tenemos horarios establecidos que son de la alimentación, los patios. Entonces si el niño está interesado en la actividad uno puede alargarla, extenderla un poco más y además no le exigimos a todos tampoco porque no son iguales, son bien diversos. (Entrevista agentes educativas, establecimiento 4).

5.3. Rol de la familia en la expresión de masculinidades en el nivel de educación parvularia

En todos los casos, las familias juegan un papel crucial en la configuración de masculinidades y femineidades, a menudo **reproduciendo, de manera inconsciente, estereotipos de género y sobre la masculinidad hegemónica en sus interacciones cotidianas**. Esta afirmación es desde la percepción de las educadoras y técnicas, dado que comentan que son las familias el principal punto de inflexión en la expresión estereotipada de las identidades de género de niñas y niños.

En las familias se mantienen roles marcados y se socializa a los niños y niñas en función de ellos, a menudo perpetuando estereotipos de género como en el uso de colores o juguetes específicos a para cada género" (Entrevista etnográfica educadora, establecimiento 2).

Yo me acuerdo de que una vez había un niño bueno, siempre ha habido espacios de juego en la sala y estaba con una guagua, la hacía dormir y yo decía entre mí que "va a ser un buen papá". Y bueno, uno lo tiene que dejar solito, es un potencial, tal vez. Pero la mamá entró, dijo "No, no, no, que no juegue con eso. Su papá se va a enojar" (Entrevista agentes educativas, establecimiento 4).

Igual eso influía en el contexto con el que se desenvuelva cada niño. Uno como un niño toma un bebé, se va a dar cuenta como es tratado en su casa, el cuidado que le coloque, si lo tapa, si lo deja botado y después se acuerda. Estamos hablando igual a una pauta de crianza importante. (Entrevista agentes educativas, establecimiento 8).

Estas actitudes podrían limitar las opciones de juego y aprendizaje de niños y niñas por lo que se reconoce la necesidad de colaborar con las familias para combatir estereotipos de género y el predominio de un tipo específico de masculinidad desde el hogar, promoviendo una mayor equidad en el desarrollo de los niños y niñas y mayor corresponsabilidad. Sin embargo, esto no es tan fácil debido a las pocas instancias de interacciones que hay entre las agentes educativas y las familias.

[Las interacciones con las familias] son rápidas, son acotadas, pero excepcionalmente también hay algunas que son un poco más extensas. De acuerdo con el contexto de cada niño [y niña]. Por ejemplo, hoy día tú pudiste ver que (nombre de niña) no venía hace dos semanas atrás, entonces la mamá le costó un poquitito más dejarla y digo la mamá porque probablemente si nos hubiesen pasado de inmediato a la niña en brazos, hubiese llorado, pero si nos hubiese pasado, no hubiese sido tan largo ese proceso para ella. Pero en general es una dinámica rápida de despedida, de un reporte, siempre con el adulto (Entrevista agentes educativas, establecimiento 8).

Solo nos decimos "hola" y "chao" con la manito y en la tarde igual me preguntan "¿cómo estuvo?" Y ahí es como que hay una interacción. Como que quieren saber lo que pasó durante el día, pero es como súper, "estuvo bien, estuvo mal" es como rápido (Entrevista agentes educativas, establecimiento 6).

Es importante destacar una experiencia compartida por el equipo educativo donde se refleja la importancia de la familia en la construcción de masculinidades y femineidades en la infancia. En este caso, un niño que según narran las agentes tiende a explorar su identidad mostrando preferencia hacia vestuario, accesorios y recursos socialmente feminizados:

La abuelita era evangélica (...) el niño empezó con, por ejemplo, el día lunes venía muy triste y desesperado. "Quiero ponerme el tutú" decía. Porque tenemos aquí un tutú de disfraces (...) Después él traía tacones escondidos en la mochila y la abuelita los traía. La abuelita lo traía y lo traían escondido. Otras veces se ponía triste porque iba a revisar su mochila y él traía su ropa. (...) la mamá le compraba muñequitas chiquititas y le compraba tacones, venía con tacones, la abuela ya después no soportó la situación, y se fue por el caño. Y a veces cuando la necesitaba, de repente venía, se iba sin querer la falda, porque el niño se la llevaba escondida también y al otro día decía "esto no es de él" y la tiraba (...) A veces en el tiempo frío quería ponerse vestido. Y yo le decía "Mira, bueno, yo te apoyo en lo que tú quieras hacer, pero hace mucho frío, te vas a entumir" Y de verdad que hacía frío en esos tiempos. Ya después se iba a cambiar, pero se ponía encima un pantalón igual. Se agarraba las carteras porque teníamos carteras. Un día vinieron a buscar a dos niños y yo les hice entrar porque hacía mucho calor y él andaba con su vestido. La mamá lo miró y así como "que loca" Y quería irse luego y el niño sintió eso y se fue al lado mío, así como chuta el rechazo. Yo decía que igual fue muy notorio. Nosotros sabemos alguna inclinación del niño, nosotros no le podemos opacar lo que ellos quieren hacer. (Entrevista agentes educativas, establecimiento 4).

Lo anterior, da cuenta de que las actitudes y discursos de las personas adultas cercanas a los niños y niñas pueden atender a la libertad de gustos e intereses, como en este caso sucedió con el personal educativo, quienes respetaban las necesidades de exploración del niño en cuestión, o bien generar acciones que constituyen una situación de rechazo, que en este caso lastimosamente fue apreciada por el niño. Considerando lo anterior se releva **la importancia de contar con equipos pedagógicos preparados en esta materia**, puesto que, pese a que tanto la educadora como las técnicas procuraron respetar los intereses del niño, el desconocimiento de estrategias de abordaje oportunas para este caso no permitió **establecer un acompañamiento a la familia**. Cabe destacar que durante las edades atendidas por la educación parvularia, niñas y niños se encuentran en un proceso de construcción de su identidad de género, por lo que las acciones anteriormente descritas ponen en evidencia las expectativas sociales en función de cada sexo, incluso desde momentos antes del nacimiento.

Tal como en el caso anterior, en la mayoría de los casos, las agentes educativas **reconocen la influencia de la familia extendida en las creencias de niños y niñas**, argumentando que si bien se trabaja con los núcleos más cercanos no es posible llegar a otros integrantes del grupo que también tienen relación directa con niñas y niños y, por ende, influyen en las concepciones de feminidades y masculinidades.

Lo trabajamos como equipo educativo con las familias, pero lamentablemente las familias tienen más familias, entonces como que todavía eso no se llega ahí, por ejemplo, la abuelita "No, Pero ¿Por qué le vas a poner eso?" "¿Porque el niño está jugando con una muñeca, como se te ocurre?" Pero las familias más actuales dejan que nosotros podamos explicarle el por qué un niño o una niña puede jugar con un auto o una bebé. (Entrevista agentes educativas, establecimiento 12).

En esta misma línea, educadora y técnica comparten una serie de experiencias que reflejan **estereotipos de género y roles asignados a los niños y niñas por su mismo grupo familiar, donde configuran su femineidad y masculinidad**, por ejemplo, a través del vestuario, "Si se fija, vienen con su moñito rosado y eso" (Entrevista agentes educativas, establecimiento 4) refiriéndose a las niñas.

Observo que hoy todas las niñas visten algo de color rosado en diferentes tonalidades, algunas completamente desde sus zapatos hasta el accesorio de su pelo. Mientras que los niños visten de una combinación de colores azul, negro o verde. (Notas de campo, establecimiento 7).

O a través del "deber ser hombres" como en el siguiente caso que refleja estereotipos de género asociados al rol protector del hombre, poniendo a la mujer en un plano de debilidad en el que

deben ser tratadas con delicadeza. Según las agentes educativas este responde y se reproduce a partir de las creencias del padre de la niña involucrada.

Igual es un tema familiar, es por el trabajo, por la profesión del papá. Él es carabinero. Entonces ella igual tiene unas cosas, así como del deber. Como del deber ser. (...) Habla muchas cosas de lo que "este tiene que hacer" Pero también su discurso es un poco como estereotipado. (...) ¿Qué fue lo último que nos dijo? Que nosotras quedamos, así como... Ha dicho cosas, así como que "Los niños (refiriéndose a varones) tienen que tratar bien a las niñas" (Entrevista agentes educativas, establecimiento 6).

Subrayando que tanto niñas como niños deben recibir educación en climas bien tratantes, la expresión "Los niños tienen que tratar bien a las niñas" se interpreta bajo un contexto estereotipado por las agentes educativas, considerando que la niña en cuestión lo menciona como una actitud de respeto unidireccional.

En esta misma línea, otro caso refleja estereotipos en los roles asignados en la dinámica familiar, atribuyendo a la mujer las labores de cuidado y mantención del hogar y al hombre el título de proveedor. En algunos casos, además, las agentes educativas agregan un **factor cultural debido al origen extranjero** de los involucrados.

Antes, porque ahora ya no lo he escuchado tanto. Cuando hablaban de cocinar, él decía "Las mujeres cocinan," y nosotras contestábamos "los hombres también" Ellos son así porque el hombre es un machista, su cultura, porque ellos son migrantes. Entonces la mujer es la encargada de lavar, cocinar y el papá trabajar, pero igual ha cambiado. Por eso digo, ya no lo he escuchado decir tanto esas cosas. Igual las dos, sin planificar ni nada, nuestro discurso es bien parecido en ese sentido. Igualdad entre los dos (Entrevista agentes educativas, establecimiento 6).

A través de esta narración podemos notar que, en algunos casos, las agentes educativas asocian estereotipos a elementos culturales. No existe una sola forma de construir y expresar masculinidades, por lo que el entorno cultural donde se forman las primeras creencias tiene gran incidencia en las expectativas sobre masculinidades que caerán sobre los niños y niñas. En este sentido, tanto las micro culturas familiares, como las macro culturas pertenecientes a los países de origen enmarcarán lo que significa "ser niño" o en su oposición "ser niña".

De esa manera, se resaltan cómo las **diferencias culturales juegan un papel crucial en la transmisión de normas de género**. Según, algunas de las agentes educativas, las familias de diferentes contextos étnicos o culturales tienen visiones más rígidas sobre lo que se espera de niños y niñas, lo que puede generar conflictos con las iniciativas de las educadoras que intentan promover una mayor igualdad de género. Así se refleja en la experiencia de una educadora de NT2:

Tengo muchos niños extranjeros. ¿Entonces qué es lo que pasa? Es que los niños extranjeros vienen con una cultura que yo me doy cuenta especialmente los niños de familias migrantes, con una cultura muy, muy, muy cerrada en lo que es el sesgo de género. Entonces, yo por ejemplo realizaba estas (...) áreas de trabajo con todas las áreas, matemáticas, lenguaje, juegos del hogar, etcétera, construcción. Entonces, estos niños generalmente tú te das cuenta de que se van a la parte construcción. De hecho, un niño me preguntó hace un tiempo porque él no jugaba con... quería jugar con muñecas, pero el papá no lo dejaba jugar con muñecas. Entonces claro, es un trabajo con los padres, porque yo puedo trabajar mucho con los niños acá, pero si no está ese vínculo con los papás y el trabajo con ellos en este taller es complicado. Entonces hacemos estos talleres con papás también (Entrevista agentes educativas, establecimiento 2).

Los papás son terribles. Aparte que como te digo, tú tienes una diversidad cultural donde tienes de todo tipo de cultura. Los migrantes somos súper egoístas, machistas los hombres. Hombres machistas. Eso tú lo ves reflejado en los niños [y niñas]. Sí, por ejemplo, acá un niño de familias migrantes. Él no te limpia. Él manda a las chiquillas limpiar. "No, pues" le digo yo, "tú también limpia" "Es que mi papá no limpia en la casa"

“Bueno, dile a tu papá que él también tiene manos y que tiene que limpiar” Y al otro día llegó el papá y me dijo que por qué yo le había dicho eso, “porque usted tiene que enseñarle a su hijo” le dije yo, “¿qué pasa el día en que no esté la mamá? O sea, usted no le va a hacer un plato de comida a su hijo. Usted no le va a hacer la cama a su hijo. Usted no lo va a bañar. Usted no lo va a vestir.” “Si tía, tiene razón” “Adaptase a las nuevas realidades, a la nueva generación. “Ya no existe”, le dije yo, “el esclavismo de las mujeres. Las mujeres tienen el mismo derecho y el mismo deber que usted. Porque ella es mamá, usted es papá. Tiene que tener el mismo rol.” Ahí después el niño empieza a cambiar. (Entrevista etnográfica educadora, establecimiento 11).

Sin embargo, las agentes educativas dan cuenta de una relativa **flexibilización** en los roles de género que tradicionalmente se han asumido en las familias, **pero con la persistencia de estereotipos y sesgos de género** en dichas apreciaciones por parte de las entrevistadas, como se refleja en la siguiente conversación:

Conversamos acerca de la importancia del juego de rol puesto que es un reflejo de la sociedad y del hogar, a lo que ella me informa que la participación de los padres ha ido cambiando, según su apreciación se involucrarían cada vez más en las labores de crianza, “antes era impensado que les hicieran un moño” comenta la técnica, agregando que ellas se daban cuenta cuando eran peinadas por el padre, ya que llegaban con “el moño chueco” (Notas de campo, establecimiento 1).

Tal y como se refleja en la cita anterior, se asume el estereotipo de que el hombre es más descuidado, poco prolijo o con menos habilidades para hacer un peinado no sólo entre las familias de los niños y niñas, sino también entre algunas educadoras y técnicas de educación parvularia. Ahora bien, también **hay algunas ocasiones inversas en que se permite el ejercicio de masculinidades libres de estereotipos de género.**

Por otro lado, las agentes educativas también revelan que hay familias que se involucran en beneficio de una educación libre de estereotipos, aportando con materiales diversificados y dejando que las niñas y los niños exploren sus intereses. Incluso las agentes educativas creen que los grupos familiares están más receptivos a temas de género. “Están como más abierta en el tema. A eso voy yo. Sí. Porque se les pidió maquillaje, por ejemplo, y ningún papá dijo “Ay, pero a mi hijo no lo pinte” Nos trajeron las cosas. Trajeron peinetas” (Entrevista agentes educativas, establecimiento 4).

Si bien en el proceso de observación y conversaciones con los equipos pedagógicos, en algunos casos, se evidencia una **creciente participación de hombres** en el entorno educativo.

De los 27 niños que tenemos solamente hay dos niños que tienen un padre ausente, los demás son papás que están acá, papás que vienen a dejar a las niñas, que las peinan. Entonces son papás muy presentes y nos llama la atención. O sea, es fome que nos tenga que llamar la atención eso, pero no es lo que uno ve, lo que uno espera. Pero aquí tenemos mucho papá presente. De hecho, cuando fue el día del papá nos reclamaron el regalo y lo hicimos. (Entrevista agentes educativas, establecimiento 10).

Pese a lo anterior, la observación permite constatar que “la mayoría de las personas adultas que van a dejar a los niños y niñas son mujeres” (Notas de campo, establecimiento 4) lo que se infiere que son **principalmente estas mismas mujeres las que se ocupan de mayormente de las labores que implica el jardín infantil.**

Con respecto a la **formación de las familias en perspectiva de género**, parece ser que hay **negación de algunas familias de participar en estas instancias, precisamente por desinformación, por no tener claridad del significado de este enfoque o reticencia a tratar temas de género.**

La encargada de inclusión hace una charla a los apoderados referente a lo del género inclusivo (...) había poca gente, pero en realidad es por un tema en que para los papás

venir a la reunión ya es un tema. ¿Ya? Y venir a una charla obviamente le da un poquito menos de importancia (Entrevista agentes educativas, establecimiento 9).

Cuando hacemos a inicio de año el diagnóstico, a la familia le levantamos temas que ellos quieren abordar. (...) Y le agregamos también dentro del año pasado identidad de género. Todo eso, pero no hubo tanto interés en abordarlo. Pero si uno se lo propone, sí. Pero no, no hubo tanta adhesión (Entrevista agentes educativas, establecimiento 3).

De ese taller en específico, un apoderado me comentó que no iba a participar porque no estaba de acuerdo. Yo no entendía por qué no estaba de acuerdo y me dijo que ella "no consideraba que los niños tenían que saber sobre los gays y las lesbianas y ese tipo de cosas". Entonces yo en su momento le iba a decir que en realidad hubiera sido mejor que viniera a escuchar que realmente significaba o a lo que está enfocado en realidad y el que nosotros nos enfocamos en la igualdad de género en esta etapa (...) encuentran que son muy pequeños para conocer esa información, pero lo ven como desde esa área, como que lo tiran como a esa área, pero no ven la parte como de que nosotros nos referimos más a la libertad que ellos tienen con los juguetes, con los colores, con ese tipo de cosas. (Entrevista agentes educativas, establecimiento 9).

En este caso, las agentes educativas consideran que la negativa de participar en instancias de formación por parte de algunas familias va en detrimento de los cambios socioculturales que pretenden fomentar las entrevistadas, quienes dicen querer abordar con las familias temáticas relativas al uso estereotipado de juguetes y colores, Por lo que, pese a que el trabajo en aula tiene un impacto significativo en las creencias de los niños y niñas, también lo tiene su núcleo social más cercano. Considerando lo anterior, se puede señalar que, si las familias y el establecimiento no alinean objetivos, la tarea de educar en igualdad de género se complejiza.

5.4 Interacciones pedagógicas en el desarrollo de habilidades STEM en el nivel de educación parvularia.

Un primer elemento que destaca al hablar de habilidades STEM es el interés inmediato de los niños y niñas por conocer su entorno, explorarlo, indagar y aprender de él. Paralelamente, también aparece en la mayoría de los casos, un interés por parte de los equipos pedagógicos por potenciar esas interacciones.

Si tú estás en el baño y hay una pelotita que parece araña, uno que diga "araña" y empiezan a llegar todos y se ponen todas. Y entonces uno tiene que primero saber si es verdad que la araña, ya cuando te das cuenta de que no era araña les digo yo, "mírala bien, si es araña o no" (...) Pero todos, las mujeres son iguales, las chicas son iguales, no tienen problemas (Entrevista agentes educativas, establecimiento 1).

Es que como que todo nos sirve para todo, porque podemos hacer exploración afuera, ir a jugar, a ver bichos. Todo puede ser lenguaje, podemos ir a contar, por ejemplo, sirve para todo. Entonces, si una exploración en entorno natural en el invierno, por ejemplo, ahora ya podemos salir afuera con ellos, con utensilios de exploración, con objetos de recolección, de exploración, de observación. ¿Pero y si cuando lo traemos a la sala, en la misma mesa verde esta que estaba en la arena? Ahí lo llenamos de tierra con palitos, con nueces, con castañas, con frutos secos del invierno (Entrevista agentes educativas, establecimiento 3).

Por ejemplo, cuando hemos salido al exterior a observar los árboles y los pájaros, especialmente en primavera, hicimos el experimento del poroto. También tenemos un cilantro que aún no ha crecido, pero cuando salimos ellos muestran interés, observan, comentan y hacen preguntas. Hemos utilizado el patio trasero, que es bastante grande. Está bonito en esta época, aunque en verano se seca, ya que es maleza y no pasto verdadero. Ese espacio no tiene sombra, pero es amplio y permite realizar actividades al aire libre. Cuando les asignamos tareas de observación, ellos también se muestran muy interesados. Ayer, por ejemplo, les mandamos a casa algunos trabajos que ya estaban

grandes. Creo que sí hay interés por parte de los niños [y niñas] (Entrevista Equipo Pedagógico, establecimiento 5).

Ahora bien, como segundo elemento que destaca está la presencia de **dos tipos de enfoques** en la interacción entre los niños, niñas y equipos pedagógicos. Por un lado, están en su mayoría, aquellas que aparecen caracterizadas por una **débil interacción pedagógica que incentive la exploración, descubrimiento, comunicación de ideas o reflexión en los niños y niñas**.

Pese a que previo a la experimentación se dio una clase expositiva relativa a este fenómeno natural, según lo observado, **niñas y niños tienen pocas instancias de dar a conocer sus ideas**, más aún en lo que respecta a la exploración del entorno natural. Por lo que una mediación deficiente convierte la **experiencia STEM en una actividad manual más que una instancia de aprendizaje significativo, exploración y reflexión conjunta para los niños y las niñas**.

Dan instrucciones, ahora cada uno debe hacer el experimento con sus propios materiales, les entregan vasos, toalla de papel y lápices de colores. Luego, van llenando los vasos de agua, cada adulta se hace cargo de una mesa y acompañan a los niños y niñas hasta que el experimento da resultado, grabándole con su teléfono. No existen interacciones pedagógicas de por medio. Solamente les dicen, "te resultó" o "ahí quedó tu arcoíris" (Notas de campo, establecimiento 6).

Por otro lado, durante una experiencia del núcleo de pensamiento matemático, el equipo educativo nuevamente organiza el aula de la misma forma, realizando un primer acercamiento grupal hacia el contenido, para luego dividirse en pequeños sectores. Sin embargo, **a diferencia de la experiencia ya compartida, en algunos casos, interactúan pedagógicamente por más extensión de tiempo con niñas y niños**.

Al volver a la sala realizan una experiencia relacionada a matemáticas. Para ello deben establecer patrones con unas figuras geométricas,

Educadora: "¿Alguien recuerda que es un patrón?"

Niñas y niños: "Yo sí". "Yo sí".

Niño: "Una cosa que repite"

Educadora: "Ya, es una cosa que repite. Esa cosa, ¿le podemos poner otro nombre?"

Niños y niñas: "Sí"

Educadora: "¿Qué nombre le podemos poner? ¿Qué será? Repetir un patrón. Un mo-de, un mo- de..."

Niña: "Es un modelo que se repite"

Educadora: "¿Escuchaste lo que dije yo? ¿Qué es un patrón?"

Niña: "Es un modelo".

Se les entregan círculos, triángulos y cuadrados de distintos colores para que hagan patrones grupales o individuales a elección. Educadora y técnica se acercan a los niños y niñas para hacer preguntas. Cada una trabaja con una mesa. Se detienen el tiempo necesario en cada niño o niñas para hacer preguntas que constaten el aprendizaje de patrones. En algunos casos permanecen varios minutos con un niño o con una niña para que entienda el patrón. Se agachan a su altura y le brindan la atención y tiempo necesario (Notas de campo, establecimiento 6).

Otro ejemplo de experiencias intencionada es la siguiente escena que da cuenta de las interacciones establecidas en primera instancia por la técnica hacia las niñas y los niños, no obstante, estas también se dan luego entre pares,

Técnica: "Vamos a buscar tesoros y los vamos a dejar sobre la mesa"

Niño: "Encontré una hoja"

Niña: "Encontré una piedra"

Técnica: "¿Sí? Wow, miren acá igual hay tesoros"

(Nota de campo, establecimiento 10).

Cada grupo se propone encontrar "tesoros" Los tesoros, según me informan, son piedras, hojas, ramas o diversos elementos de la naturaleza que pueden encontrar regados por el suelo. A lo que

ellos y ellas llaman "tesoros". Una vez niños y niñas han recogido un elemento se disponen a ver si estos flotan o se hunden dentro de un vaso de agua, para ello la técnica llena un vaso para cada uno de los niños y niñas se los entrega y por turnos van descubriendo si su objeto es capaz de flotar o bien se hundirá en el fondo del vaso.

Técnica: "¿Para qué vamos a ocupar el agua?"

Niña: "Para ver si flota".

Técnica: "Para ver si flota o se hunde"

Niña: "La mía flota"

Niño: "La mía se hunde"

Niña: "La mía se baja"

Técnica: "Se hunde ¿Por qué creen que se hunde la piedra?"

Niño: "Porque tiene negro"

Técnica: "La piedra se hundió, la piedra es muy pesada, se fue al fondo del agua porque es muy pesada"

La técnica invita a los niños y niñas a pesar sus elementos para ello pone una balanza grande, es como una especie de sube y baja con dos cucharas donde pueden poner los elementos en sus extremos, esta se inclinará de acuerdo con el peso. (Notas de campo, establecimiento 10).

A partir de lo anterior, se desprende la importancia de establecer interacciones que inviten a formular hipótesis y compartir resultados de experimentación. Si bien las niñas y los niños no realizan preguntas relativas a la exploración o experimentación, la técnica se mantiene constantemente cerca, proponiendo preguntas y guiando a los niños y niñas en la ejecución de la actividad.

También, en la mayoría de los casos, se observa que se busca generar interacciones pedagógicas que **integren habilidades STEM en las actividades diarias dentro del aula**, pero su **implementación aún está en desarrollo, ya sea por falta de materiales, por la diversidad climatólogica del país, por falta de espacios exteriores o limitaciones para su uso, entre otros**. A pesar de lo anterior, en algunas ocasiones se logra promover indagación de manera planificada.

Las experiencias de indagación, todo lo que tenga que ver con hipótesis científica, exploración del mundo natural, hay que hacerlo con una debida planificación y una anticipación de parte del adulto, contando con el coeficiente idóneo, cosa de no tener ningún cabo suelto, (...) pero si se da la opción a que los niños [y niñas] puedan explorar, hay momentos para poder planificar en el patio que viene el tiempo lindo y todo eso (Entrevista agentes educativas, establecimiento 8)

En algunas ocasiones, se observa una **intencionalidad pedagógica por parte de los equipos educativos para garantizar que tanto niños como niñas tengan acceso a experiencias en ciencias**:

Los experimentos (...) Porque los experimentos son entretenidos y hay tantas cosas que tú puedes hacer (...) Entonces tenemos que desafiarnos para ello, aunque sea un huevo, que tú partiste que cada uno y toquen el huevo y exploren el huevo. (...) Y tú vas descubriendo cosas con ellos y uno sabe hasta dónde puedes llegar con los chicos, las cosas que le gustan, las que no les gusta. (Notas de campo, establecimiento 1).

Bueno, nosotros igual contamos con un plan y en ese plan están como especificados los aprendizajes que se deben ir trabajando durante el año. Ahí a veces uno, como anteriormente le decíamos, va viendo como los intereses que ellos quieren y los va seleccionando y ahí no sé, por ejemplo, trabajamos lo que es la ciencia, los experimentos y hubo todo un mes que trabajamos los experimentos y a ellos le encantaba porque era como algo sorprendente (...) Lo mismo pasa con lo que es la matemática, uno los va seleccionando y va buscando como lo que a ellos les llama la atención, también cumpliendo con lo que lo diga el objetivo. También tenemos presente qué nos dice el objetivo para

que ellos puedan ir desarrollando esa habilidad, esas destrezas e igual si a veces no se cumple. Buscamos, lo volvemos a repetir con otra actividad. Quizás que sea más innovadora, que es. Porque de repente pasa que en algunas actividades no le llama mucho la atención. Puede pasar entonces si no sé. O sea, si no se pudo llevar a cabo esa actividad se puede reforzar en otra actividad, pero con diferentes materiales (Entrevista agentes educativas, establecimiento 7).

Además, se observa, en la mayoría de los casos, la **incorporación de contenidos vinculados a STEM en salidas al patio** para recoger insectos, explorar, mirar con lupas, entre otros. Aquí destaca el interés inmediato en los niños y niñas por descubrir su mundo. Sin embargo, la evidencia pesquisada también permite afirmar que **se requiere una integración más constante en el currículo y/o una guía por parte del equipo pedagógico**, una mediación o una interacción intencionada en los momentos de juego en el patio. Es decir, donde **la organización del tiempo y los recursos didácticos es fundamental para el desarrollo de estas habilidades**, siendo necesario fomentar un ambiente que incentive la curiosidad y el aprendizaje en áreas STEM, lo que se puede hacer con diversos recursos que son del medio ambiente.

Niños y niñas quieren mirar las lombrices, algunos y algunas se quedan mirándolas mientras otros y otras ya empiezan a explorar y buscar que mirar, de pronto un niño encuentra un bichito en el suelo y grita: "¡Un bicho, un bicho!". De inmediato, varios compañeros y compañeras se acercan y todos en ronda mirando el suelo con sus lupas. De pronto una mariposa se posa en una planta, y gritan: "¡una mariposa!" Intentan verla con la lupa, pero la mariposa vuela y se va (Notas de campo, establecimiento 4).

Son 14:00hrs. Aún hay niños y niñas durmiendo siesta. Otros están ya despiertos. Una de las técnicas grita: "a buscar bichitos", y abre la puerta trasera mientras les entrega lupas a quienes van saliendo. Los niños y niñas salen corriendo. Observo que la educadora solo supervisa desde la puerta el juego en el patio, interviene si hay algún conflicto, si se golpean, se quitan algún objeto o alguno se cae. Pero me llama la atención que no incentive el aprendizaje durante este momento. (Notas de campo, establecimiento 8).

El observar las flores, el olerla, tocarla, tener contacto con ellas, los árboles también ellos ven la diferencia entre los árboles, que no sé si un árbol es más alto, tiene menos hojas, donde la hoja está verde y la hoja está seca porque todavía hay una hoja seca. Y el otro día se preguntaban "¿Y por qué esta hoja está seca si ya no estamos en otoño?" (Entrevista agentes educativas, establecimiento 7).

Es crucial mantener una atención especial para garantizar que tanto niños como niñas se sientan igualmente incentivados y motivados a participar en actividades STEM. (Entrevistas etnográficas, establecimiento 3).

Yo siento que el interés está porque los niños [y niñas] son curiosos, todo lo quieren tocar, todo lo quieren palpar, o sea, todo lo que nosotros podamos presentar en relación con la textura, lo concreto para ellos va a ser una tentación. Si nosotros le presentamos, por ejemplo, hay un núcleo de exploración del entorno natural, tenemos que hablar de los sismos, de los terremotos. Pero si yo le muestro un video al niño del sismo, del terremoto, si yo le hablo del sismo, del terremoto, no pasa nada en su imaginación. Entonces tenemos que generar algo concreto, algo real, para que ellos puedan, eh, vivirlo, aprenderlo, entenderlo. Entonces el núcleo no es fácil de trabajar porque hay hartos aprendizajes que son poco concretos, que tienen que ver con el clima. ¿Cómo se lo explico? Pero todo lo que tiene que ver con exploración, contacto con mezclas, si es posible llevarlo a cabo y eso genera mucho, mucho interés. (Entrevista agentes educativas, establecimiento 8).

Según la mayoría de los equipos y algunas observaciones, las **experiencias educativas en el ámbito STEM se implementan de manera equitativa e inclusiva**, permitiendo que tanto niños como niñas participen activamente en actividades de exploración y experimentación, expresando curiosidad y participando en la formulación de hipótesis. Por ejemplo, una zona de juegos de insectos donde había lupas, pinzas y otros artículos para experimentar con ellos.



Ilustración 4: Establecimiento 3

En algunos casos, **las agentes educativas intentan la incorporación intencionada de la mujer en los campos relativos a STEM**. Para ello planifican experiencias pedagógicas procurando mostrar hombres y mujeres en áreas de la ciencia, medicina, entre otras.

Igual tratamos de buscar súper equitativo de las cosas, por ejemplo, cuando hemos pasado el viaje a la luna y ponemos que fue una mujer. O sea, claro, al final como que vamos buscando un hombre y una mujer, un hombre, una mujer o mujeres. Igual que las científicas, para que vean que no es solo el hombre, (...) Pero eso hay que decírselo a las niñas, porque si no se lo dicen quedan con la sensación de que el hombre puede hacer algo ¿Y las mujeres no? Entonces ese es el tema, que uno tiene que hacerles ver que si hay un científico también hay una científica, y si hay un doctor hay una doctora y así buscarle la igualdad. (Entrevista agentes educativas, establecimiento 6).

Si bien la educadora estimula la curiosidad, hace preguntas, motiva a los niños y niñas a preguntar y responder con hipótesis, **también se identifican momentos donde la atención del equipo se centra más en los niños**, lo que puede llevar a una exclusión involuntaria de las niñas en ciertas dinámicas (Notas de campo, Establecimiento 1 y Establecimiento 2).

Una de las técnicas les propone salir al patio con las linternas, "¿Vamos a ver si funciona la linterna allá afuera?"

Técnica: "¿Qué pasa con las linternas acá afuera?"

Niña: "No funciona"

Técnica: "¿Por qué no funciona? ¿vemos la luz afuera?"

Niña: "Porque afuera hay luz"

Niño: "El sol está brillando"

Técnica: "¿Y por eso no funciona? Ah, puede ser (...) Vamos a ver qué pasa adentro ahora"

Técnica: "Wow, funciona maravilloso"

Niños y niñas le señalan a la técnica que detrás se ve su sombra, ella a modo de juego, se da vuelta una y otra vez, diciendo no verla. "¿Dónde está mi sombra? ¿Qué es una sombra?", a lo que una niña contesta "la sombra es cuando estas apuntando a otra persona", refiriéndose a que mientras ella le apunta con la linterna, detrás aparece su sombra. Técnica no le contesta, sin embargo, los reúne diciendo "vengan todos, tengo una

sorpreza" niños y niñas toman sus sillas formando una especie de pasillo. Ubican sus sillas una al lado de la otra en dos columnas paralelas, la técnica desvela una linterna grande. Debido a que las luces se encontraban apagadas y las linternas encendidas, niños y niñas le avisan a la técnica "tu sombra te está copiando". Ella aprovecha la interacción para jugar a realizar diversos movimientos. "A ver, si la sombra salta, ustedes me avisan". Ellos y ellas se sorprenden y gritan. Desde su propio interés nace una nueva dinámica donde se paran delante de la pizarra para ser iluminados por el resto del grupo con el fin de apreciar su sombra. En primera instancia son solo niños los que pasan adelante voluntariamente, mientras el resto se queda junto a la técnica. Esta última incentiva a una niña a que pase "la (nombre niña), a ver", la niña toma posición, sin embargo, no logra apreciarse en soledad como lo hicieron anteriormente tres niños, puesto que la rodean otros niños y niñas. La técnica no interviene y la niña permanece a un lado mientras alumbran a unos niños que hace distintas poses. Se paran de manos y levantan un pie. De manera secundaria la niña ve y juega con su sombra a un costado del grupo de niños. No hay interacción con ella, mientras sí existe reconocimiento a las posturas corporales de los dos niños con frases como "wow" o "muy bien" (Notas de campo, establecimiento 1).

Los equipos están conscientes de que las interacciones pedagógicas son clave para promover habilidades STEM, aunque "la inclusión de habilidades relacionadas con ciencia y tecnología aún está en desarrollo" (Entrevistas, establecimiento 2). De esta forma, se releva la importancia de que estas actividades se integren de manera más frecuente en el currículo, no solo en días o núcleos específicos, **fomentando un interés duradero en estas áreas y que, tanto niños, como niñas se sientan igualmente incentivados.**

Reiterado en varias entrevistas, las agentes educativas señalan que hay **dificultades para trabajar estas habilidades cuando se cuenta con menos personal educativo del necesario. También aparece como dificultad la ausencia de material.**

No son los niños los que ponen las barreras, sino que somos como los adultos en esta premura de tener todo bajo control. Nos olvidamos de que si podemos hacer las cosas. Pero es que eh, una agente educativa falta es un coeficiente menos. Ya echamos para atrás al tiro lo más complicado que es lo científico o lo que redonda más material la tierra, la greda. No sé, pero considero que en este aspecto los niños [y niñas] si tú le presentas lo que sea, ya sea con tu motivación intrínseca, ellos van a ir y van a explorar y se van a asombrar. (Entrevista agentes educativas, establecimiento 8).

Nos llega material, llegan como jardín, nos llega hartos material en comparación con otros jardines. Ya. Pero, por ejemplo, de repente nos llega un set de exploración y tiene dos lupas (...) tiene que haber como necesariamente para por lo menos el tercio del nivel. Por ejemplo, si tiene 28 niños deberían ser por lo menos unas ocho (Entrevista agentes educativas, establecimiento 3).

5.5 Organización, acceso, uso y distribución del tiempo, espacio y recursos didácticos en el desarrollo de habilidades STEM en el nivel de educación parvularia

Muchas de las actividades vinculadas a la exploración están asociadas con el patio, con el exterior. En un establecimiento, por ejemplo, tienen un patio techado y uno abierto. En el segundo patio hay 2 composteras y tanto niños como niñas están a cargo de dar alimentación a las lombrices. En el segundo día de observación, salieron a explorar con lupas, miraban flores, pastos, insectos. Los niños y niñas parecían sorprendidas y participaban de igual forma todas y todos sin distinción alguna. El equipo pedagógico señala que es muy importante para ellas salir al exterior, que es un espacio muy valorado por los niños y niñas y donde se puede trabajar de mejor forma habilidades STEM.



Ilustración 5: Establecimiento 4

En los espacios exteriores también hay recursos como resbalin, casa de juegos, escalada, etc. Su uso como juego se vincula con desarrollo de la motricidad, pero también con la curiosidad y experimentar vivencias.

Tenemos un muro de escalada en el patio que los fascina. Los niños y niñas disfrutaban mucho. Tratamos de equilibrar actividades físicas (Entrevista agentes educativos, establecimiento 2).

En general los **patios exteriores son de gran ayuda para indagar, experimentar, recolectar** insectos, ramas, usan lupas y otros recursos para explorar. En la sala de clases también tienen insectarios, lupas y pinzas para experimentar, pero es distinto a vivir la experiencia al aire libre. En el establecimiento 4, por ejemplo, se notó las diferencias de usar lupas dentro de la sala con insectos de juguetes y la motivación e interés que apareció cuando se les invita a los niños y niñas a salir al exterior.



Ilustración 5: Establecimiento 4

Las agentes educativas destacan el **interés de niñas y niños por las experiencias relacionadas a la naturaleza, lo caracterizan como un recurso exitoso y promotor de la curiosidad.**

Yo creo que los chiquillos de por sí todo lo natural les interesa más. O sea, tú ves que afuera son felices. Por ellos estarían todo el día fuera haciendo experiencias de naturaleza. Y cuando tenemos esos materiales en sala, igual los experimentos les han gustado y hemos hecho la experiencia en sala. La experiencia natural en sala y a ellos les encanta. Siento que es un recurso que de por sí va a ser exitoso. O sea, tú cualquier recurso que tengas de natural que llame la curiosidad y que exploren ellos, los niños van a estar, van a ser felices. (Entrevista agentes educativas, establecimiento 10).

A continuación, se presenta una escena que da cuenta de la organización del espacio y distribución de recursos que promueven una participación igualitaria e incentivan el interés, la **exploración y conocimiento de niños y niñas de su entorno natural con experiencias vivenciales.** La organización de esta experiencia educativa permite explorar a través de diversos sentidos, observando, manipulando y oliendo el recurso a disposición, así como también la oportunidad de opinar expresando lo aprendido.

Ingresamos a la sala, las sillas están dispuesta en forma de “u”, mirando hacia el proyector, la educadora les solicita tomar asiento.

Técnica 1: Está preparando el aula para una actividad, acomoda un proyector e inicia un video.

Educadora: “Hoy viene un amigo a enseñarnos cosas muy importantes. Así que ¡atención!”
Técnica 1: “Pongan atención porque luego vamos a hacer preguntas”.

Se muestra el video de un camaleón de CNTV, que muestran el ciclo de vida de una planta y cómo se asemeja a la vida del camaleón.

Educadora: “¿Qué amiguito nos estaba contando sobre la planta?”

Niños y niñas: “Calamón” (gritan)

Educadora: trae dos plantas a la sala y les pregunta "¿Qué es esto?" (mostrando la rama)" y así lo hace con el tallo, y también las hojas. Hace preguntas como: "¿Qué será? ¿Cómo se llama?". Luego les pregunta a los niños y niñas en general: "¿Y qué necesita esta planta para vivir?"

Niños y niñas: "Agua" (responden casi a coro)

Educadora: Pasa una planta a un niño

Niño: Toma la planta

Educadora: "tienes que cuidarla, sin botarla". Luego, la educadora con sus manos toma tierra del macetero y se lo muestra cada uno y una, luego va pasando el macetero a cada uno de los niños y niñas para que los toquen. Para continuar, se la acerca a la nariz y les dice: "¡A esto huelen!" y se las va acercando a cada uno de los niños y las niñas para que vayan oliendo. (Notas de campo, establecimiento 7).

Existen algunas **barreras** para poder implementar experiencias para el desarrollo de habilidades STEM, una de ellas es la **diversidad climatológica de los centros educativos**, cuando hay mal tiempo se limitan a actividades al interior de la sala y eso impide poder salir al exterior a vivir experiencias que los niños y niñas disfrutaban más, esto sucede en la mayoría de los casos. De esa manera, para los niños y niñas, **la temporada de primavera y verano es la que más les gusta porque hay disponibilidad de recursos de la naturaleza y las experiencias al aire libre es más valorada por ellos y ellas.**

Y planificar también un día de lluvia, ir a mirar, no sé, al día siguiente con la humedad, con botitas, con chaqueta bien implementada. Ir a ver quizás. Pero, aun así, si llega a pasar algo, por ejemplo, si el niño se enferma, el apoderado va a decir (...) Entonces igual como que eso te dice "chuta, ¿será lo mejor para los niños [y niñas]?", lo hacemos en la sala". Nunca va a ser disfrutar una experiencia al aire libre que en una sala nunca va a ser igual. Pero tratamos de adecuarnos a lo que la familia nos manifiesta, porque, eh, no sé, considera que es una responsabilidad igual el poder tomar decisiones que después van a traer una repercusión, ya sea positiva o negativa. Pero somos los adultos los que colocamos estas barreras (Entrevista agentes educativas, establecimiento 8).

Ellos atesoran y añoran que llegue este tiempo rico para poder salir. Entonces ahora estamos potenciando eso, salir más (...) Es lo que uno espera en este tiempo de primavera. Cómo hacer más experiencias al aire libre que salgan a buscar insectos, que hagan un insectario o que trabajen con material, elementos naturales, flores, que ayuden a clasificar elementos naturales y todo eso que tiene que ver con la exploración, con la manipulación. El estar en contacto con la naturaleza les llama mucho la atención (Entrevista agentes educativas, establecimiento 4).

Pese a esto, en algunos caos hay actividades que se desarrollan al interior de la sala de clases y que, de todos modos, tienen relación con las habilidades STEM como, por ejemplo:

Se mueven del espacio, detrás hay unas mesas en donde una de las educadoras esparció tierra de hojas y hay varios vasos plásticos. La educadora camina hacia la mesa y dice a Los niños y niñas: "Ahora vamos a pasar a la otra mesa"

Educadora: "Vengan a buscar vasitos. ¿Todos tienen vasitos?"

Los niños y niñas se acercan a la educadora recogen vasos, y toman tierra para ponerla en ellos, luego la educadora y técnicas les entregan semillas.

Educadora: "¿Todos pusieron semillas en sus vasitos? Ahora vamos al huerto" (Notas de campo, establecimiento 7).

Por otro lado, lo que **facilita el trabajo** con actividades para el desarrollo de actividades STEM es el **interés de niños y niñas** por este tipo de experiencias. Según las agentes educativas, **no existe diferencia** entre ambos sexos a la hora de realizar actividades de indagación, exploración, conocimiento y descubrimiento.

Terminan de tomar desayuno y el equipo les indica que deben ir a lavarse los dientes. Mientras tanto, (nombre de niño) encuentra una lupa y se pone a jugar con ella. Se unen

dos compañeros más y sacan lupas de una caja, continúan jugando. Les pregunto, “¿por qué les gustan las lupas?” y me dicen que les hace ver las cosas más grandes.

Niño: “veo todo gigante” y se pone a mirar migas de pan

Otros niños se miran los ojos y el rostro a través de sus lupas (Notas de campo, establecimiento 4).

No, yo encuentro que igual a todos le llaman la atención como las arañas, los caracoles, todos, así como el interés por los insectos. No, no encuentro que haya diferencia, quizás alguna si como que tenemos preferencia por algún insecto. Pero, así como entre niños y niñas. No. Explorar todo lo que tenga que ver con los insectos, les encantan las moscas o lo del huerto. Lo que tenga que ver con tierra. Ayer mismo pudo observar cuando fuimos al huerto. Y a ellos les fascina el tocar tierra, el jugar con el agua (Entrevista agentes educativas, establecimiento 7).

Con sus manos toma tierra del macetero y se lo muestra cada uno y una, luego va pasando el macetero a cada una de los niños y niñas para que los toquen. Para continuar, se la acerca a la nariz y les dice: “¡A esto huelen!” y se las va acercando a cada uno de los niños y las niñas para que vayan oliendo (Notas de campo, establecimiento 7).

Dos niños se quedan cerca de las plantas, observando la tierra para ver si captan algún chanchito de tierra. Se mantienen en el lugar alrededor de cinco minutos, no tocan la tierra simplemente observan de manera atenta esperando que pase algún bicho. (Notas de campo, establecimiento 11).

5.6 Rol de la familia en el desarrollo de habilidades STEM en el nivel de educación parvularia

, El equipo educativo presenta su perspectiva acerca de la relación que comparten los niños y las niñas con sus cuidadores y cuidadoras en lo que respecta al fomento de habilidades STEM desde el hogar. Ante esto, una educadora plantea un ejemplo.

Nosotros mandamos una tarea desde la semana pasada, que era indagar, todas las semanas iban a indagar sobre algo y había solo dos niños que indagaron. O sea, es como las disertaciones, son 28 niños y no sé, el día miércoles traen disertación y llegan cinco. Y uno tiene que estar presionando. Pero claro, nosotros le explicamos lo que era indagar, le mandamos una cosita con lo que es indagar y que todas las semanas iba a haber un tema, que no era exponer, solamente averiguar sobre eso para que el niño después lo comentara. Entonces después yo pregunté y nadie, nadie. Entonces tú preguntas, por ejemplo, ¿alguien ha ido al museo? porque nosotros fuimos al museo de Historia Natural hace como dos semanas atrás. Y había un niño que lo conocía, bueno, pongámosle tres, pero tres de 28. (Entrevista agentes educativas, establecimiento 6).

A través de esta narración se constata que la mayoría de las familias asistentes a este nivel educativo, al menos en el establecimiento observado, **no comparten momentos de exploración** con los niños y niñas bajo su cuidado. Evitando involucrarse en tareas como la propuesta por el equipo, siendo una instancia privilegiada para compartir y fomentar el entendimiento del mundo que les rodea. En esta misma línea, se infiere que **pocas familias participan de instancias de aprendizaje fuera del centro educativo**, como el museo, exposiciones o cualquier otro espacio que brinde oportunidades formativas en relación con la ciencia, matemáticas y/o tecnología.

5.7 Facilitadores y barreras para que los contextos de ambientes de aprendizaje posibiliten la participación activa y equitativa de los niños y niñas en el nivel de educación parvularia

Existen varios **facilitadores** para posibilitar la participación activa y equitativa de los niños y las niñas. Uno de los que se destaca es el **fomento a la conformación de grupos de trabajo mixtos y aleatorios y a la libertad de participación en las diversas actividades** desde tomar desayuno, juegos, almorzar, etc. Cada niño o niña elige libremente los espacios donde desean

participar o donde se quieren sentar. Esto promueve interacciones más equitativas y fomenta una mayor colaboración entre niños y niñas.

Todas y todos los niños tienen las mismas oportunidades También les comunicamos siempre que todos tenemos las mismas oportunidades y todos podemos ser lo que queramos ser y elegir lo que nos guste (Entrevista agentes educativas, establecimiento 7).

En estas dinámicas, además, **las interacciones entre pares suelen ser empáticas y de colaboración**, hay demostraciones de apoyo mutuo en las tareas, en los juegos u otra experiencia que se planifique. Estas relaciones ayudan a no ser competitivos, a poder compartir, a que niños y niñas participen de manera libre.



Ilustración 7: Establecimiento 3

En los casos en donde se genera algún conflicto y se quiebra la colaboración y las relaciones armónicas, **educadoras y técnicas intervienen para resolver el problema** en cuestión. El equipo pedagógico está pendiente de lo que sucede, si hay niños o niñas que queden excluidos durante las actividades intervienen. Hacen preguntas y motivan a participar en las experiencias grupales. Nuevamente, esto es más evidente en los niveles medios que en los de niveles de transición que participaron del estudio.

Otro facilitador es la promoción de la participación a través de una **oferta de recursos materiales sin marcadores de género**.

Aquí los materiales no tienen sexo, no tienen género, nada. (...) No se diferencian los espacios masculinos, ni femeninos, ni niñas, ni niños, ni colores, ni nada. Aquí todo es válido (Entrevista agentes educativas, establecimiento 8).

Por eso cambiamos los juegos de rincones, que asuman los roles, pero sin estereotipos, ya que hemos tenido igual planificaciones donde jugamos toda la peluquería, donde los niños se pintan los dedos, nos hacemos peinados, hacemos peinados locos donde todos participamos, desde los niños y las niñas. (Entrevista agentes educativas, establecimiento 7).

La educadora se va al salón de belleza y hay niños y niñas lavándole el pelo, secándose, cortándose (tijeras falsas) le ponen colet y pinches (Notas de campo, establecimiento 3).

Por otro lado, la reflexión que ha permitido **modificación de prácticas que promueven estereotipos y la predominancia de un tipo específico de masculinidad dominante** por parte de los equipos también es hoy un facilitador para la participación activa de niños y niñas. Las actividades organizadas por el equipo pedagógico muestran intentos de promover la participación igualitaria de los niños y niñas, asignándoles responsabilidades comunes y fomentando su inclusión en actividades de rutina.

Evitamos hacer caracterizaciones de filas de hombres y mujeres. Siempre se invita a todos los niños [y niñas], lo que yo he visualizado en sala, en los momentos de hall (Entrevista agentes educativas, establecimiento 8).

Hay cosas que, por ejemplo, que yo hace rato que quité, que fue la fila, ya no tengo fila. O a veces les digo "vayan los niños que tienen zapatillas blancas" "Niños y niñas que tengan zapatillas blancas" Porque también ellos te dicen "¿Y por qué siempre dice las niñas que vayan a buscar el cuaderno? ¿Por qué siempre las niñas?" Entonces uno empieza a buscar otras cosas. "Ya los niños y niñas con zapatillas blancas vayan a buscar..." (Entrevista agentes educativas, establecimiento 6).

Hace tiempo que usamos el lenguaje inclusivo, diciendo 'niños y niñas.' Fue algo que se nos indicó hacer, y nos acostumbramos rápidamente. Otros colegas han tenido más dificultades para adaptarse, pero para nosotras ya es algo natural. También decidimos evitar formar filas separadas de niños y niñas. Ahora los formamos libremente o en una sola fila, lo cual también fue discutido a nivel de la escuela para promover la inclusión. (Entrevista Equipo Pedagógico, establecimiento 5).

La educadora indicó que todos debían lavarse las manos y la cara para prepararse para salir. Algunos niños comenzaron a correr hacia el lavabo, mientras las niñas caminaban hacia el mismo lugar. La técnica, observaba a cada niño y niña mientras se lavaban, asegurando que todos completaran la actividad de forma adecuada y calmada. La técnica intervenía suavemente si alguien intentaba omitir el lavado o lo hacía de forma apresurada (Notas de campo, establecimiento 5).

Dentro de las **barreras** se encuentran algunos elementos mencionados en el apartado de interacciones pedagógicas, por ejemplo, la **aparición de estereotipos de género y de un modelo de masculinidad hegemónica en los cuentos, canciones, normas, imágenes, intervenciones y no intervenciones que se deberían hacer por parte de las agentes educativas**. Como, por ejemplo, se identifican cuentos y materiales disponibles en las salas que perpetúan estereotipos de género, sugiriendo la necesidad de revisar el contenido disponible en el material fotográfico de bibliotecas infantiles.



Ilustración 8: Establecimiento 1

En el cuento "Choco encuentra una mamá" de Keiko Kasza, donde un ave busca desesperadamente una madre, pese a que el foco del cuento es la diversidad de la familia y el amor como base de su construcción, se reafirma la entrega de amor y alimentación como tareas de la madre. Por otro lado, la osa (madre) del relato es ilustrada con un delantal y un bolso de color rosa. Asimismo, se aprecian ilustraciones estereotipadas según el sexo del personaje, tienden a llevar accesorios distintivos que los diferencian. Por ejemplo, en "El día de campo de don choncho" de Keiko Kasza, el cerdo lleva una humita azul en el cuello y la cerda una humita roja en la cabeza. De la misma manera, en "La otra orilla" de Marta Carrasco, más allá de lo que se relata, la manera en la que los personajes están representados refleja el establecimiento de roles a través de las ilustraciones, todas las mujeres realizan tareas del hogar o recreativas, vestidas con delantales y los hombres ejecutan labores relacionadas al trabajo de pesca (Notas de campo, establecimiento 1).

A pesar de la **intencionalidad pedagógica de incentivar la participación de las niñas**, sobre todo en habilidades STEM, existen casos donde se observa una **mayor atención a niños que a las niñas**, como se observó en el establecimiento 1 a propósito del juego de luces y sombras. La situación se repite en otro establecimiento, en donde tampoco hubo mediación de parte de las agentes educativas

El experimento consiste en tener dos vasos llenos de agua y una toalla de papel (nova) pintada a cada extremo, al ponerlo en contacto con el agua cada extremo del papel va diluyendo la tinta y esta va subiendo hasta que se encuentran los colores formando un arcoíris, para la muestra del experimento la educadora pide ayuda a otra educadora de la sala contigua, puesto que según sus palabras no se atreve a hacerlo ya que cree que no resultará. La educadora le ayuda, se ubica delante y le muestra a los niños y niñas el resultado del experimento. Niñas y niños se acercan curiosos, me fijo que los niños se ubican delante y las niñas atrás, hay 4 niños adelante y 6 niñas detrás, luego se dispersan

y se acercan todos, y todas. Varias niños y niñas alegan "¡no veo, no veo!" Sin embargo, el grupo de cuatro niños se mantiene adelante, pese a que una niña trata de empujarlos para poder mirar. Las adultas a cargo del nivel no intervienen en este conflicto, preocupándose únicamente de la muestra del experimento (Notas de campo, establecimiento 6).

La escena anterior da cuenta de una experiencia educativa relativa a la conformación de hipótesis a través de la experimentación, en esta primera parte la participación de los niños y niñas se limitaba únicamente a observar el proceso. No obstante, esta última fue coartada debido a que la curiosidad de estos cuatro niños que se encontraban delante del grupo generaba una postura corporal que impedía la visión del resto del grupo. De haber sido previsto por las adultas responsables, cambiando el ángulo de la presentación o bien oportunamente mediado sobre la acción, la experiencia habría brindado las condiciones necesarias para una participación equitativa.

Por parte de los niños y niñas sucede lo mismo, algunos aún presentan **resistencias a participar en actividades o usar recursos que perciben como "propios" de un género o ajenos al propio**, como el caso de niños que se niegan a usar delantal en actividades de jardinería por asociarlo con lo femenino o jugar con cuerdas rosadas o el caso de la niña que lloró por no poder usar el delantal rosado

Mientras repartía los lápices, le ofrecí uno rosado a un niño, quien lo rechazó de inmediato. Niño 3: 'No lo quiero porque es rosa.' Le pregunté por qué no quería usar ese color: '¿Crees que el rosa es solo para niñas?'" (Notas de campo, establecimiento 2).

En eso, la educadora explica "Vamos a hacer el juego de la viroca, al que le toca, le toca", acto seguido, una niña grita: "¡rosado, rosado, tía quiero rosado!". Me fijo en los delantales y todos son cafés y las tiritas que van por el lado, son de color rosa muy suave o color crema.

Niña: "¡Tía rosado!" (gritando).

Educadora: "Es el juego de la viroca, al que le toca, le toca. Todos podemos usar delantal, café o rosado".

Niña: Comienza a llorar.

Técnica: "No tengo más" (Con tono suave) Mira a la niña: "¿Tú tienes delantal en tu casa?"

Niña: Asiente.

Técnica: "Entonces mañana traes tu propio delantal" (con voz calmada pero decidida). (Notas de campo, establecimiento 8).

La educadora juega con los maquillajes. En ese espacio hay mayoritariamente niñas, pero igual hay dos niños que juegan con maquillaje. Uno se está pintando los labios, pero tímidamente y medio escondido. Ve que lo miré y sale corriendo y se va donde los autos (Notas de campo, establecimiento 3).

Otra barrera es la reproducción de **roles tradicionales en algunos juegos y recursos** que siguen asociado a las mujeres a la idea de ser princesas que deben ser rescatadas por un príncipe y valoradas principalmente por su aspecto físico y, en particular, su belleza.

Al ingresar a la sala, una niña mira a su alrededor y visualiza un vestido colgado, corre a él y grita "¡Tía pónmelo, pónmelo por favor!", la educadora se lo coloca. Es un vestido rosado, con algunos brillantes, y largo, como el de una princesa. La educadora le dice: "Mírate al espejo. Te ves bella". La mayoría de las niñas se le acerca. Ella se mueve, baila, sonríe. "¡Qué bella!", dice la educadora. Me percato, que los niños, por su parte, están jugando en las mesas e ignoran la situación (Notas de campo, establecimiento 8).

Observo que algunas niñas al llegar se acercan al espejo, se miran varias veces, se arreglan el pelo y se acomodan la ropa. No observo que los niños hagan esto. (Notas de campo, establecimiento 8).

El mismo fenómeno se observa en las **actividades que simulan roles familiares**, donde los niños y niñas **tienden a reproducir roles estereotipados**. Como el cuidado de muñecas, se observa una tendencia de las niñas a asumir papeles tradicionales de cuidado y crianza.

Ellas también juegan a cosas del hogar, a “yo soy la mamá”, “Tengo un bebé”. Y juegan con las muñecas también. O sea, igual sí, se nota ahí un poquito la diferencia respecto de los niños (Entrevista agentes educativas, establecimiento 7).

Además, **en el inicio de las actividades algunos niños y niñas tienen a preferir juguetes estereotipados** como los autos, pistas, mientras otros niños se dan la posibilidad de explorar.

Al centro, hay una pista, con caminos y dibujos de casas, dos trenes, uno de color azul con amarillo y rojo, y otro de color morado y amarillo, lo ocupan dos niños. Más allá, hay una pista de autos negra, al centro un auto naranja, un camión amarillo y un auto azul, un niño toma el camión (Notas de campo, establecimiento 8).

Hay espacios que tanto niños como niñas prefieren como, por ejemplo, la cocina, la amasandería, el arenero, la playa, los juegos psicomotores, entre otros. En general estos espacios son neutros, salvo en los que se debe preparar alimentos. Las siguientes citas muestran espacios y recursos comunes para los niños y niñas.

Yo pienso que el psicomotor genera bastante interés momentáneo, porque convengamos que los tiempos de atención del medio menor son muy acotados. Tú también lo pudiste ver, pero los juegos psicomotores. También los cuentos, la cocina, también le llama mucho la atención lo experimental de texturas, meter manitos, naturaleza. Esas serían como yo creo que sí, porque la música. Claro, sí, sí. El baile, como te decía, el tema de los cuentos, de los libros, a ellos les gusta mucho, pero tiene que estar el adulto mediando con ellos (Entrevista agentes educativas, establecimiento 8).

5.8 Facilitadores y barreras para que los contextos de ambientes de aprendizaje posibiliten el desarrollo identitario y socioemocional de los niños y niñas en el nivel de educación parvularia

Uno de los **facilitadores** para el desarrollo identitario es la **intencionalidad pedagógica de los agentes educativas para generar un ambiente de aprendizaje donde exista libertad para elegir recursos pedagógicos y participar de un entorno enriquecido, libre de sesgos sexistas y roles impuestos por la sociedad, basado en los intereses de los niños y niñas y no en las imposiciones socioculturales**, siendo esta la única manera de explorar y construir su autoconcepto con habilidades, conocimientos, e intereses genuinos.

Previo a la planificación hay una conversación con el equipo para detectar más o menos cuáles son los intereses de los niños [y niñas], no sacamos nada con proponerle algo que nosotros creemos que les puede gustar cuando no va a ser efectivo. Y, además, bueno, surge a raíz de sus necesidades, de sus intereses, de sus características de acuerdo con la edad y el tipo y las actividades que más interés creemos que pudiesen generarse. Son las que tienen relación con los juegos de roles, por ejemplo, la construcción o cuando le sacamos las carteras cuando ellos juegan a las ventas. Otras veces les ponemos el supermercado y les gusta jugar a la vendedora o al vendedor. El doctor, la doctora, la peluquería. Esos son juegos que claro, los disfraces son juegos que a ellos les involucran, independiente del género. (...) estamos promoviendo desde hace mucho tiempo este tipo de planificación diversificada, sin sesgos, sin ser categorizada tampoco, cosa que los niños se puedan sentir plenos y felices jugando. O sea, da lo mismo si un niño en los disfraces toma un disfraz de princesa, se lo va a colocar y ningún niño se ríe ni les llama la atención (Entrevista agentes educativas, establecimiento 8).

En este caso, las agentes educativas del nivel medio menor son capaces de identificar el tipo de juego que atrae la atención de niñas y niños, según mencionan el juego de roles gozaría de las características necesarias para permitir desarrollar una experiencia diversificada. Considerando también que la mediación de dicha experiencia sería dirigida en un marco de respeto hacia los

intereses de los niños y niñas, asumiendo roles sin importar el género de los participantes, logrando caracterizarse con disfraces que permitan explorar papeles que en ocasiones no concuerdan con su sexo biológico.

Respecto del desarrollo socioemocional, se observa que en todos los establecimientos el **equipo pedagógico busca propiciar un espacio de contención emocional, donde tienen interacciones verbales y corporales que denotan cariño e interés para que los niños y niñas se sientan queridas y acogidas en el espacio educativo.**

Al ingreso, una niña llega triste, no llora, pero su rostro muestra una mueca en su boca y una mirada baja. La educadora se acerca, inclina la mitad de su cuerpo y la abraza, mientras esto sucede un niño se acerca y se une al abrazo, por lo que la educadora termina acogiendo uno a cada lado de su cuerpo (Notas de campo, establecimiento 1).

Los chicos de por sí son un grupo súper unido (...) siempre están buscando también a sus tías, porque si les pasa algo, "tía", al tiro van a nosotros a pedir ayuda. Saben que nosotros igual somos las que mediamos y saben que vamos a solucionar sus problemas. (Entrevista agentes educativas, establecimiento 7).

De acuerdo con lo observado, en la mayoría de las ocasiones, el lenguaje verbal cariñoso y la contención a través del contacto físico pueden estar siendo imitado por los niños y niñas. De esta forma los niños y niñas **demuestran empatía**, brindando contención en los momentos que sus pares y personas adultas la necesitan, así se aprecia en la siguiente escena:

Durante la hora de almuerzo, una niña se mordió la lengua. Comienza a llorar del dolor. Hay 2 niños, en los puestos contiguos. El niño que se encuentra a su lado extiende su brazo para abrazarla, mientras que el otro se ubica un poco más allá, se pone de pie para preguntar "¿Qué le pasó?" y la abraza por detrás de la silla. Le cuenta que cuando él se ha mordido no le duele, pero que ella "necesita amor". Una vez que la niña se calma, el niño vuelve a su puesto. Cada vez que la niña volvía a llorar, el niño se levantaba, la consolaba y luego volvía a sentarse (Notas de campo, establecimiento 1).

Cabe destacar que el, en todos los casos, se observó que el **diálogo es la principal herramienta de mediación ante el conflicto**. Según las distintas entrevistadas, este ha sido un tema que se ha trabajado en la convivencia cotidiana de los niños y niñas, procurando una interacción más extendida y reflexiva por parte de las niñas y niños.

Cuando se produce un conflicto, uno interviene ahí, mediando, conversándole, acercando, colocándose a la altura del niño [y niña]. Y eso se ha ido trabajando durante el año en realidad. (Entrevista agentes educativas, establecimiento 3).

La idea siempre es tratar de no decirle "no hagas esto", sino que reconozcan sus errores, también no decirle "ya, tienes que pedirle disculpas", no. "Bueno, si tú le quieres pedir o pídale", no sé, "dile lo siento, no lo voy a volver a hacer" (Entrevista agentes educativas, establecimiento 4).

Lo anterior representa la diversidad de situaciones emergentes que suceden diariamente, donde el conflicto más frecuente tiene que ver con compartir los recursos a disposición. En esta escena de observación se refleja claramente el compromiso con la expresión verbal de los niños y niñas, apelando también a las emociones.

Una educadora o algunas de las técnicas interactúan permanentemente con niños y niñas. Juegan, conversan, les hacen preguntas y median cuando hay conflictos por querer algún juguete en particular. La mediación es bien conversada, potenciando resolver el conflicto a través del diálogo y de lo amoroso, "¡pídale disculpa!", "¡abrace al amiguito!" (Notas de campo, establecimiento 3).

Como otro de los facilitadores, se observan, en la mayoría de los casos, prácticas **que incentivan igualitariamente la autonomía de los niños y niñas**. Involucrándoles en actividades de orden

de los espacios comunes, tanto de sus propias pertenencias al inicio y cierre de la jornada o bien al orden colectivo del espacio de juego que comparten, lavándose los dientes, tomando desayuno y comiendo almuerzo sin ayuda. Incluso, el personal educativo manifiesta extender esta promoción hacia el hogar, solicitando a las familias reforzar la autonomía a través de actividades cotidianas. Un ejemplo de actividad que potencia autonomía es en siguiente:

El equipo intenta promover la autonomía permanentemente y en el caso de la leche, cada niño y niña deben acercarse a buscar su leche y pan a una mesa donde una técnica reparte, pero no van ellas a dejárselas a cada infancia a su puesto. (Notas de campo, establecimiento 4).

Yo siempre les pido a los papás que, por favor, estamos fomentando la autonomía, que dejen que los niños [y niñas] solos hagan las cosas en la casa. Si se colocan los zapatos al revés no importa. Pero él [o ella] lo intentó. Entonces acá muchas veces se van con los zapatos cambiados. (Entrevista agentes educativas, establecimiento 4).

Por otro lado, el respeto a los límites facilita el cuidado de los niños y niñas, la autonomía y el desarrollo emocional.

Hay cuatro niñas reunidas en un espacio.

Niña 1: Lleva un muñeco en los brazos. Dice: "Está enfermito. Tiene que ir al hospital. Está enfermito. (con voz fuerte)". Se acerca a su compañera y la agarra del suéter, la mira y dice: "Hay que ir al doctor" (gritando).

Niña 2: La mira sorprendida y asustada. Toma una distancia corta.

Otras dos niñas miran la escena.

Niña 1: Tironea del suéter a su compañera

Niña 2: "¡No!" (Gritando)"

Educadora: (Llega apurada e interviene) "Ella no quiere. ¿Quieres que te haga un moño (mirando a niña 1)?"

Niña 1: "No" (con voz baja)

Educadora: "Tu no la puedes obligar. Si yo tomo tu pelo, y te hago un moño, eso es obligar. Ella no quiere jugar ahora contigo".

Niña 2: Lloro

Niña 1: Suelta a niña 2.

Niña 2: Se aleja y camina al espacio de lectura, y otras dos niñas la siguen.

Niña 3: "¿Qué te hizo?"

Niña 4: "Le agarró el suéter" (Notas de campo, establecimiento 8).

En lo que respecta a barreras, en varios casos, se identifica una relacionada al sistema de creencias de los mismos niños y niñas. A través del siguiente extracto se logra apreciar la percepción de una niña acerca de la apariencia diferenciada en ambos sexos. Así, constituye una barrera para el desarrollo identitario de niñas y niños puesto que asocian **características sociales y físicas estereotipadas a cada sexo biológico, limitando sus posibilidades de expresión sobre masculinidad y feminidad hegemónicas**

Analista: "Oye, ¿con quién te gusta jugar?"

Niña: "Nosotras dos y más. Aparte, nosotros siempre jugamos con cuatro"

Analista: "¿Con niños o con niñas?"

Niña: "Con niñas"

Analista: "¿Por qué?"

Niña: "Yo siento que los niños son muy pesados"

Analista: "¿Por qué son pesados? ¿Qué hacen?"

Niña: "Que nos molestan. A ella le rompieron un libro y el mío por si acaso, que el de ella era de papel y el mío es duro"

Analista: "¿Y ustedes creen que las niñas son distintas a los niños?"

Niña: "Un poco"

Analista: "¿Por qué?"

Niña: "Porque hay niñas que son tranquilas, que me gustan más las niñas tranquilas, no como las otras"

Analista: "¿Las niñas son tranquilas y los niños no?"

Niña: "O sea, algunas niñas son tranquilas, las otras, hay otras que son un poco más locas"

(Entrevista etnográfica niñas, establecimiento 6).

Analista: "¿Te gusta el fútbol?"

Niña 1: "¡No! Eso es de niños."

Su respuesta me llevó a continuar la conversación con un compañero que estaba cerca de ella.

Analista: "¿Y a ti te gusta el fútbol?"

Niños: "Sí"

Analista: "¿Y te gustan las muñecas?"

Niña 1(interrumpiendo): "¡No! Eso es de niñas."

Le pregunté por qué creía que las muñecas eran solo para niñas, a lo que la niña respondió con un leve desconcierto.

Niña 1: "No lo sé... aunque a veces mi papá juega con muñecas" (Notas de campo, establecimiento 2).

6. CONCLUSIONES

Esta investigación ha aportado en la comprensión de la manera en que los contextos de ambientes de aprendizaje durante la jornada en educación parvularia, posibilitan la participación activa y equitativa; y el desarrollo identitario y socioemocional de niños y niñas, desde un enfoque de género. En este proceso, se destacan doce grandes hallazgos, importantes de discutir en base a la teoría relacionados a la expresión de la masculinidad, desarrollo de habilidades STEM y participación activa y equitativa de los niños y niñas en la educación parvularia.

Un primer hallazgo relacionado a masculinidad es que los **equipos de gestión pedagógica se muestran capaces de reconocer la incidencia de su discurso y sus prácticas en la construcción de masculinidades**, sea que se trate de reproducir o transformar estereotipos, creencias y dinámicas en relación con los géneros. Esto está en sintonía con lo que la evidencia ha discutido acerca de la forma en que los equipos pedagógicos transmiten su propio sistema de creencias, estereotipos y sesgos en sus interacciones pedagógicas con niñas y niños presentando, en algunas ocasiones, la priorización de modelos sexistas y binarios en los ambientes de aprendizaje (Hernández et al. 2013). En este ejercicio de reflexionar respecto a las implicancias que tiene su labor en el desarrollo de los niños y niñas, las agentes educativas se dan cuenta de algunos sesgos que en otros periodos de la historia reproducían, como la asignación de colores de niños y niñas o las filas y separaciones generizadas. En la actualidad **hacen un esfuerzo por repensar sus prácticas** para promover la erradicación de estereotipos, sesgos, modelos sexistas y binarios. **Sin embargo, persisten comportamientos, discursos y uso de recursos que continúan transmitiendo creencias tradicionales del lugar que ocupan las mujeres y los hombres en la sociedad** (Azúa et al., 2019a; Subsecretaría de Educación Parvularia, 2023), influyendo incluso en las expectativas diferenciadas que, en algunas ocasiones, se tiene hacia las niñas y niños. Gansen (2019) observó que los equipos educativos reproducían estereotipos y sesgos de género en relación con las expectativas de comportamiento “adecuadas” de niñas y niños, llevándolas a una interpretación *generizada* de su conducta y de sus “necesidades formativas”, y a un despliegue diferenciado de prácticas formativas. Lo anterior da cuenta de que los equipos reproducen sesgos y estereotipos e ideales sobre la masculinidad sin darse cuenta de ello, pero logran verlo en otras personas o grupos como, por ejemplo, en las familias.

El ejercicio reflexivo les permite a las agentes educativas asumir la realidad recién señalada y un compromiso por cambiar prácticas naturalizadas. Para esto, igualmente se necesita la instalación de competencias para trabajar con perspectiva de género desde la formación inicial de educadoras y técnicas, y de la formación en servicio, por lo que es crucial continuar trabajando con los equipos pedagógicos para combatir concepciones tradicionales y garantizar que tanto niños como niñas tengan igualdad de oportunidades para explorar y desarrollarse en un entorno educativo inclusivo y equitativo.

Un segundo hallazgo es que destaca la oferta diversificada e intencionada pedagógicamente de recursos y experiencias implementadas durante las jornadas de observación. En las jornadas, **gracias a la libertad de exploración de los intereses de los niños y niñas y a partir del ofrecimiento de espacios libres de sesgos de género, se permiten expresiones de masculinidades y de femineidades con menos estereotipos**. Esta amplia posibilidad de elegir juegos de manera libre se evidencia en la mayoría de los jardines en los niveles medios, sin embargo, en algunos casos se observan diferencia en cómo se vinculan los niños y niñas con los recursos o espacios que eligen. Siguiendo a Lyttleton-Smith (2017) la amplia posibilidad de elegir juegos de manera libre se evidencia en la mayoría de los jardines.

Tanto niños como niñas juegan juntos en diversas actividades, como simular ser bomberos o bomberas, policías, médicas o médicos, peluqueros o peluqueras, cocineros y cocineras, entre otras, lo que demuestra una equitativa participación en actividades lúdicas y juegos que pueden ser libres o mediados por el equipo pedagógico. En estas experiencias niños y niñas pueden elegir los roles que quieran, a veces alejados de expresiones de masculinidades o femineidades tradicionales. Y en otras ocasiones como cuando juegan a la familia, eligen roles que reproducen estereotipos.

Como bien señala Black (2021) hay varios momentos en que los niños y niñas usan los recursos pedagógicos en dinámicas de juego y aprendizaje que desafía los estereotipos de género sobre la masculinidad. Lo anterior confirma que niñas y niños **reproducen, negocian, desafían, interrogan y/o construyen sistemas y relaciones de género de manera múltiple, diversa y compleja** en sus interacciones con personas, experiencias, discursos, encuentros sensoriales, emocionalidades, objetos, recursos pedagógicos y espacios físicos que constituyen estos diferentes contextos (Black, 2020; Blaise 2005; Kelly-Ware, 2016; Lyttleton-Smith, 2017; Osgood, 2014; Osgood y Robinson, 2019).

En esta misma línea es que destaca el siguiente hallazgo asociado al juego y masculinidad. Timmons y Airtton (2023) señalan que el juego puede convertirse en una importante herramienta para afirmar la diversidad de género en la primera infancia. Los resultados de esta investigación permiten relevar una tendencia que sugiere que **los niños y niñas se involucran en el juego de acuerdo con sus intereses**. Si bien en algunas ocasiones, en primera instancia, se inclinan por participar en espacios y actividades según la expectativa social de su género, al pasar del tiempo la mayoría logra relacionarse con todos los espacios, incluso aquellos que **desafían estereotipos**, rotando entre rincones diversificados en material donde establecen interacciones con sus pares o bien se limitan a compartir espacio.

En cuarto lugar, aparece la necesidad de generar actividades específicas para abordar la perspectiva de género, es decir, actividades diseñadas intencionalmente para abordar temas de género, como talleres sobre igualdad, roles sociales, prevención de estereotipos y valoración de la diversidad. Esto es porque, **parece ser esencial que existan actividades que estén diseñadas para desafiar las normas de género de manera directa, en lugar de simplemente integrarlas en la rutina**.

Como quinto hallazgo se encuentran que la **planificación de experiencias pedagógicas considera la participación igualitaria de todas las niñas y los niños, para ello se indaga en intereses comunes que despierten la curiosidad e inciten su involucramiento**. En todos los casos visitados se considera la flexibilidad de lo programado como una característica esencial en el trabajo con este ciclo educativo, destacando su disposición a reducir, extender o cambiar algún periodo variable para satisfacer las necesidades, intereses y características de los grupos atendidos. La única excepción es en una institución donde las planificaciones se entregan listas y ello obliga a hacer adecuaciones por las características situadas y particulares de los contextos y de los niños y niñas.

Algunos equipos educativos hacen hincapié en que la dinámica organizativa del establecimiento requiere de la construcción colaborativa de planificaciones y que en su diseño se consideran características de la etapa de desarrollo más que a los propios intereses de los niños, niñas y sus familias. En este sentido, estudios como el de Chapman (2016) entregan aportes relevantes al concluir que los estereotipos y sesgos de género de los equipos educativos influyen en la interpretación y subjetivación de los intereses de niñas y niños al momento de planificar actividades lúdicas e instancias de juego, generando brechas de género y oportunidades desiguales, por ejemplo, en el acceso de niñas a experiencias de juego al aire libre y movimiento físico, y de niños a experiencias artísticas. Lo anterior podría resultar en un diseño de planificación que no se ajuste a las características y necesidades de los niños y niñas.

En lo que respecta a las interacciones entre pares, se observa como sexto hallazgo que existen **relaciones afectivas y de empatía, sin distinción de género en la expresión por parte de los niños y niñas. Sin embargo, están presentes también percepciones estereotipadas de su propio género y del opuesto**. En el caso de los varones, se reitera una idea de masculinidad asociada a la fuerza, el movimiento más brusco o el no ser/estar "tranquilo" como muchas niñas, estableciéndose de esa manera, una definición en oposición. De hecho, las niñas señalan adjetivos como "bruscos" para referirse a los niños, argumentando que utilizan su fuerza para golpearles o destruir algún objeto de su propiedad. Así, se tiende a la naturalización de la agresividad como una forma normal de relacionarse por parte de los niños. Investigaciones como Bhana (2019), Renold (2004) y Keddie (2003) manifiestan que desde la primera infancia los niños producen y reproducen normas de género asociadas a las masculinidades, actuando, creando,

acomodando y contribuyendo a la construcción y entendimiento *generizado* de los entornos en que participan.

En este sentido, se observa que, durante periodos de juego libre, los niños y niñas también opten por reunirse con pares de su mismo sexo, lo que se concretaría en la apreciación de diversos grupos sesgados en género que se ubican en zonas diferenciadas del patio. Lo que no sucede durante las experiencias planificadas, puesto que los puestos se encuentran definidos por las adultas responsables del nivel, quienes conformaron grupos mixtos. Investigaciones realizadas en contextos de primera infancia plantean que esto se refleja en **mandatos de masculinidad hegemónica como evitar involucrarse en juegos asociados a "lo femenino" o reducir la frecuencia con la que juegan con las niñas, demostrar independencia de sus pares y de las personas adultas, ser fuertes físicamente, ejercer dinámicas de dominación, tener destrezas e interés por el deporte**, entre otros (Bhana, 2019; Birbeck y Drummond, 2004; Bryan, 2018; Drummond, 2012; Wright, 2018). Al mismo tiempo, algunas niñas siguen valorando la figura de la "princesa" como un personaje recurrente en literatura y recursos audiovisuales cargado de estereotipos en lo que respecta al rol asumido por las mujeres, colores, vestuario, e ideas preconcebidas sobre la belleza.

En términos generales, las interacciones entre pares varían dependiendo del nivel educativo observado. En algunos niveles se aprecian interacciones extensas, la mayoría capturadas a través de juegos de roles donde se involucraron tanto niñas como niños. Mientras que en otros espacios los diálogos son breves puesto que pese a compartir mesas, recursos o rincones de juego, realizan sus actividades de forma individual lo que limita las interacciones entre pares. Sin embargo, en ambos casos **se aprecia la amistad como un valor promovido por las adultas responsables del aula, argumentando así el buen trato y compañerismo entre ellos y ellas.**

Como séptimo hallazgo, están las familias. Desde las *Bases Curriculares de Educación Parvularia* (Ministerio de Educación, 2018) se les reconoce como agentes formadores y un núcleo central básico en el que niñas y niños construyen significados personales, constituyendo un contexto educativo en sí mismo. Como primer entorno social, allí se afianzan las primeras pautas sociales, creencias y, por ende, estereotipos. Los datos pretenden caracterizar la influencia de los y las cuidadoras sobre la construcción de masculinidades y feminidades en los niños y niñas, los resultados de esta investigación coinciden con la evidencia, la cual muestra que las **actitudes, declaraciones y comportamientos de las familias en relación con el género tienen implicancias en el desarrollo de género y las preferencias estereotipadas de juguetes, vestimenta y vínculo con los pares** (Rogers et al., 2023). De hecho, se observó una evidente diferenciación en cuanto al vestuario de niños y niñas, más específicamente en los colores elegidos para ellos y ellas, destacándose el rosa para las niñas y azules o grises para los niños.

Un hallazgo particular asociado a los anteriores y aún no profundizado por la literatura revisada sobre masculinidades tiene relación con el tipo de establecimiento y nivel educativo. Cabe destacar que el trabajo de campo realizado en diversos establecimientos permite establecer una **diferencia entre lo observado en jardines infantiles e instituciones escolarizadas como lo son escuelas y colegios. El juego, que es una herramienta pedagógica privilegiada en la primera infancia, está significativamente menos presente en escuelas y colegios**, por ende, se establece una brecha entre niveles medios (atendidos en jardines infantiles) y niveles transición (escuelas y colegios). Estos últimos cuentan con actividades guiadas por agentes educativas, que, si bien poseen un componente lúdico, no son juegos propiamente tal. En este sentido, al perder la espontaneidad y estructura creada por los mismos niños y niñas también se pierden oportunidades de exploración, creatividad y aprendizaje significativo. Generando a su vez que las interacciones apreciadas en estos ambientes escolarizados fueran menos espontáneas, libres y genuinas que en otros espacios educativos.

Los jardines infantiles cuentan con salas frecuentemente distribuidas en rincones, tanto en su estructura permanente como en la variable. Situación que no fue observada en todas las escuelas y colegios, donde en algunos de ellos las salas eran notablemente más pequeñas, recargadas de información visual, con estanterías y pizarras estandarizadas en tamaño. Además, los recursos didácticos y juguetes se ven claramente disminuidos, , en algunos colegios y escuelas, contando solo con material para

experiencias relativas al arte y libros de actividades. Se observa que esto merma las posibilidades de desarrollar la creatividad e instancias de juego colaborativo, acentuando la individualidad en las dinámicas de aprendizaje.

En lo que respecta a STEM, los resultados dan cuenta de una marcada diferenciación entre centros educativos. En este campo curricular se materializa en tres núcleos de aprendizaje que buscan potenciar las habilidades, actitudes y conocimientos de niñas y niños para: (a) comprender, apreciar y cuidar su entorno natural, potenciando su curiosidad y capacidad de asombro, (b) comprender y apreciar la dimensión social y cultural de su contexto, ampliando sus recursos para actuar en él y transformarlo y (c) utilizar el pensamiento lógico y los números para comunicar y resolver situaciones prácticas cotidianas (Ministerio de Educación, 2018). Ahora bien, como un hallazgo se encontró que, se logra establecer que en todos los casos se vincula la **exploración directamente a las actividades fuera del aula, más específicamente aquellas que se dan en el patio. Secundariamente, están las actividades dentro del aula y, en particular, aquellas que se asocian a experimentos científicos que son las que se visualizaron en menor medida.**

Como noveno hallazgo, las entrevistadas mencionan la existencia de **barreras para el pleno desarrollo de actividades asociadas a STEM**. La primera de ellas asociada al **clima frío, lluvias y la posibilidad de que los niños y niñas se enfermen realizando experiencias en el patio, por lo que según mencionan evitarían realizarlas en otoño e invierno**, lo que disminuye considerablemente las posibilidades de exploración natural durante el año. En esta misma línea, en algunos casos se observa una ausencia de interacciones pedagógicas que permitan la formulación de hipótesis. Otra barrera está en el caso de los **experimentos. Algunas profesionales se centran únicamente en la ejecución, empleando diálogos escuetos** por lo que dichas actividades parecen ser más una actividad manual donde se deben cumplir todos los pasos que una experiencia para probar hipótesis científicas. Ante esto, se infiere que las educadoras presentan una tendencia a evitar estos espacios. Lo anterior es particularmente relevante ante la prevalencia de una percepción de falta de conocimientos y preparación (O'Neill et al., 2023) y una autopercepción de baja autoeficacia, incomodidad y/o evitación hacia la implementación de experiencias de aprendizaje STEM por parte de las educadoras del nivel (Fleer, 2021; Mujica, 2022; Jenßen, 2022).

Por otro lado, es posible observar experiencias educativas relacionadas al pensamiento matemático en los que sí se aprecia claramente la conducción del aprendizaje hacia el objetivo que se pretende alcanzar. En lo que respecta a **materiales de construcción como bloques y conectores, son frecuentemente utilizados como un recurso de libre acceso, no obstante, es predominantemente ocupado por niños**. Investigaciones han visibilizado que las niñas presentan dificultades para acceder a rincones asociados a actividades STEM debido a la presencia de obstáculos físicos (Fleer, 2021) o una tendencia a acercarse más lentamente (Buck et al., 2020), lo cual es constatado en algunos jardines infantiles y escuelas, considerando que los niños tienden a acercarse con más rapidez a estos materiales, acaparando la mayor cantidad de bloques. En estos espacios por lo general existen intervenciones relacionadas al reconocimiento de las creaciones-construcciones de los niños y niñas o bien las personas adultas se hacen presentes en situaciones de conflicto mayoritariamente por la negación de compartir el material. En general, los equipos educativos expresan el valor intrínseco de estas experiencias, las cuales cautivan el interés de las infancias sin distinciones de género.

Respecto de la vinculación familia y STEM, la literatura indica que las familias constituyen un contexto privilegiado para promover el interés y el involucramiento de niñas y niños con las disciplinas STEM. A diferencia de lo encontrado en las investigaciones donde destaca la reproducción de estereotipos y brechas de género a través de creencias, expectativas, prácticas e interacciones diferenciales (McClure et al., 2017; Wan et al., 2020), en esta investigación se encontró **desinterés de las familias por incentivar la temática, sin distinciones de género**. Uno de los casos analizados permite conocer el escaso involucramiento de la familia con experiencias relacionadas a STEM, donde las entrevistadas ejemplifican trabajos y tareas enviadas al hogar con motivos de indagación y fomento de la curiosidad, que nunca fueron completadas, además agregan el desinterés de los grupos familiares por realizar actividades que fomenten el aprendizaje de las ciencias y la historia tales como visitas al museo.

Como onceavo hallazgo, están aquellos asociados, por un lado, a los facilitadores y, por el otro, obstaculizadores respecto a la participación activa y equitativa de los niños y niñas en la educación parvularia.

El principal **facilitador** es la existencia de **una intencionalidad pedagógica de parte de los equipos pedagógicos para promover una participación equitativa de los niños y niñas**, la cual se aprecia durante la totalidad de la jornada educativa, desde la implementación de experiencias hasta la cobertura de necesidades fisiológicas. El equipo educativo procura respetar la libertad de los niños y niñas en la conformación de grupos. Además, en lo que respecta a **situaciones emergentes** como traslados, peticiones de ayuda y conflictos entre pares, **se resuelven de manera armónica, basadas en el diálogo, y, por lo general, buscando hacer contacto visual para hablar con un volumen y tono de voz dulce**. Así mismo sucede durante el desarrollo de experiencias formales donde las agentes educativas propician la participación de todas y todos, considerando opciones diversificadas para cubrir los intereses de todos los niños y niñas.

Las relaciones socioemocionales son facilitadas entregando contención emocional oportuna, a partir de interacciones verbales y físicas, ambas reflejan confianza y cariño permitiendo a niños y niñas reconocer, expresar y canalizar emociones de manera saludable. En esta misma línea, se destaca el modelamiento de conductas sociales basadas en el respeto y el diálogo.

Por el contrario, también existen **barreras** para la participación tales como la **aparición de estereotipos en recursos** visuales expuestos en el aula, recursos musicales y literarios. En ocasiones, también se constata una **mayor atención hacia niños en contraste a las niñas**, Stephenson et al. (2021) y Del Río et al. (2016) concluyen que las creencias estereotipadas de las personas adultas en relación con las competencias STEM de niñas y niños tienden a producir tratamientos diferenciados y a reproducir mensajes sesgados sobre las habilidades de niñas y niños, generando brechas de género en las oportunidades de aprendizaje en estas disciplinas. Lo anterior guarda relación con la apreciación de que los niños realizan mayores desplazamientos por el espacio, tienden a decir sus opiniones en un volumen más elevado y ser los primeros en aventurarse a manipular materiales, más aún los relacionados a espacios de construcción y exploración de la naturaleza.

Otra barrera son los **entornos socioculturales de niños y niñas**, quienes a partir de sus creencias asociadas a estereotipos y roles asignados ven complejizado su incorporación a las nuevas dinámicas sociales que pretenden quebrantar estereotipos, considerando que, pese a que los espacios educativos transiten hacia una educación con perspectiva de género, algunos hogares continúan replicando estas dinámicas, pudiendo generar confusión en los niños y niñas.

Finalmente, es interesante destacar que las **agentes educativas dan a conocer su compromiso con la educación continua en estas temáticas**. Considerando que, según los *Estándares Orientadores para la Carrera de Educación Parvularia*, se aspira a una profesional capaz de aprender en forma continua, conocer cómo se genera y transforma la cultura educativa y estar preparada para promover el desarrollo personal y social de los niños y niñas a su cargo (Ministerio de Educación, 2012). Así también lo expresan las entrevistadas, quienes manifiestan la necesidad de recibir una formación que les nutra el conocimiento necesario para reformular sus prácticas, entendiendo que los resultados obtenidos a la fecha permiten constatar la ausencia de instrucción educativa en lo que respecta a estudios de género y masculinidades, tanto en su formación inicial como en el desarrollo de su ejercicio profesional.

Bhana (2009) y Bryan (2018) manifiestan que es crucial que los equipos educativos reflexionen y generen conciencia sobre la forma en que sus creencias, interacciones y prácticas pedagógicas refuerzan la masculinidad hegemónica, al mismo tiempo que aprenden a observar y reconocer la forma en que los sesgos y estereotipos de género sobre las masculinidades se reproducen en la manera en que niños y niñas interactúan con espacios, recursos y pares.

En este sentido, educadoras y técnicas dan indicios de su reflexión sobre la acción, la cual, tal y como indica el *Marco para Buena Enseñanza de Educación Parvularia*, ha permitido criticar y

transformar la práctica educativa (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2019), dando paso a la reestructuración de dinámicas normalizadas como filas diferenciadas por sexo, oportunidades de participación desiguales, utilización de lenguaje sexista, entre otras. En lo que respecta a este último punto y su caracterización preliminar, podría calificarse como "en desarrollo", si bien fue observado en la totalidad de jardines infantiles, escuelas y colegios visitados, algunos de ellos contaban con profesionales significativamente más minuciosas a la hora de referirse a los niños y niñas, utilizando variaciones en femenino de manera recurrente a lo largo de la jornada, como también otras en la que no fue apreciada su voluntad de modificar dicha práctica.

Entendiendo que las interacciones pedagógicas tienen la capacidad de regular la forma en que niñas y niños en Educación Parvularia desarrollan y expresan sus identidades y construyen sus sistemas de creencias en relación con el género. Y son, además, determinantes en limitar y/o posibilitar oportunidades para que niñas y niños exploren y se desarrollen en entornos que respetan, valoran y afirman la diversidad de género (Pastel et al, 2019). El rol de educadoras y técnicas cobra relevancia en la medida que sus intervenciones y organización brinden las condiciones necesarias para que en los contextos de aprendizajes se den diálogos enmarcados en el respeto, así como también la libertad de niños y niñas de protagonizar sus aprendizajes.

7. RECOMENDACIONES

El trabajo de campo y posterior análisis realizado permite considerar las siguientes sugerencias:

La promoción de una educación basada en la perspectiva de género requiere de una **profunda reflexión de la comunidad educativa**. Para ello, educadoras, técnicas, director/a y familias deben establecer lineamientos claros de los objetivos que pretenden alcanzar para construir comunidades no sexistas y libres de estereotipos de género.

En este sentido, resulta primordial que los equipos educativos reflexionen conjuntamente sobre conceptos, creencias y prácticas que promueven estereotipos, sesgos y roles de género sexistas y binarios en los ambientes de aprendizaje, así como sobre el predominio de una masculinidad hegemónica, para luego comenzar un proceso que les permita identificar creencias que generan discursos estereotipados y, en definitiva, un trato diferenciado entre los niños y niñas. Lo anterior requiere de un proceso de introspección ya que, según las orientaciones *Enfoque de género en la educación parvularia: una oportunidad para el bienestar integral* (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2023), revisar la crianza recibida en la infancia, así como también la que muchas agentes educativas entregan a sus hijas e hijos contribuye a analizar la manera en la que se han construido las dinámicas familiares, siendo estas últimas un reflejo de la sociedad. Por lo que generar este espacio reflexivo ayudaría a las profesionales y asistentes a tomar conciencia de que los procesos de construcción del género y los sesgos implicados no pertenecen solo a una teoría sino a la vida cotidiana, siendo transversal a planos como el laboral y el personal

Este proceso reflexivo de las comunidades educativas puede, posteriormente, concretizarse en la inclusión de la perspectiva de género en los Planes de Mejoramiento Educativos (PME). Aunque ya se hayan establecido los planes para el segundo ciclo (2024-2027), puede vincularse a acciones o estrategias para los años subsiguientes.

El lenguaje sexista y binario en los ambientes de aprendizaje es un desafío presente en todos los establecimientos visitados, por lo que es imperante **generar lineamientos institucionales en cada centro que incentiven a la comunidad a considerar un lenguaje inclusivo en cuanto al género**. Un lenguaje no sexista contribuye a establecer relaciones igualitarias, evitando poner al hombre en una posición jerárquica mayor a la mujer. La utilización de este lenguaje no se limita únicamente a nombrar a las niñas, sino a una preocupación integral por no reforzar estereotipos y roles, por ejemplo, a través de recursos visuales, debido a que estos, al igual que el lenguaje verbal, transmiten un mensaje.

Además, el **trabajo colaborativo** resulta fundamental considerando la **unificación de criterios pedagógicos del equipo de aula, como también entre niveles educativos**, puesto que son instancias privilegiadas para compartir conocimientos y estrategias metodológicas, didácticas y curriculares como lo sugiere el *Marco para la Buena Enseñanza de la Educación Parvularia* (Ministerio de Educación, 2019), a través de su *Dominio D: Compromiso y Desarrollo profesional*. Este dominio destaca la importancia de intercambiar diálogos que permitan conocer la experiencia profesional entre compañeras de un mismo centro, con el fin de identificar necesidades formativas comunes entre las personas que educan.

En este contexto, se hace también hincapié en la importancia del **acceso a formación continua, teniendo la posibilidad de participar de talleres y charlas en el marco de la perspectiva de género**. Considerando que, en todos, si no la mayoría de los casos analizados, se manifestó la ausencia de referencias a la temática en su formación inicial, por lo que al asumir que esta no es parte de las mallas curriculares de carreras referentes a educación parvularia, cobra relevancia formar permanentemente durante el ejercicio profesional. Se recomienda generar comunidades de aprendizaje para el abordaje de la perspectiva de género o plantear la necesidad de tratar este enfoque en las comunidades ya existentes para generar aprendizaje entre pares, reflexionar respecto a las prácticas pedagógicas y fomentar así procesos de enseñanza y aprendizajes democratizadores, seguros y libre de violencia de género.

Por otra parte, y no menos importante, se recomienda desarrollar un **trabajo de formación con los equipos de supervisión y acompañamiento técnico**, quienes son los responsables de las tareas de acompañamiento, observación y retroalimentación de las prácticas educativas en los

niveles de educación de párvulos. A través de su formación, ellos también podrán reconocer sesgos, reproducción de estereotipos y trabajarlos en conjunto con los equipos educativos con los que trabajan.

También es esencial **pensar e intencionar el material gráfico a utilizar en el aula**, ya sea en una presentación digital, una plantilla entregada a las infancias e incluso en la literatura. Retomando este último punto, durante las visitas ha sido común encontrar bibliotecas con variedad de títulos infantiles, los cuales más allá de la narración cuentan con ilustraciones estereotipadas en colores, vestuario, accesorios y roles asignados a sus personajes. Por lo que resulta esencial hacer una revisión exhaustiva de los recursos que se ponen a disposición de niños y niñas, no solo en lo que respecta a cuentos infantiles, sino también aquellas canciones que entregan mensajes referidos a formas específicas de expresar la masculinidad y feminidad, estableciendo relaciones asimétricas entre los sexos.

Se recomienda **impulsar el rol del juego en espacios educativos, especialmente en los niveles de transición**, donde esta herramienta pedagógica ha sido notablemente reducida a periodos de patio, más no han sido aprovechados sus beneficios para el aprendizaje integral. El juego es “un proceso en sí mismo y un medio para el aprendizaje, es un derecho y debe facilitarse resguardando igualdad de oportunidades para ejercerlo” (Ministerio de Educación, 2023b). En este contexto, como se observa en esta investigación, las infancias que cursan niveles de transición en escuelas y colegios enfrentan en muchas ocasiones un contexto de escolarización, que limita sus oportunidades de experimentación social, emocional y cognitiva para el establecimiento de espacios de experimentación, comprensión y aprendizaje de juego libre.

Por otra parte, se invita a los equipos educativos a **generar instancias de exploración sistemáticas, poniendo en práctica la creatividad en planificaciones de experiencias relacionadas al desarrollo de habilidades STEM**. Considerando que al estar asociadas directamente al trabajo fuera del aula y en contacto directo con la naturaleza, las agentes educativas tienden a retrasar experiencias de exploración y experimentación esperando la primavera y/o verano. Lo que sin duda limita la adquisición de habilidades STEM. En esta misma línea, tomando en cuenta el hallazgo de casos donde las experiencias STEM constituyeron diferencias en la atención que se les brindaba a los niños en oposición a las niñas, se sugiere intentar nuevas formas de distribuir el aula e implementación de procesos formativos para que los equipos educativos puedan abordar de manera adecuada estos temas. Según un estudio de Fler (2021) se problematiza que cuando los equipos educativos planifican nuevas distribuciones de espacios colectivos STEM, sin separar por rincones específicos, esto facilitaba oportunidades de involucramiento de las niñas al generar apertura en aquellas áreas de difícil acceso, ya sea por la organización del espacio, la cantidad limitada de recursos o las dinámicas de género que se producen en los rincones de juego. Lo que se traduce en un mayor espacio y tiempo para que ellas logren vincularse con el material a disposición. Tal vez en esta línea, habría que revisar los marcos curriculares para mayor trabajo desarrollando habilidades STEM y acompañar a los equipos a identificar estrategias para implementar en sus experiencias. Además, se sugiere abordar la disposición y formación de los equipos pedagógicos para abordar estos cambios que incentivan el desarrollo de habilidades STEM no sólo en experimentos dentro del aula, sino también en actividades al aire libre en el patio, incluyendo el juego libre.

Finalmente, se recomienda buscar alternativas para abordar estas problemáticas con las **familias** que tienden a poner resistencias en temáticas vinculadas con la perspectiva de género. Se sugiere **entregar más información de manera** presencial, hacer una bajada a la cotidianidad con ejemplos y casos que puedan relacionar con sus propias historias de vidas y con el devenir de sus niñas y niños.

8. REFERENCIAS

- Allan, J. (2018). Masculinity as cruel optimism. *NORMA*, 13(3-4), 175 - 190. <https://doi.org/10.1080/18902138.2017.1312949>
- Alzena, A. (2019). *Breaking the STEM stereotype: Reaching girls in early childhood*. Rowman & Littlefiel Publishers.
- Azúa, X., Lillo, D. y Saavedra, P. (2019a). El desafío de una educación no sexista en la formación inicial: prácticas docentes de educadoras de párvulo en escuelas públicas chilenas. *Calidad en Educación*, 50, 49-82. <https://doi.org/10.31619/caledu.n50.721>
- Azúa, X., Saavedra, P. y Lillo, D. (2019b). Injusticia social naturalizada: Evaluación sesgos de género en la escuela a partir de la observación de videos de la evaluación docente. *Perspectiva educacional: Perfeccionamiento de profesores*, 58(2), 69 - 97. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.2-art.916>
- Beilock, S., Gunderson, E., Ramirez, G. & Levine, S. (2010). Female teachers' math anxiety affects girls' math achievement. *Psychological and Cognitive Sciences*, 107(5), 1860-1863. <https://doi.org/10.1073/pnas.0910967107>
- Berggren, K. (2014). Sticky masculinity: post-structuralism, phenomenology and subjectivity in critical studies on men. *Men and Masculinities*, 17(3), 231-252. <https://doi.org/10.1177/1097184X14539510>
- Bhana, D. (2009). "Boys will be boys": what do early childhood teachers have to do with it?. *Educational Review*, 61 (3), 327 - 339. <https://doi.org/10.1080/00131910903045963>
- Bhana, D. (2019). 'Little boys'. The significance of early childhood in the making of masculinities. En L. Gottzén, U. Mellström & T. Shefer (Eds.). *Routledge International Handbook of Masculinity Studies* (pp. 174-182). Routledge.
- Birbeck, D. & Drummond, M. (2004). Understanding boys' bodies and masculinity in early childhood. *International Journal of Men's Health*, 5(3), 238 - 250. <https://doi.org/10.3149/jmh.0503.238>
- Black, A. (2020). The discursive and the material in early childhood play: co-constitution of gender in open and subversive spaces. *Gender and Education*, 33(5), 594-609. <https://doi.org/10.1080/09540253.2020.1786012>
- Blaise, M. (2005). A feminist poststructuralist study of children "doing" gender in an urban kindergarten classroom. *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 85-108. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2005.01.00>
- Bryan, N. (2018). 'Playing with or like the girls': advancing the performance of 'multiple masculinities in black boys' childhood play' in U.S. early childhood classrooms. *Gender and Education*, 31(3), 309-326. <https://doi.org/10.1080/09540253.2018.1447091>
- Buck, G., Cross, F. & Wilkins-Yel, K. (2020). Research on gender equity in STEM education. En C. Johnson, M. Mohr-Schroeder, T. Moore & L. English. (Eds.). *Handbook of research on STEM education* (pp. 289 -299). Routledge.
- Callahan, S. & Nicholas, L. (2019). Dragon wings and butterfly wings: implicit gender binarism in early childhood. *Gender and Education*, 31(6), 705-723. <https://doi.org/10.1080/09540253.2018.1552361>
- Chapman, R. (2016). A case study of gendered play in preschools: how early childhood educators' perceptions of gender influence children's play. *Early Childhood Development and Care*, 186(8), 1271-1284. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1089435>
- Cohen, L. & Waite-Stupiansky, S. (2020). *STEM in early childhood education. How science, technology, engineering, and mathematics strenghten learning*. Routledge.
- Connell, R. & Messerschmidt, J. (2005). Hegemonic masculinity: rethinking the concept. *Gender & society*, 19(6), 829-859. <https://doi.org/10.1177/089124320527863>
- Coyle, E. & Liben, L. (2018). Gendered packaging of a STEM toy influences children's play, mechanical learning, and mothers' play guidance. *Child development*, 91(1), 43-62. <https://doi.org/10.1111/cdev.13139>
- Davis, K. & Mac Naughton, G. (2009). Masculinities, mateship, and young boys: defending borders, playing footy, and kissing Meg. En G. Mac Naughton & K. Davis. (Eds.). *"Race" and early childhood education. An international approach to identity, politics, and pedagogy* (pp. 85-97). Palgrave Macmillan.
- Del Río, M., Strasser, K., Cvencek, D., Susperreguy, M. & Meltzoff, A. (2019). Chilean kidergarten children's beliefs about mathematics: Family matters. *Developmental psychology*, 55(4), 687 - 702. <https://doi.org/10.1037/dev0000658>

- Del Río, M., Strasser, K. & Susperreguy, M. (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 en la Educación*, 45, 20–53. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652016000200002>
- Del Río, M., Susperreguy, M., Strasser, K. & Salinas, V. (2017). Distinct influences of mothers and fathers on kindergarteners' numeracy performance: the role of math anxiety, home numeracy practices, and numeracy expectations. *Early education and development*, 28(8), 939–955. <https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1331662>
- Dhar, D., Jain, T. & Jayachandran, S. (2018). Intergenerational transmission of gender attitudes: evidence from India. *The journal of development studies*, 55 (12), 2572–2592.
- Drummond, M. (2012). Boys' bodies in early childhood. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(4), 107–114. <https://doi.org/10.1177/183693911203700415>
- Early Childhood STEM Working Group (2017). Early STEM matters. Providing high-quality STEM experiences for all young learners
- Falabella, A., Barco, B., Fernández, L., Figueroa, D. & Poblete, X. (2022). Un liderazgo de doble filo: directoras en establecimientos de educación inicial. *Calidad en la educación*, 56, 255 – 291.
- Fleer, M. (2019). Conceptual PlayWorlds as a pedagogical intervention: supporting the learning and development of the preschool child in play-based setting. *Obutchénie*, 3(3), 1–22. <https://doi.org/10.14393/OBv3n3.a2019-51704>
- Fleer, M. (2021). Re-imagining play spaces in early childhood education: supporting girls' motive orientation to STEM in times of COVID-19. *Journal of Early Childhood Research*, 19(1), 3–20. <https://doi.org/10.1177/1476718X20969848>
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Frosh, S., Phoenix, A. & Pattman, R. (2002). *Young masculinities*. Palgrave.
- Gansen, H. (2019). Push-ups versus clean-up: preschool teachers' gendered beliefs, expectations for behaviour, and disciplinary practices. *Sex Roles*, 80, 393–408. <https://doi.org/10.1007/s11199-018-0944-2>
- García, C., Ayaso, M. & Ramírez, M. (2008). El patio de recreo en el preescolar: un espacio de socialización diferencial de niñas y niños. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 13(31), 169–192.
- Goldberg, A., Kashy, D. & Smith, J. (2012). Gender-typed play behaviour in early childhood: adopted children with lesbian, gay and heterosexual parents. *Sex Roles*, 67, 503–515. <https://doi.org/10.1007/s11199-012-0198-3>
- González, P. (2016). Efectos de la educación no sexista en la vida de las mujeres. En S. Del Valle (Ed.). *Educación no sexista: hacia una real transformación* (pp. 69–80). Red chilena contra la violencia hacia las mujeres.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial Norma
- Grau, V., Preiss, D., Strasser, K., Hadue, D., López, V. y Whitebread, D. (2018). *Informe final FONIDE FX11615. Rol del juego en la educación parvularia: creencias y prácticas de educadoras del nivel de transición menor*. Ministerio de Educación.
- Hallström, J., Elvstrand, H. & Hellberg, K. (2015). Gender and technology in free play in Swedish early childhood education. *International Journal of Technology and Design Education*, 25(2), 137–149. <http://dx.doi.org/10.1007/s10798-014-9274-z>
- Halpern, H. & Perry-Jenkins, M. (2015). Parents' gender ideology and gendered behaviour as predictors of children's gender-role attitudes: a longitudinal exploration. *Sex roles*, 74(11).
- Hernández, M., González, P. & Sánchez, S. (2013). Gender and constructs from the hidden curriculum. *Creative Education*, 4, 89–92. <https://doi.org/10.4236/ce.2013.412A2013>
- Instituto de Masculinidades y Cambio Social. (2019). *Varones y masculinidad(es)*. Instituto de Masculinidades y Cambio Social.
- Jenßen, L. (2022). A math-avoidant profession? Review of the current research about early childhood teachers' mathematics anxiety and empirical evidence. En S. Dunekacke, A. Jegodtka, T. Koinzer, K. Eilerts & L. Jenßen (Eds.). *Early childhood teachers' professional competence in mathematics* (pp. 79–96). Routledge.
- Keddie, A. (2003). Little boys: tomorrow's macho lads. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 24(3), 289–306. <https://doi.org/10.1080/0159630032000172498>
- Keddie, A. (2020). Engaging boys and young men in gender transformation: the possibilities of a pedagogy of empathy. *NORMA*, 15(2), 97–110. <https://doi.org/10.1080/18902138.2019.1706883>

- Keddie, A. (2021). The affective intensities of gender transformative work: an actionable framework for facilitators working with boys and young men. *Men and Masculinities*, 24(5), 740–759. <https://doi.org/10.1177/1097184X20930058>
- Keddie, A. (2022). Engaging boys in gender transformative pedagogy: navigating discomfort, vulnerability and empathy. *Pedagogy, culture and society*, 30(3), 401–414. <https://doi.org/10.1080/14681366.2021.1977980>
- Kelly-Ware, J. (2016). 'What's he doing that for? He's a boy!': exploring gender and sexualities in an early childhood setting. *Global Studies of Childhood*, 6(1), 147–154. <https://doi.org/10.1177/204361061562451>
- Leeper, C. (2014). Parents' socialization of gender in children. In C. Martin (Eds.). *Gender: Early socialization. Encyclopedia on early childhood development*. UNICEF.
- Lyttleton-Smith, J. (2015). *Becoming gendered bodies: A posthuman analysis of how gender is produced in an early childhood classroom*. [Tesis doctoral, Cardiff University]. Online Research at Cardiff. <https://orca.cardiff.ac.uk/id/eprint/86260/>
- Lyttleton-Smith, J. (2017). Objects of conflict: (re)configuring early childhood experiences of gender in the preschool classroom. *Gender and Education*, 31(6), 655–672. <https://doi.org/10.1080/09540253.2017.1332343>.
- Marín, A. y Ospina, L. (2014). Discursos y prácticas de crianza en la primera infancia: una construcción sociocultural de las relaciones de género y generación en la familia. *Tendencias y retos*, 19(2), 63–76.
- Matus, C. (2023). The vitality of the binary gender norm: The entanglements of wine production, biosociocultural indicators, reggaeton, masculinities, normality in schools, and water management. *Social Sciences* 12: 658. <https://doi.org/10.3390/socsci12120658>
- Massey, D. (2013). *Space, place and gender*. John Wiley & Sons.
- McClure, E., Guernsey, L., Clements, D., Nall, S., Nichols, J., Kendall-Taylor, N. & Levine, M. (2017). *STEM starts early. Grounding science, technology, engineering, and math education in early childhood*. The Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop.
- Mesman, J. & Groeneveld, M. (2017). Gendered parenting in early childhood: subtle but unmistakable if you know where to look. *Child Development Perspectives*, 0(1), 1–6. <https://doi.org/10.1111/cdep.12250>
- Ministerio de Educación (2012). *Estándares orientadores para carreras de educación parvularia: estándares pedagógicos, estándares disciplinarios*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2018). *Bases Curriculares Educación Parvularia*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2023a). *Comunicando en Igualdad, orientaciones para incorporar la perspectiva de género en las distintas manifestaciones de la comunicación*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2023b). *Enfoque de género en la educación parvularia: una oportunidad para el bienestar integral*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género, Ministerio de Educación, Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación, Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo y UNESCO Chile (2021). *Proyecto SAGA UNESCO en Chile: diagnóstico sobre indicadores y políticas con perspectiva de género desarrolladas por el Estado de Chile en áreas STEM. Primer informe de la comisión técnica*. Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género, Ministerio de Educación, Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación, Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo y UNESCO Chile
- Mujica, A. (2022). Actitudes hacia las matemáticas: el caso de tituladas de la carrera de educación parvularia. *Revista Conrado*, 18(89), 18–27.
- Novoa-Villegas, A., Guzmán-Fonnegra, V. & Gutierrez-Romero, M. (2023). Meanings of masculinity(s) in boys and girls: a look from feminist children's literature. *Masculinities and social change*, 12(2), 101–129. <https://doi.org/10.17583/mcs.11025>
- O'Neill, S., Gillic, C. & O'Reilly, N. (2023). Hungry for more: early childhood educators' perspectives on STEM education, teaching and professional development. *Irish Educational Studies*, 42(4), 971–993. <https://doi.org/10.1080/03323315.2023.2261903>
- ONU Mujeres. (2017). *Profundicemos en términos de género. Guía de terminología y uso del lenguaje no sexista para periodistas, comunicadores y comunicadores*. ONU Mujeres.
- Osgood, J. (2014). Playing with gender: making space for post-human childhood(s). En J. Moyles, J. Payler & J. Georgeson. (Eds.). *Early years foundations: critical issues* (pp. 191–202). OU.

- Osgood, J. & Robinson, K. (2019). *Feminists researching gendered childhoods. Generative entanglements*. Bloomsbury.
- Pastel, E., Steele, K., Nicholson, J., Maurer, C., Hennock, J., Julian, J., Unger, T. & Flynn, N. (2019). *Supporting gender diversity in early childhood classrooms. A practical guide*. Jessica Kingsley Publishers.
- Pinto, A., Jiménez, R., Salazar, D. y Valenzuela, A. (2021). Educación parvularia en Chile y enfoque de género ¿sexismo en educación inicial? *Revista IICE*, 49, 123–138.
- Plan International. (2021). Early childhood development, gender socialization and men's engagement: an annotated bibliography.
- Prioletta, J. (2020). El patriarcado en el aula preescolar: análisis de los efectos de las ideologías del desarrollo en las perspectivas y prácticas de los docentes en torno al juego y el género. *Cuestiones Contemporáneas en la Primera Infancia*, 21 (3), 242-252. <https://doi.org/10.1177/1463949119831461>
- Renold, E. (2001). Learning the "hard" way: boys, hegemonic masculinity and the negotiation of learner identities in the primary school. *British Journal of Sociology of Education*, 22(3), 369–385. <https://doi.org/10.1080/01425690120067980>
- Renold, E. (2004). "Other" boys: negotiating non-hegemonic masculinities in primary school. *Gender and Education*, 16(2), 491–493. <https://doi.org/10.1080/09540250310001690609>
- Rogers, A., Shawcroft, J., Stockdale, L., Coyne, S. & Fraser, A. (2024). Trajectories of parents' gendered play attitudes during early childhood and implications for children's gender development. *Child Development*, 95, 428-446. <https://doi.org/10.1111/cdev.13989>
- Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia. (2021). Infancias, juegos y géneros: herramientas para trabajar en territorio. Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia, Argentina.
- Simoncini, K. (2017). Early childhood stem habits of mind. University of Canberra.
- Stahl, G. & Keddie, A. (2020). The emotional labor of doing 'boy work': considering affective economies of boyhood in schooling. *Educational philosophy and theory*, 52(8), 880–890. <https://doi.org/10.1080/00131857.2019.1699403>
- Stephenson, T., Flear, M., Fragkiadaki, G. & Rai, P. (2022). "You can be whatever you want to be!": transforming teacher practices to support girls' STEM engagement. *Early Childhood Education Journal*, 50, 1317-1328. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01262-6>
- Subsecretaría de Educación Parvularia (2019). *Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia*. Subsecretaría de Educación Parvularia.
- Subsecretaría de Educación Parvularia (2023). *Enfoque de género en educación parvularia: una oportunidad para el bienestar integral. Orientaciones para su transversalización en el nivel*. Subsecretaría de Educación Parvularia.
- Subsecretaría de Educación Parvularia (2024). *Nota técnica: promoviendo la exploración y la aproximación de las niñas a las ciencias en Educación Parvularia*. Subsecretaría de Educación Parvularia.
- Sullivan, A. & Urraro, L. (2019). *Voices of transgender children in early childhood education. Reflections on resistance and resiliency*. Palgrave Macmillan.
- Timmons, K. & Airton, L. (2023). Welcoming gender diversity in the early years: interpreting professional guiding documents for gender-expansive practice. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 24(1), 32–45. <https://doi.org/10.1177/14639491209785>
- UNESCO (2019). *Descifrar el código: la educación de las niñas y las mujeres en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM)*. UNESCO.
- UNFPA, ONU Mujeres & MenEngage Alliance (2014). *Men, masculinities and changing power. A discussion paper on engaging men in gender equality from Beijing 1995 to 2015*.
- UNICEF. (2022). *Supporting gender transformative parenting through pre-primary education systems*.
- UNICEF. (2024). *Una de muchas historias de vida. Masculinidades y paternidades en la crianza para la prevención de violencia*. UNICEF.
- Vu, J., Ghawi, G., Rodger, N. & Lata, D. (12 de abril de 2022). *Right from the start: advancing gender equality through early childhood education*. UNICEF.
- Wan, Z., Jiang, Y. & Zhan, Y. (2020). STEM education in early childhood: A review of empirical studies. *Early education and development*, 32(7), 1-23. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1814986>

- Warin, J., y Adriany, V. (2015). Pedagogía flexible en materia de género en la educación de la primera infancia. *Journal of Gender Studies*, 26 (4), 375-386. <https://doi.org/10.1080/09589236.2015.1105738>
- Wright, T. (2018). Contesting hegemony: Re-imagining masculinities for early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood Education*, 19(2), 117-130. <https://doi.org/10.1177/1463949118781893>