

Perspectivas de género en educación inicial: una mirada desde la formación de docentes en Ecuador

Janeth Morocho Minchala

Universidad Nacional de Educación UNAE

janeth.morocho@unae.edu.ec

Gisselle Tur Porres

Swansea University

g.m.turporres@swansea.ac.uk

Resumen

Esta investigación presenta los resultados finales de una investigación aplicada a estudiantes, docentes y autoridades universitarias de educación inicial (EI) de una universidad pública de Ecuador, la Universidad Nacional de Educación (UNAE) para conocer sus percepciones en torno a la construcción de subjetividades con perspectiva de género que han influido en la elección de la carrera, periodo 2017-2018. La investigación tiene un enfoque cualitativo y efectúa un análisis de contenido descriptivo e interpretativo. Empleó como técnicas las entrevistas, microrrelatos y un grupo focal, con una guía de preguntas. Los resultados fueron analizados mediante el software N-vivo, usando diversas categorías de análisis. Como resultado, se ha visibilizado la existencia de estereotipos socioculturales de género que han influido en la elección de la carrera de formación docente de EI, desigualdades educativas, sociales, económicas y culturales. Se concluye que existe la necesidad de repensar el alcance de la formación de docentes en EI en relación con la pedagogía infantil, lo educativo y el cuidado, con perspectiva de género, así como la necesidad de implementar políticas institucionales universitarias inclusivas y equitativas, que atiendan la diversidad.

Palabras clave: Elección de carrera, educación inicial, formación docente, género.

Abstract

The results of a Master thesis research carried out with students, teachers, and university authorities of Early Childhood Education (ECE) during the academic year 2017- 2018 at a public university in Ecuador, the National University of Education (UNAE) are presented. The aim is to gain understanding about their perceptions on the construction of subjectivities, with a gender perspective, that influence their career choice. The research has a qualitative approach that allowed to develop a descriptive and interpretive content analysis through interviews, micro-stories, and a focus group, with a questionnaire guide, and the use of the qualitative analysis software N-Vivo. The software allowed to generate categories of analysis based on the collected data, with a gender perspective. As result of the analysis, the existence of sociocultural gender stereotypes that influenced on career choice, educational, social, economic, and cultural inequalities of the students who selected ECE have become visible. For this reason, it is concluded the need to rethink the scope of teacher training in early childhood in relation to child pedagogy, education and care, with a gender perspective, and accompanied by inclusive and equitable university institutional policies that address diversity.

Keywords: Gender, early childhood education, initial teacher education, career choice.

Introducción

El cuarto objetivo de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 del Ecuador hace explícita la necesidad de “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. En educación superior se deben abordar los procesos desde una perspectiva de equidad que no quede “en el ámbito de la retórica, sino en una serie de expresiones concretas que permitan evaluar si dicha perspectiva se ha incorporado institucionalmente al mundo universitario” (Palomar Vereza, 2005, p.38). En este sentido, este artículo aporta al análisis y reflexión sobre la equidad de género en el ámbito de la educación superior. Se estudia la construcción de subjetividades con perspectiva de género que influyen en la elección de la carrera de Educación inicial (EI) de la Universidad Nacional de Educación (UNAE).

Se ha seleccionado como objeto de estudio esta carrera, debido, por una parte, a patrones culturales sexistas que históricamente han caracterizado a esta opción de formación docente, asociada al cuidado como “transposición de saberes considerados femeninos” (Cappi Manzini y Salles Tiellet, 2014, p.76). La Secretaría de Educación Superior Ciencia Tecnología e Innovación (SENESCYT) (2018) informó que las mujeres optan mayoritariamente por carreras en educación (67.59 %), salud y servicios 67.01 %, servicios 57.84 %, mientras que los hombres optan por las ingenierías 75,38 %, agricultura 52,69 %, humanidades y artes 55.64 %, entre otras. Esto ocurre también en otros países de América y Europa donde las mujeres suelen elegir carreras comúnmente llamadas “blandas”, esto es, enfermería, trabajo social, educación, secretaría, prestación de servicios. En cambio, las profesiones llamadas “duras” gozan de mayor prestigio social entre los hombres, allí están las ingenierías, ciencias, derecho (Herdoíza, 2015; Lamas, 1986; Mingo y Moreno, 2017; Mosteiro García y Porto Castro, 2017; Subirats Martòri, 1994; Tedesco, 2017). Estos datos demuestran algunos imaginarios sexistas presentes en la elección de la profesión cuya consecuencia es la segregación laboral horizontal y vertical (Herrera Mosquera, 2001; Morocho Minchala, 2018).

Por otra parte, se ha puesto de relieve este nivel educativo por ser el comienzo de la educación formal, cuando se originan y reproducen representaciones socioculturales del entorno educativo, familiar y comunitario. Estas representaciones tejen códigos y símbolos que definen la identidad, la construcción de subjetividades, el deber ser, hacer, pensar, sentir y actuar (Abric, 2004).

En este trabajo, se entiende por *género* aquellas construcciones sociales que se reflejan en las actividades que realizan hombres y mujeres, asignadas por patrones socio-culturales y políticos, como un organizador básico en cualquier cultura y sociedad (Mosteiro García y Porto Castro, 2017). Se explora la categoría de género a partir de la generación, asignación y reproducción de roles estereotipados desde la niñez, cuando la persona comienza a clasificar las diversas actividades como femeninas, masculinas, neutras o ambivalentes (Martín Casares, 2008). A su vez, las relaciones de género implican relaciones de poder como configuradoras del sujeto, bajo estructuras de dominación en las relaciones humanas, diferenciadas y jerarquizadas de acuerdo con el sexo (Dreyfus y Rabinow, 1983). En función de esos roles, se plantean derechos y obligaciones que, en algunas situaciones, subordinan a la mujer en el espacio público y privado (Tomasello y Vaish, 2011).

Según Butler (2004), el concepto de género y sexualidad está constantemente transformándose; esto da cuenta de la construcción social del género y de una cultura de significados en torno a los cuerpos de mujeres y hombres (Lamas, 2002). En este sentido, la familia, la escuela, la sociedad y los medios de comunicación son instituciones de enseñanza-aprendizaje en la reproducción de roles de hombres, mujeres e infantes. Estas devienen un espacio de construcción de subjetividades, donde se establecen relaciones sociales e interpersonales y se estructuran nuevas visiones del mundo (Pérez Gómez, 2009).

La jerarquización de roles en sistemas patriarcales genera tendencias con patrones sexistas dominantes desde la niñez, en el ámbito educativo, social, económico, político y cultural (Facio, 2002). Según Segarra y Carabí (2000) y Connell y Messerschmidt (2005), la normativa hegemónica que organiza la subjetividad masculina se sustenta en el individualismo de la modernidad y en la

normativa de género, lo que ha influido en una masculinidad hegemónica y prácticas patriarcales en los ámbitos socio-culturales, económicos y políticos; no obstante, esta hegemonía es una relación históricamente móvil que puede ser deconstruida por las nuevas masculinidades, más libres, justas y plurales.

Así, este trabajo describe e interpreta las percepciones de estudiantes, docentes y autoridades de la carrera en torno a la construcción de subjetividades. Esto implica abordar “la irreductible diversidad de configuraciones de género” (Herrera Mosquera, 2001, p.13) y las “diferencias y jerarquías socio-culturales y económicas, además de distintas concepciones del tiempo y espacio [que] atentan contra cualquier homogeneización de las relaciones de género” (Herrera Mosquera, 2001, p.13). En este sentido, la formación superior de docentes afronta el desafío de posicionar un replanteamiento crítico que integre a la academia y a la sociedad para transfigurar la razón binaria y patriarcal aún dominante (Herdoíza, 2015).

Método

Este artículo se propone conocer las percepciones de estudiantes, docentes y autoridades en torno a la construcción de subjetividades con perspectiva de género que han influido en la elección de la carrera. La investigación posee un enfoque cualitativo, a partir de una realidad concreta en el contexto socioeducativo y cultural e indaga, comprende y argumenta dichas subjetividades (Hernández Sampieri et al., 2006). Este enfoque implicó un análisis de contenido descriptivo e interpretativo mediante la aplicación de entrevistas, microrrelatos y un grupo focal, con una guía de preguntas dirigida a los actores clave de la universidad. Se indagaron patrones culturales de género naturalizados que han influido en las acciones y toma de decisiones del estudiantado, específicamente en la elección de la carrera (Mosteiro García, 1997; Morocho Minchala, 2018).

Respecto al diseño de investigación, se trata de un estudio de tipo fenomenológico; se proporciona información de los actores clave (estudiantes, docentes y autoridades) que conforman la muestra para, según Creswell (2005), describir, analizar e interpretar de manera profunda los patrones de comportamiento, creencias, significados y lenguaje que se ha configurado un grupo cultural o social a través del tiempo. Se entiende que existen diversas maneras de interpretar la misma experiencia, así que el significado de la experiencia que le asigna cada participante es lo que constituye la realidad (Hernández Sampieri et al., 2006).

Población y muestra

La carrera de EI, en el año académico 2017-2018 (periodo en el cual se realizó la investigación) contaba con una población de 323 estudiantes, 299 mujeres y 24 hombres, de primero a séptimo ciclo. El 93 % eran mujeres y el 7 % hombres. Así también, la carrera contaba con 29 docentes-investigadores, 76 % mujeres y 24 % hombres. La Asociación Estudiantil de la universidad estaba conformada por 8 miembros, 5 mujeres y 3 hombres.

La muestra que se utilizó para esta investigación fue intencionada, se aplicó el método inductivo-deductivo a través de entrevistas, microrrelatos y un grupo focal. Se entrevistaron a 8 estudiantes, representantes de primero a séptimo ciclo, 1 hombre y 7 mujeres, 6 docentes-investigadores de diferentes asignaturas de la carrera, 4 mujeres y 2 hombres. Se construyeron dos microrrelatos, uno escrito por un estudiante hombre y otro por una docente-investigadora. El grupo focal contó con la participación de representantes de la Asociación Estudiantil, 2 estudiantes hombres, 2 estudiantes mujeres y de 2 docentes-investigadoras de las diferentes carreras de la universidad. Finalmente, se aplicaron entrevistas a 2 autoridades de ese periodo, 2 mujeres, la directora de la carrera y la coordinadora de gestión académica de grado.

Para las entrevistas se seleccionaron a los representantes/delegados de cada ciclo porque conocen el contexto y las inquietudes que han manifestado los miembros del curso. Los docentes que intervi-

nieron en el grupo focal fueron asignados por la directora de la carrera. Se invitó a miembros de la Asociación Estudiantil a proporcionar las perspectivas de estudiantes de otras carreras de la universidad. También se solicitó la participación de autoridades, la Coordinación Académica y la Dirección de carrera para aportar con perspectivas y proyecciones diferentes para la investigación.

Instrumento

Se aplicaron entrevistas, microrrelatos y un grupo focal, todos ellos fueron registrados en audio con previo consentimiento de los informantes. Se usó una guía de preguntas dirigidas a estudiantes, docentes y autoridades, lo que permitió visibilizar estereotipos, aspecto que constituye un eje organizador social que genera desigualdad en tanto otorga diferente valoración de lo femenino subordinado a lo masculino (Pacheco-Salazar y López-Yáñez, 2019).

Procedimiento de recogida y análisis de datos

Previa autorización de la directora de carrera, se aplicaron entrevistas semiestructuradas con 6 preguntas cerradas y 10 abiertas a 8 estudiantes, representantes del primer al séptimo ciclo, 1 hombre y 7 mujeres. El tiempo aproximado de la entrevista fue de 15 minutos por estudiante. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas al personal docente que trabajaba de primero a séptimo ciclo en diferentes asignaturas de la carrera, 2 hombres y 4 mujeres. Se usó la guía con 6 preguntas cerradas y 8 abiertas. El tiempo aproximado de la entrevista fue de 20 minutos por docente.

Se pidió escribir, bajo sugerencia de la directora, un microrrelato a un estudiante del tercer ciclo de formación. El tiempo aproximado que duró la tarea fue de 30 minutos. También se le pidió escribir un microrrelato a una docente de la carrera, con el mismo tiempo. Mediante una invitación formal, se organizó un grupo focal con la participación de 4 estudiantes de la Asociación Estudiantil, representantes de diferentes ciclos y carreras, 2 hombres y 2 mujeres, y la participación de 2 docentes representantes de diferentes carreras de la universidad. El tiempo que duró este encuentro fue de 40 minutos. Por medio de invitaciones formales, se entrevistó a 2 autoridades mujeres, que tienen relación directa con la carrera de EI, la directora de la carrera y la coordinadora de Gestión Académica de Grado. El tiempo aproximado de la entrevista a cada autoridad fue de 30 minutos.

El análisis de los datos se llevó a cabo a través de una tabulación en una matriz central organizada según las categorías de análisis: género, construcción de subjetividades y relaciones de poder. La triangulación de datos fue procesada a través del software cualitativo N-Vivo para precisar las relaciones y conexiones entre ellos, organizar y sistematizar la información a través de las categorías/subcategorías, acordes con el marco teórico y los objetivos de la investigación. Su uso permitió distribuir y encontrar perspectivas en los datos de manera eficiente, codificar unidades de contenido (texto y otros materiales), con base en el esquema diseñado por las investigadoras.

Se plantearon categorías en función del marco teórico: *género, relaciones de poder y educación* (GRE); *construcción de subjetividades, reproducir y transformar* (CSRT); y *contextualización de la educación superior con perspectiva de género desde las políticas públicas* (CESPGDPP). Asimismo, se desglosaron subcategorías que respondieron a indicadores de las herramientas aplicadas y con ellas se analizó la información recopilada durante la investigación, y luego se expusieron los resultados en relación con los objetivos planteados.

Resultados

En el proceso de descripción, interpretación y análisis de las entrevistas, microrrelatos y grupo focal, se segmentó la información más relevante, relacionada con las categorías, subcategorías y objetivos de la investigación.

Género, relaciones de poder y educación (GRE)

El 63 % del estudiantado manifiesta que su madre se dedica al trabajo doméstico y su padre al trabajo productivo; el 25 % tiene padre y madre que trabajan y para el 12 % solo la madre trabaja; estos resultados se equiparan con las estadísticas del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC) (2013), que indican:

Las mujeres dedican en promedio 31:49 horas semanales al trabajo no remunerado (actividades domésticas y cuidado de personas), frente a las 9:09 que utilizan los hombres, es decir, 22:40 horas semanales más.

En el Trabajo no Remunerado, la principal tarea a la que se le dedica el mayor tiempo son las actividades domésticas a las que las mujeres designan 24:06 horas semanales frente a las 6:00 que le dedican los hombres.

Si bien la Constitución de Ecuador (Asamblea Nacional, 2008), en su artículo 333 reconoce Como labor productiva el trabajo no remunerado de autosustento y cuidado humano que se realiza en los hogares [...], el Estado promoverá horarios de trabajo adecuados [...] e impulsará la corresponsabilidad y reciprocidad de hombres y mujeres en el trabajo doméstico y en las obligaciones familiares.

Los datos estadísticos muestran que las horas de trabajo doméstico y de cuidado que efectúan mujeres y hombres reproducen la brecha de género. A nivel internacional, organizaciones gubernamentales y colectivas insisten en la necesidad de insertar a la mujer en el mundo laboral en igualdad de condiciones, y una reflexión respecto a la asignación y normalización del rol doméstico y de cuidado a la mujer (Organización Internacional del Trabajo-OIT, 2018).

Continuando con el análisis, la relación entre el proceso de elección de la carrera y el prestigio social o salarial se ha destacado como un tema de discusión familiar entre los estudiantes:

JS, estudiante mujer: mi padre quería que siga Minas y Petróleo... Educación Inicial es como muy desvalorizada.

MS, estudiante mujer: al principio no tuve el apoyo, por la parte económica, me decían que esta carrera no me va a dar dinero y que estudie Medicina.

Según los relatos, la familia intenta intervenir en la toma de decisiones del estudiantado y usa como principal criterio en la mayoría de casos la situación económica. Esto quiere decir que las inclinaciones profesionales están mediadas por principios individuales, familiares, culturales y sociales, así como por el estatus socioeconómico de los padres, los iguales, la etnia, la comunidad, etc., que pueden actuar como barrera, refuerzo o apoyo a la decisión manifestada (Fernández-García et al., 2016; McMahon y Watson, 2009; Palladino et al., 2001; Palladino et al., 2013; Turner y Lapan, 2011). Los relatos de los estudiantes muestran que la carrera de EI con mayor frecuencia es identificada propia de lo femenino, y en general goza de menor prestigio social y salarial.

Construcción de subjetividades, reproducir y transformar (CSRT)

El 50 % del estudiantado entrevistado manifestó haber ingresado a la carrera porque les gustó su objetivo. El 38 % de estudiantes mujeres optó por EI porque, según afirmaron, les gusta cuidar a los niños. En cambio, el 12 % se matriculó porque se quedó sin cupo en otra carrera. Un gran porcentaje de estudiantes mujeres (38 %) comenzó a estudiar porque les gustaba cuidar a los niños; al respecto esas estudiantes comentaron que la práctica preprofesional que se lleva a cabo en los CDI les ha permitido reconsiderar su percepción de la carrera en relación con el cuidado de la niñez, por su orientación pedagógica.

El 80 % del personal docente comenta que la carrera de EI está asociada con el cuidado y la pedagogía porque tiene que ver con procesos de enseñanza-aprendizaje en la infancia. El objetivo de la carrera está articulado a la política nacional de Desarrollo Infantil Integral (MIES, 2013) que determina las necesidades particulares de los primeros años de vida de todo ser humano, las acciones destinadas a

asegurar la supervivencia, la nutrición, el crecimiento, la educación y el desarrollo armónico de los niños. Ante la pregunta: ¿considera que esta carrera está asociada al cuidado de la niñez, pedagogía o ambas? Los docentes respondieron:

CU, docente-investigadora: Ambas, la metodología de enseñanza va asociada al cuidado de la niñez, saber ¿qué enseñar? y ¿cómo enseñar?, garantizar la protección y cuidado de niños y niñas inmersos en el sistema educativo.

JLR, docente-investigador: Ambas, el cuidado de la niñez puede hacerse de manera consciente y responsable mediante una adecuada formación pedagógica o, por lo contrario, desarrollarlo de manera ingenua, perpetuando hábitos y costumbres que se mantienen por inercia y que contribuyen a cargar exclusivamente sobre los hombros de las mujeres las tareas relacionadas con la crianza y el cuidado de los hijos.

LM, docente-investigadora y autoridad: se ha evolucionado en el hecho de que la EI no sea solamente entendida desde el cuidado, sin embargo, en las etapas iniciales la pedagogía tiene que estar asociada al cuidado; el acercamiento también constituye experiencias de aprendizaje para los infantes.

La pregunta antes formulada pone de manifiesto que el cuidado es parte de la labor pedagógica del docente de EI en la primera infancia, sin embargo, esto no debería señalarse como un rol asignado a las mujeres. Este imaginario social ha dado lugar a desigualdades de género por considerar a las mujeres como principales proveedoras del bienestar familiar y del trabajo reproductivo (Batthyány et al., 2014).

Un tema común en las entrevistas refiere a prácticas sexistas que se han vivenciado en los CDI, en donde el material didáctico, textos, lenguaje, juegos, material bibliográfico, espacio público y actividades académicas han evidenciado un sesgo de género (Contreras, 2011; Silva-Pena 2010; Viotti y del Valle Jofré, 2013):

LQ, estudiante mujer: En el CDI, los estudiantes que hacemos prácticas les decimos a las educadoras que se tiene que entregar los materiales didácticos sin distinción de colores, sin embargo, ellas nos cuestionan y dicen que a los hombres no tenemos que darles materiales de color rosado, que eso es solo para mujeres.

Con base en lo anterior, el currículum oculto debe ser analizado, reflexionado y cuestionado en el contexto educativo para que se visibilicen y deconstruyan comportamientos, acciones sexistas y dinámicas escolares sesgadas, que desde muy temprano establecen diferencias jerarquizantes entre lo masculino y lo femenino (Baeza Reyes y Lamadrid Álvarez, 2018; Morocho Minchala, 2018). El rol docente influye en la construcción/reconstrucción de subjetividades por lo que se torna necesario, a nivel de Latinoamérica y Europa, incluir reflexiones en relación con modelos de coeducación que promuevan espacios de igualdad, respeto hacia la diferencia, y que elimine todo tipo de discriminación y violencia en la teoría y práctica educativa (Silva-Pena, 2010). Así pues, los docentes de EI requieren de una formación de calidad con perspectiva de género en contextos inter y multiculturales (Cobano-Delgado et al., 2019).

En cuanto a la transversalización de género en la malla curricular de la carrera de EI, el 33 % del personal docente confirma que no está transversalizado y que, aunque esté escrito formalmente en los planes de estudio, para lograr su concreción debe ser integrada y vivenciada en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Otro 33 % del personal docente opina que sí existe la transversalización de género y el 34 % restante manifiesta que existe de manera formal, pero que falta reforzarlo tanto en la malla curricular como en la práctica pedagógica. Mientras tanto, en el microrrelato escrito por la docente-investigadora, VG, surgen algunas cuestiones en relación con el tratamiento del tema de género y su transversalización, a partir de la vivencia y experiencia de contextos socioculturales diversos:

Yo no puedo hablar de feminismo de la misma manera que hablaría en España, tengo que ser super respetuosa porque aquí se vive un proceso de emancipación de la mujer [...] aquí la sociedad es muy religiosa, entonces tengo que ser muy respetuosa en muchos aspectos, religiosos, de tradición, de qué es el rol de una madre, de una hija. [...] primero he tenido que escuchar y observar mucho [...] entender la complejidad de ser mujer en distintas partes del mundo, porque machismo hay,

desigualdad hay, violencia de género hay, pero cada contexto tiene sus pequeños matices y esos matices hay que entenderlos.

Desde otra perspectiva, BMC, docente-investigadora, sugiere fortalecer nuevas masculinidades en los estudiantes de educación, desde el cuestionamiento de los roles masculinos y femeninos. También alude al tema de las masculinidades CU, docente-investigadora, quien manifiesta trabajar ese tema en sus clases. En este sentido, se promueve reflexionar sobre las nuevas masculinidades en diferentes contextos socioculturales y sobre los procesos que originan desigualdades, opresión, exclusión y violencias, a la vez que promueven un cambio en las formas de entender qué significa ser hombre desde una perspectiva de género inclusiva y de resistencia a modelos patriarcales (Connell y Messerschmidt, 2005; Morocho Minchala, 2018; Segarra y Carabí, 2000).

Contextualizar la educación superior con perspectiva de género desde las políticas públicas (CESPGDPP)

Además de los resultados de las entrevistas y microrrelatos, en esta categoría se revisaron los documentos sobre los marcos normativos nacionales y documentos rectores de la universidad. Cabe destacar algunas acciones del sistema de educación superior y la propuesta de transversalizar el género en dicho nivel (Herdoíza, 2015). Se ha planteado incluir planes de igualdad en cada universidad del país con la finalidad de eliminar prácticas discriminatorias que han sido naturalizadas en la academia. Ciertamente, se constató que entre los principios institucionales y lineamientos del modelo curricular en la UNAE aparece la transversalización de género; se menciona en los objetivos institucionales 7 y 12, la formación de personas no sexistas y el logro de una sociedad más justa, despatriarcalizada, intercultural, equitativa y solidaria (UNAE, 2016).

Sin embargo, en las entrevistas, microrrelatos y grupo focal se recalca la necesidad de reforzar la perspectiva de género en la universidad no solo en una asignatura específica, sino desde varias entradas y a lo largo de la formación. Así lo manifiesta JM, docente-investigador: “la universidad cuida cierta forma de manejarse con el asunto de la perspectiva de género, pero en la praxis no es tan evidente”. También VG, docente-investigadora, comenta: “los ejes transversales tienen el riesgo de convertirse en un discurso que termina siendo vacío”. Se ha visibilizado que el estudiantado, personal docente y autoridades discuten sobre el tema de género, pero el estudiantado manifiesta que los patrones sexistas coexisten en la universidad, como en la discriminación que sufren los hombres por estudiar la carrera de EI. En este sentido, se torna esencial promover más espacios de análisis, reflexión y acción en relación con el tema.

Discusión y conclusiones

En este estudio se ha visibilizado la existencia de estereotipos socioculturales y económicos de género en relación con la carrera de EI. Las opiniones de estudiantes, docentes y autoridades evidencian la necesidad de resignificar los patrones culturales sexistas y romper el “silencio conceptual” (Rodigou Nocetti et al., 2011, p.30). El predominio de estudiantes mujeres en la carrera de EI puede obedecer a imaginarios culturales de la carrera que relacionan el cuidado de la infancia con lo femenino.

Las mujeres tienen más dificultades para encontrar un trabajo que tradicionalmente se identifica como un trabajo de hombres, y los hombres tienen más dificultades para encontrar un trabajo que tradicionalmente se identifica como un trabajo de mujeres, y las profesiones en las que trabajan sobre todo mujeres están peor remuneradas que las profesiones en las que trabajan sobre todo hombres (Mosteiro García y Porto Castro, 2017, p.158).

En este sentido, es fundamental confrontar la mirada ligada al cuidado que se sustenta en el rol reproductivo y de domesticación de la mujer, y pensar la carrera en su formación pedagógica, con docentes-investigadores capaces de ejecutar proyectos, plantear estrategias con enfoque de inclusión,

equidad, innovación pedagógica y social (Morocho Minchala, 2018; UNAE, 2015). Por tanto, es imperativo analizar, por un lado, cómo la academia actúa como dispositivo de (re)producción del capital social, de las disciplinas, los lugares y sus procedimientos (Baeza Reyes y Lamadrid Álvarez, 2018; Martínez Labrín, 2015) y, por otro lado, cómo actúa la práctica pedagógica sexista y estereotipada en los contextos educativos con el fin de enseñar, aprender y aportar en la construcción de subjetividades con perspectiva de género.

En resumen, esta investigación analiza las problemáticas de género en la carrera de EI y concluye que la minoritaria preferencia de los hombres por esta carrera puede ser resultado del aprendizaje social de roles estereotipados en la elección de la profesión. Ante esta realidad, propone profundizar en el tema del cuidado y la mirada pedagógica, analizar y problematizar el ser, sentir, pensar y actuar con perspectiva de género en contextos socioeducativos y culturales (Galicia Pérez y Rivero Pascual, 2004; García Perales, 2012; Instituto Nacional de las Mujeres, 2004; Viotti y del Valle Jofré, 2013). Asimismo, sugiere revisar el currículum oculto en el ejercicio de la docencia, especialmente el relacionado con la construcción/reconstrucción de subjetividades en clave de género. Finalmente, insta a reflexionar sobre lineamientos y políticas de equidad en educación superior para eliminar las desigualdades, discriminaciones y violencia de género que se producen y reproducen en su seno.

Referencias bibliográficas

- Abric, J. C. (2004). *Prácticas sociales y representaciones*. Ediciones Coayacán.
- Baeza Reyes, A. y Lamadrid Álvarez, S. (2018). Trayectorias educativas según género. Lo invisible para la política educativa chilena. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 471-490.
- Batthyány, K., Genta, N. y Perrotta, V. (2014). Las representaciones sociales del cuidado infantil desde una perspectiva de género. Principales resultados de la Encuesta Nacional sobre representaciones sociales del cuidado. *Papers*, 99(3), 335-354.
- Butler, J. (2004). *Deshacer el género*. Routledge.
- Cappi Manzini, L. y Do Horto Salles Tiellet, M. (2014). Profesoras y docencia de estudiantes del sexo masculino de práctica profesional en una guardería: desafíos en las relaciones entre géneros. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 18 (2), 71-97.
- Cobano-Delgado, V. C., Llorent-Bedmar, V. y Sianes-Bautista, A. (2019). Formación inicial de profesionales de educación infantil en Alemania y Suecia. *Perfiles Educativos*, 41(164), 47-64.
- Connell, R. W. y Messerschmidt, J. M. (2005). Hegemonic Masculinity: Rethinking the Concept. *Gender and Society*, 19(6), 829-859.
- Contreras, G. (2011). *Sexismo en educación*. Observatorio de equidad de género.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. 2.ª ed. Pearson Education.
- Dreyfus, H. L. y Rabinow, P. (1983). *Michel Foucault beyond structuralism and hermeneutics*. 2.ª ed. University of Chicago Press.
- Facio, A. (2002). Generando nuestras perspectivas. *Otras Miradas*, 2(2), 49-79.
- Fernández-García, C. M., García-Pérez, O. y Rodríguez-Pérez, S. (2016). Los padres y madres ante la toma de decisiones académicas de los adolescentes en la educación secundaria. Un estudio cualitativo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(71), 1111-1133.
- Galicia Pérez, N. y Rivero Pascual, N. (2004). Las relaciones de poder en el aula: género y pedagogía, ponencia presentada en el "I Congreso de Enseñanza de la Filosofía en Castilla y León". Facultad de Filosofía, Universidad de Valladolid, España, 7-8 de mayo de 2004. <http://www.fyl.uva.es/~wfilosof/ense%F1anzafile.htm>.
- García Perales, R. (2012). La educación desde la perspectiva de género. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 27, 1-18.
- Gobierno de Ecuador-Asamblea Nacional (2008). *Constitución de la República del Ecuador*.
- Herdoíza, M. (2015). *Construyendo igualdad en la educación superior. Fundamentación y lineamientos para transversalizar los ejes de igualdad y ambiente*. SENESCYT/UNESCO.
- Herrera Mosquera, G. (2001). *Antología de género*. FLACSO.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. 5.ª ed. McGraw-Hill.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC) (2013). El trabajo doméstico sigue siendo tarea de las mujeres. <https://n9.cl/j0gz2>.
- Instituto Nacional de las Mujeres. (2004). *El enfoque de género, una perspectiva necesaria en la reforma curricular de la educación inicial y preescolar*. Instituto Nacional de las Mujeres.

- Lamas, M. (2002). *Cuerpo: diferencia sexual y género*. Santillana.
- Lamas, M. (1986). La antropología feminista y la categoría género. *Nueva Antropología*, 8(30), 173-198.
- Martín Casares, A. (2008). *Cultura, mitos y estereotipos sexuales*. Cátedra.
- Martínez Labrín, S. (2015). Género, subjetividad y trabajo académico. *Integración Académica en Psicología* (3)8, 47-53.
- McMahon, M. y Watson, M. (2009). Career psychology research challenges: a systems theory response. *South African Journal of Psychology*, 39(2), 184-194.
- Mingo, A. y Moreno, H. (2017). Sexismo en la universidad. *Estudios sociológicos*, 35(105), 571-595.
- Ministerio de Inclusión Económica y Social (MIES) (2013). *Política pública. Desarrollo Infantil Integral*. MIES.
- Morocho Minchala, J. (2018). Construcción de subjetividades: una perspectiva de género en la elección de la carrera de educación inicial en la UNAE. Ponencia presentada en “VI Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (ELMeCS) Innovación y creatividad en la investigación social: Navegando la compleja realidad latinoamericana”. Red Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales. <http://elmecs.fahce.unlp.edu.ar/vi-elmecs/actas/Morocho.pdf/view>.
- Mosteiro García, M. J. (1997). El género como factor condicionante de la elección de carrera: hacia una orientación para la igualdad de oportunidades entre los sexos. *Revista galego-portuguesa de psicología e educación*, 1, 305-315.
- Mosteiro García, M. J. y Porto Castro, A. M. (2017). Análisis de los estereotipos de género en alumnado de formación profesional: diferencias según sexo, edad y grado. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 151-165.
- Naciones Unidas (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe* (LC/G. 2681-P/Rev. 3). Naciones Unidas.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2018). *Perspectivas sociales y del empleo en el mundo: Avance global sobre las tendencias del empleo femenino 2018*. OIT.
- Pacheco-Salazar, B. y López-Yáñez, J. (2019). Ella lo provocó: el enfoque de género en la comprensión de la violencia escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 363-678.
- Palladino Schultheiss, D. E., Kress, H. M. Manzi, A. J. y Jeffrey Glasscock, J. M. (2001). Relational influences in career development: a qualitative inquiry. *The Counseling Psychologist*, 29, 214-239.
- Palomar Vereá, C. (2005). La política de género en la educación superior. *Revista de Estudios de Género*, 21, 7-43.
- Pérez Gómez, Á. (2009). *Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia*. Laboratorio de Políticas Públicas.
- Rodigou Nocetti, M., Blanes, P. Buriyovich, J. y Domínguez, A. (2011). *Trabajar en la Universidad: (Des)igualdades de género por transformar*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Secretaría de Educación Superior Ciencia Tecnología e Innovación (SENESCYT) (2018). *Boletín Analítico de Educación Superior Ciencia, Tecnología, Innovación y Saberes Ancestrales*. SENESCYT.
- Segarra, M. y Carabí, A. (Eds.) (2000). *Nuevas masculinidades*. Icaria.
- Silva-Pena, I. (2010). Repensando la escuela desde la coeducación: una mirada desde Chile. *Revista venezolana de estudios de la mujer*, 15(35), 163-176.
- Subirats Martòri, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, 49-78.
- Tedesco, J. C. (2017). Educación y desigualdad en América Latina y el Caribe. Aportes para la agenda post 2015. *Revista Perfiles Educativos*, 39(158), 206-224.
- Tomasello, M. y Vaish, A. (2011). Origins of Human Cooperation and Morality. *Annual Review of Psychology*, 64, 232-55.
- Turner, S. y Lapan, R. T. (2011). Career self- efficacy and perceptions of parent support in adolescent career development. *The Career Development Quarterly*, 51, 44-55.
- Universidad Nacional de Educación (UNAE) (2016). *Estatuto de la Universidad Nacional de Educación*. UNAE.
- Universidad Nacional de Educación (UNAE) (2015). *Proyecto de la Carrera de Educación inicial*. UNAE.
- Viotti, M. y Del Valle Jofré, A. (2013). Identidades de género en la escuela: una mirada desde el nivel inicial y el primer ciclo. *La Aljaba*, 17, 169-178.

