Programa de Magíster en Educación
para la Inclusión, la Diversidad y la Interculturalidad.

Acompañamiento coeducativo:
Reflexiones de niñas y niños a través de la literatura infantil con perspectiva de género en el contexto de educación formal

Proyecto

Trabajo final para optar al grado de Magíster en Educación para la Inclusión, la Diversidad y la Interculturalidad.

Autora : María Javiera Huerta Cerda
Profesora Guía : Patricia Herrera Sepúlveda

Marzo 2020

Agradecimientos

Mis agradecimientos a todxs aquellxs que de una u otra forma fueron importantes para llegar a la instancia final de este proyecto.

A mi mamá Mónica y a mi papá Germán, por su cariño incondicional y constante apoyo, el cual me ayuda a transitar con confianza y libertad.

A mis amigas María Fernanda Vásquez y Jessica Riquelme por ser parte de una maravillosa triada sorora y acompañarnos en este camino de aprendizajes.

A Benjamín por su amor, apoyo, energías y espacio para poder escribir.

A las profesoras de la Universidad de Valparaíso coordinadoras del magíster que me brindaron el apoyo cuando fue necesario.

A mi profesora guía de proyecto Patricia Herrera Sepúlveda por su asesoría, apoyo y paciencia.

A todos los niños y a todas las niñas que participaron en este proyecto, ustedes son mi fuente de inspiración pedagógica.

TABLA DE CONTENIDOS

1. Introducción 6
2. Justificación 10

2.1 Transitar hacia el concepto de acompañar 10

3. Marco Conceptual

3.1 Enfoque 13

3.2 Antecedentes Teóricos 13

3.2.1 Investigación centrada en la literatura infantil con perspectiva de género 13

3.3 Consideraciones en torno a la infancia: campo de investigación social 16

3.4 Literatura infantil: hacia una perspectiva de género 18

3.5 Aproximaciones al concepto de género y sus implicancias 27

3.5.1 Teoría Sexo – Género: Breve historia 27

3.5.1.1 Diferencias Sexo – Género 30

3.5.1.2 Sistema Sexo-Género a nivel cultural 32

3.5.2 Sexismo 33

3.5.3 Estereotipos de género 34

3.5.4 Roles de género 35

3.5.5 Violencia de género 36

4. Marco Metodológico

4.1 Fundamentación del proyecto coeducativo 37

4.1.1 Contexto de la experiencia educativa 37

4.1.1.2 Entorno territorial 38

4.1.1.3 Equipo técnico y distribución del personal por nivel educativo 38

4.1.1.4 Identidad institucional 39

4.1.1.5 Aspectos del manual de convivencia escolar 40
4.1.1.6 Aspectos diagnósticos a partir del programa curricular 42
4.1.1.6.1 Enfoque de derechos 42
4.1.1.6.2 Enfoque de inclusión 43
4.1.1.6.3 Componentes estructurales de las bases curriculares 43
4.1.1.6.4 Currículum oculto 45
4.2 Grupo participante 46
4.2.1 Características diagnósticas del grupo participante 47
4.3 Problema de investigación 48
4.3.1 Preguntas de investigación 50
4.3.2 Intereses y motivaciones 50
4.3.3 Estrategia de trabajo 51
4.3.4 Técnicas de recolección de información 51
4.4 Objetivo general 53
4.4.1 Objetivos específicos 53
4.5 Plan de acción 54
4.6 Plan de evaluación 57
4.7 Temporalización 59
5. Implementación
5.1 Planificación de las sesiones 61
5.1.1 Recursos didácticos utilizados 62
5.1.2 Metodología de sistematización de las sesiones 65
6. Evaluación global del proyecto
6.1 Resultados 102
6.2 Evaluación 107
7. Conclusiones 109

8. Bibliografía 113
9. Anexos 116

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Estereotipos masculinos y femeninos. 34
Tabla 2: Estudiantes matriculados y matriculadas en junio 2019. 39
Tabla 3: Grupo participante del proyecto coeducativo en contexto de educación formal. 47
Tabla 4: Cuentos utilizados por niños y niñas de kínder. 48
Tabla 5: Utilización de la observación como técnica de investigación social en el presente proyecto. 53
Tabla 6: Organización de fases, objetivos, sesiones, actividades, materiales y recursos implementados en el contexto de educación formal. 55
Tabla 7: Indicadores de evaluación de proceso. 57
Tabla 8: Sistematización de sesiones realizadas en el proyecto de acompañamiento. ..67
Tabla 9: Análisis FODA. 107

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Esquema de sistematización general del proyecto por sesiones. 67
Figura 2: Conceptos claves inmersos en el proyecto de acompañamiento. 103

Figura 3: Conceptos explícitos e implícitos realizados por el grupo participante 104

ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1: Ubicación de la escuela especial Luis Sembrador. 38

Imagen 2: Núcleos de aprendizajes para la educación preescolar**.** 44

1. INTRODUCCIÓN

"*La coeducación es educar para la paz, educar en la libertad y educar en la justicia" (García & Huertas, 2001, p. 2).*

En las últimas décadas en Chile, se han producido un conjunto de mejoras y políticas en torno a asegurar un adecuado currículum nacional en el ámbito de Lenguaje y Comunicación durante todo el sistema escolar. En este escenario, los y las docentes son esenciales para poner en práctica los objetivos de aprendizajes e indicadores insertos en el currículum nacional, ya que, desde las políticas se asume que los y las docentes son responsables de producir cambios requeridos para introducir mejoras esperadas en los diversos contenidos propuestos para cada nivel de enseñanza escolar, principalmente, primer ciclo de enseñanza en espacios de educación formal.

Entre los cambios más relevantes que se han realizado en Chile en los últimos años, se encuentra desde el marco de la reforma educacional, la presentación de las nuevas Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2019) refieren que el currículum orientado a incrementar los procesos de aprendizaje de manera integral de las niñas y los niños, desde sus primeros meses de vida hasta el ingreso de la Educación Básica. Este currículum se

nutre de nuevos conocimientos desde la investigación y acción pedagógica colaborativa, declarando nuevos sentidos que responden a requerimientos y énfasis actuales en el acompañamiento para la primera infancia, estos principios se vinculan a la educación inclusiva, a la diversidad y a la interculturalidad, al enfoque de género, a la formación ciudadana, al desarrollo sostenible, entre otros.[1]

La inquietud y necesidad de realizar un proyecto de acompañamiento para niñas y niños, surge desde mis motivaciones personales como fonoaudióloga que trabaja en contexto de educación, siendo partícipe activa por y para la educación desde la primera infancia, considerando componentes de la teoría y práctica de la pedagogía de la lectura y literatura. Además, otra motivación para realizar este proyecto es que los cuentos no sexistas ofrecen la oportunidad de generar nuevas simbologías más inclusivas, equitativas y democráticas, sobre todo en la infancia, cuyo período de socialización y amoldamientos están presentes como una oportunidad vital en el desarrollo de los niños y las niñas.

Es por esto que, esta investigación pretende realizar un acompañamiento coeducativo desde la literatura infantil para los niños y las niñas[2] en dos contextos: educación formal y educación informal, con la finalidad de que ellos y ellas reflexionen en torno a la lectura de cuentos con perspectiva de género.

Es importante mencionar que este proyecto surge desde la necesidad de trabajar con la literatura infantil, promoviendo reflexiones y pensamiento crítico en los niños y en las niñas en temáticas de inclusión, diversidad y género, buscando visibilizar estas perspectivas y abordar alternativas literarias que contengan imágenes diferentes a los cuentos tradicionales, ya que, frecuentemente los textos encontrados en escuelas y bibliotecas, son los primeros referentes para acercar a las niñas y a los niños a la lectura.

[1] Ministerio de Educación, 2018:2.

[2] Esta investigación problematiza la relación del lenguaje con la inclusión, diversidad y géneros, por este motivo, habrá cambios en los registros. Voy a utilizar el femenino, el masculino y otras formas, como "niños y niñas, sin desconocer que este orden tiene una historicidad y que elección de esta forma impide la representación de otros géneros (intersexuales, transgéneros, queer). Actualmente, existen otras formas de representar gráficamente la diversidad, como el recurso de la arroba, las letras "x", "e" o el asterisco *, por ende, en ocasiones optaré por la alternativa niños y niñas, y en otras ocasiones utilizaré la letra "x" para referirme a lxs niñxs.

Por otra parte, la necesidad de trabajar con la infancia se manifiesta desde la convicción para ampliar la mirada sobre las niñas y los niños como generadores de sociedad: esta visión comprende que las niñas y los niños pertenecen a un grupo social que interactúa con otras y otros, modificando compartimientos, y a su vez, siendo afectadas/os por aquellos comportamientos. Dicho esto, la Convención de los Derechos del Niño (1989) considera a los niños, ya no solo como personas en situación de protección, sino como, ***sujetos de derecho*** (Gaitán, 2006).

Para ello, el proyecto de acompañamiento, se gestiona desde la coeducación, un modelo de escuela en la que se debería situar la práctica educativa actual en Chile. Dicho modelo va más allá de la educación mixta, y apuesta por una educación basada en la igualdad de oportunidades para todas las niñas y todos los niños. La finalidad del proyecto, no es solo un acompañamiento a niñas y a niños en torno a la lectura de cuentos, sino que, es una propuesta de acción para fomentar una educación no sexista ante el acontecer nacional. La implementación de talleres a partir de la lectura de cuentos no tradicionales, pretende aportar a la conformación de estrategias de fomento lector con enfoque de género en la infancia, pensando en la democratización de oportunidades, equidad y acceso a derechos.

En el capítulo marco conceptual de esta investigación, se propone una revisión de investigaciones respecto de las distintas miradas, perspectivas y discusiones en el ámbito de la literatura infantil con temáticas de inclusión, diversidad y género. Este punto, es de interés para el estudio, debido a que esta amplia visión de estudios, permitirá conocer de qué manera se aborda la literatura infantil en primera infancia a nivel internacional y/o nacional, permitiendo visibilizar acciones pedagógicas en distintos contextos de educación (formal e informal) que permitieron la elaboración y conceptualización de este espacio-tiempo, tratar temáticas aludidas a la inclusión, diversidad y género que han emergido al respecto.

Teniendo en cuenta el tema de estudio, en el presente marco conceptual se explicará la teoría sexo-género y se hará una distinción entre ambos términos, ya que es fundamental

para entender todo lo relacionado con la igualdad entre géneros. Asimismo, se explicará aquellos conceptos claves que tienen que ver con la discriminación asociada al género. Además, se dará una breve visión de la educación de las mujeres en España y los modelos de escuelas que han estado presentes a lo largo de la historia. En este trabajo se explicará también qué se entiende por coeducación, y cuáles son los ámbitos en los que debemos trabajar para lograrla. Por último, se expondrá un marco general y específico sobre la igualdad en educación, en el que se hará referencia a las normas y las instituciones que trabajan para lograr una educación para la igualdad entre géneros.

En el capítulo marco metodológico, se propone un estudio cualitativo, que se elaboró siguiendo un diseño de estudio de casos con un enfoque desde la investigación acción, el que se desarrolló en una etapa en el contexto de educación formal que consistió en la realización de cinco talleres: cuatro sesiones de cuentos para niñas y niños, y una sesión de taller de género para educadoras diferenciales de una escuela de lenguaje de la comuna Pedro Aguirre Cerda, Región Metropolitana.

En el capítulo de la implementación y evaluación global del proyecto, se presentan los resultados del análisis del estudio producido en el trabajo de campo durante toda la investigación. Se exponen dos aspectos asociados a la literatura infantil implementada desde una perspectiva de género: inclusión y diversidad en los cuentos trabajados en los dos contextos de educación.

En el capítulo de conclusiones, se analizan los resultados obtenidos desde los objetivos planteados y la teoría propuesta, así como, también se ponen en relación al contexto de educación inmerso en la investigación. Además, se proponen recomendaciones para abordar la literatura infantil en diversos contextos de educación y se sugieren nuevas posibilidades de investigación que busquen profundizar algunas tensiones que fueron emergiendo durante el transcurso de este proyecto, específicamente de las tensiones externas en relación a abordar la literatura infantil con perspectiva de género.

2. JUSTIFICACIÓN

Esta propuesta consiste en realizar un acompañamiento coeducativo, el que se enmarca dentro de la animación sociocultural[3], considerando que los conceptos claves de esta se centran en que es una metodología de intervención social y cultural, lo que se traduce en un proyecto de intervención, que contempla un entorno concreto de acción,

[3] El conjunto de acciones realizadas por los individuos, grupos o instituciones sobre una comunidad (o un sector de la misma) y en el marco de un territorio concreto, con el propósito principal de promover en sus miembros una actitud de participación activa en el proceso de su propio desarrollo tanto social como cultural. (Trilla, 1998, p.22).

promueve la participación de grupos y tiene la finalidad de incentivar la autonomía de las personas.

2.1 Transitar desde el concepto de intervenir al de acompañar

El concepto de intervenir se caracteriza por significar acciones relacionadas con interceder, tomar parte, interponer la autoridad, mediar, dirigir, limitar o suspender una autoridad el libre ejercicio de actividades (Quicio, 2011). Por otra parte, (Gil, 1997) afirma: *que con la palabra de intervención se quiere indicar la acción intencional y sistematizada de influir en un proceso o en alguno de los elementos en orden a inducir determinados efectos en las personas que participan en el mismo*. (Citado por Pérez Serrano, 2004).

Desde esta mirada, pienso que la utilización del concepto intervenir delimita inmediatamente acciones relacionadas con procesos que pueden resultar invasivos y sin sentido para la comunidad educativa, como también da cuenta de una participación secundaria en donde lxs participantes no necesariamente lleven a cabo una acción protagonista, sino que dirigida por un agente externo que se reconoce como un "experto o experta".

Por ende, resuena el concepto **acompañar** (Rossi, 2007), relacionado con el enfoque sociocomunitario de la animación sociocultural, entendiendo que la acción de acompañar se vincula en conseguir una mejor calidad de vida para las personas, menos distanciada de la realidad, a través de un fortalecimiento personal, un ajuste en las relaciones interpersonales y una percepción más clara de su propia existencia en el mundo. De esta manera, se construye un sistema de apoyo natural para las personas promoviendo el desarrollo comunitario y la participación social, en la cual las y los acompañantes no inducen determinados efectos en la comunidad, sino que transitan en el proceso junto con

la comunidad, promoviendo la participación activa de está como lo indican las características de la animación sociocultural[4].

Por otra parte, el proyecto de acompañamiento, se gestiona desde la coeducación, un modelo de escuela que se debería situar la práctica educativa actual en Chile. Dicho modelo va más allá de la educación mixta, y apuesta por una educación basada en la igualdad de oportunidades para todas y todos. Además, este modelo lo sitúa desde perspectivas feministas, puesto que esta mirada ha puesto foco en el sexismo en la educación, en cómo los roles de género se transmiten en la escuela y refuerzan las relaciones de poder inequitativas, haciéndolas naturalizadas. La finalidad del proyecto, no es solo una construcción teórica acerca de las temáticas de género en la literatura infantil, sino que, es una propuesta de acción para fomentar una educación no sexista. Las mujeres feministas queremos reivindicar el sistema educativo, queremos poder formar parte del diseño de la nueva escuela, de la construcción de los nuevos currículums, reivindicamos colaborar en igualdad. Reivindicamos la coeducación como el futuro modelo de vida escolar. Este es otro de los retos que tiene planteada la coeducación hoy en día que desea avanzar hacia la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres.

La propuesta de realizar un proyecto de literatura infantil desde una perspectiva de género, desde sus distintas definiciones permite dilucidar los entramados simbólicos, las oposiciones binarias, las relaciones de poder y la naturalización de las acciones en la socialización diferenciada de los sexos. Tal perspectiva "posibilita un análisis verdaderamente integrador de la relación social de las mujeres y los hombres en su devenir histórico" (Hernández, 2006, p. 22).

Autoras como Marta Lamas, Joan Scott o Teresa de Barbieris han dado cuenta de este devenir. Si se realiza una descripción de tales conceptos, podemos mencionar que la antropóloga Marta Lamas define género como la construcción de la diferencia sexual; Joan Scott, como el campo primario por medio del cual se articula el poder; y Barbieri

[4] Ídem.

señala que existe una vinculación directa del varón y lo masculino con el poder y el empoderamiento (Barbieris, 2010).

Para poder avanzar a una discusión en relación con las diferencias, equidades, valores, derechos, oportunidades e igualdades debemos desnaturalizar las esencialidades y hacernos cargo de nuestras propias contradicciones. Si asumimos un discurso pro igualdad, de igualdad en la diferencia o sencillamente democrático, pero no nos percatamos de las sutilezas presentes en nuestro actuar cotidiano, es un discurso vacío y carente de sentido, que continúa en un plano de lo etéreo y no se hace cargo de la praxis cultural.

Por ejemplo, seguimos asignando juguetes, colores, historias y cuentos para diferenciar lo femenino de lo masculino sobre todo cuando los niños y niñas nacen y aun no son conscientes de las decisiones, nosotros/as las tomamos por ellos/as, aun cuando queramos romper con este dogma social, con un pequeño gesto como un regalo, la expresión de desaprobación de los/las adultos/as que reciben el obsequio que culturalmente no es acorde con la identidad de género, nos hace dudar de nuestro intento, que muchas veces parecen gotas de agua en un mar de contradicciones.

3. MARCO CONCEPTUAL

3.1 Enfoque

El enfoque de este proyecto, se asocia con integrar y confrontar la reflexión, a partir del quehacer teórico-epistemológico y la praxis investigativa desde las ciencias sociales. Desde esta perspectiva, el método cualitativo aparece dentro de la caja de herramientas de las ciencias sociales, ya que, surge desde una necesidad fugitiva (Fraser, 1989), para referirse a un problema que no encuentra respuesta en los espacios institucionales o privados destinados a ofrecerla.

Es por esto que, el objeto de estudio de la infancia como fénomeno psicosocial en el marco de este proyecto de acompañamiento coeducativo en un espacio de educación formal y un espacio de educación informal dirigido a problematizar la acogida de la literatura infantil desde una perspectiva de género como un encuentro de reflexión. Estas reflexiones de la observación in situ y de la recuperación de los discursos, dibujos y pensamientos de un grupo de niños y niñas, proveen a la investigadora elementos para dilucidar la tensión diferencia/igualdad presente en las relaciones cotidianas de estos grupos.

3.2 Antecedentes Teóricos

3.2.1 Investigación centrada en la literatura infantil con perspectiva de género a nivel nacional.

La literatura infantil ha sido investigada desde diversas perspectivas algunas de ellas haciendo alusión a los procesos de comprensión lectora, análisis discursivo, lectura de textos frecuentemente asociados a cuentos tradicionales y/o sexistas. En cambio, en otras investigaciones, el objeto de estudio ha sido la literatura infantil y la incorporación de la perspectiva de género en sus prácticas cotidianas con niñas y niños, con el fin de aportar a la conformación de estrategias de fomento lector con enfoque de género en la infancia dentro y fuera de las aulas.

A través de una investigación[5] centrada en reconocer estructuras de género a través del discurso amoroso registrado en los cuentos infantiles. Esta, busca reconocer estructuras de género a través del discurso amoroso registrado en los cuentos infantiles, tanto en los dispositivos de sociabilización primaria, como en la función de preservación de patrones culturales como la alteración de estos, para visibilizar desde la perspectiva de género un corpus de cuentos infantiles no sexistas mediante la descripción y categorización de los mismos, con esto, la investigadora pretendió evidenciar la relación que existe entre la misión internacional de las Bibliotecas Públicas y la incorporación de la perspectiva de género en sus prácticas cotidianas con niños y niñas, con la finalidad de aportar a la conformación de estrategias de fomento lector con enfoque de género en la infancia. Se formulan preguntas acerca de qué patrones culturales de género se encuentran en los relatos de los cuentos infantiles tradicionales, cómo se aborda el discurso amoroso en tales relatos, qué puntos de fuga del discurso amoroso romántico se encuentran en un corpus de cuentos infantiles no sexistas, qué operaciones se realizan y qué límites se imponen al mediar la lectura en la infancia en un espacio público (Uribe, 2011).

Se puede señalar que la preocupación por el amor ha estado presente en las distintas épocas, pero sin duda, a partir del siglo XVIII con la aparición de la familia burguesa, se estableció una dinámica de relaciones afectivas centradas en el amor romántico que

[5] La tesis de la socióloga Paola Uribe Valdés para optar al grado de Magíster en Estudios de Género y Cultura en América Latina – Mención Humanidades de la Universidad de Chile, titulada "Letras en Género: discurso amoroso en los cuentos infantiles no sexistas" elaborada el año 2011, siendo su profesora guía, la escritora, profesora y filósofa chilena Olga Grau.

sustentaban el modelo económico imperante y que ha claras luces tenía reflejos en los distintos aspectos de la vida de las y los sujetos. En este documento, la autora ha dicho a su vez que la definición de la infancia depende de la época, contexto histórico, social y económico. Por ende, varia su enunciación conforme al tiempo, los gobiernos y las creencias. Estableciendo en el presente la confluencia entre ambas construcciones sociohistóricas, amor e infancia, se puede decir, que los discursos amorosos y los modelos de relaciones afectivas, "son transmitidos desde la primera infancia a niños y niñas, a través, de una compleja trama de significados donde los cuentos infantiles se convierten en un sutil, pero, clave dispositivo a ser desentrañado" (Uribe, 2011, p.36).

La investigadora ha querido analizar en este sentido los cuentos infantiles y la puesta en común de éstos, en el ejercicio de la lectura en voz alta en un espacio público como es una biblioteca. En este lugar de lo público se despliegan nuevos sentidos, con el fin de mostrar alternativas en la construcción de un imaginario social, más inclusivo y democrático con los cuentos infantiles no sexistas seleccionados. Estos cuentos ofrecen alternativas a las estructuras de género tradicionales, por tanto, permiten una visualización del paso de un amor romántico a un amor confluente, en palabras de (Giddens, 1995). Desplazamientos que ponen en tensión los modelos hegemónicos que pueden verse representados en esta literatura emergente. Historias centradas en el amor a primera vista, la búsqueda del objeto del deseo, la vida en pareja: heterosexual u homosexual, los inconvenientes, fortalezas y distintas formas de construir familias en donde la amistad, fraternidad, el trabajo en equipo, el descubrimiento y la resolución de conflictos están presentes sin que los personajes pierdan su identidad. Los cuentos enseñan a niños y niñas formas de visualización de sus vidas adultas, en la identificación que éstos tienen con los personajes, si las representaciones de las acciones cotidianas, aventuras e ideas son no sexistas como en los cuentos descritos la construcción del imaginario infantil puede comenzar a ser inclusiva y se transitaría, sin dificultades, hacia nuevos modos de relacionamiento.

Por ello, la importancia de la elección con enfoque crítico del corpus de literatura infantil por parte de las y los mediadores de lecturas. En la medida que: interrogan y problematizan (lúdicamente) el orden de género naturalizado, pueden seducir y encantar a las audiencias que las y los escuchan, o bien en la medida que reproducen los relatos sexistas adoctrinan y perpetúan mandatos culturales a través de la literatura inicial, aquella que deja muchas veces huellas indelebles en lxs sujetxs receptores de la narración. El cuestionar críticamente los límites que imponemos al mediar la lectura en la infancia nos permite reflexionar respecto de las escrituras y lecturas escogidas en un espacio público de mediación. A su vez, dicha selección mirada desde el sesgo del discurso amoroso nos instala en el corazón de la reproducción de género y sus puntos de fuga, pudiendo iniciar la auto reflexión en torno a cómo se abordan dichos tópicos con niñas y niños, evidenciando la complejidad de una tarea aparentemente sencilla y potenciando desde estas historias nuevas y más liberadoras maneras de pensar (e imaginar) el amor.

Por medio de las entrevistas que realizó comprobó el gran desconocimiento existente entre las y los mediadores de lectura sobre la dimensión de género y por medio de los cuentos mencionados, utilizados para las actividades de fomento lector. Constató como se perpetúan patrones clásicos en la lectura de cuentos que incentivan un destino matrimonial y maternal exclusivo para las niñas.

3.3 Consideraciones en torno a la infancia: campo de investigación social

La perspectiva clásica del estudio de la infancia, la ha considerado como un lugar de tránsito y transformación, un momento crucial que permite llegar a la adultez, un espacio de transición que transcurre bajo el acompañamiento de la familia, cuidadores y/o cuidadoras, tutores y/o tutoras. Desde esta visión, la infancia se ha relacionado frecuentemente a la psicología o a la educación, ya que, observan y actúan desde una mirada protectora, buscando el cuidado y desarrollo integral de los niños y las niñas, para brindar las mejores posibilidades a estxs individuxs en proceso de desarrollo. Sin embargo, en la actualidad la reflexión sobre la infancia presenta otras visiones que han permitido ampliar la mirada sobre los niños y niñas como generadores de sociedad: esta

visión contempla a los niños y niñas como un grupo social que interactúa con otrxs, modificando comportamientos y a su vez, siendo afectadxs por aquellos comportamientos. Esto se encuentra relacionado a distintos acontecimientos, así, por ejemplo, al reconocimiento de distintos países de la Convención de Los Derechos del Niño/Niña (1989), que considera a los niños y niñas, ya no solo como personas en situación de protección, sino que, como sujetxs de derecho (Gaitán, 2006).

La infancia frecuentemente se asume como un espacio de recepción, intervenido por el conocimiento de la familia o de otros actores de la sociedad, pero que no logra realizar acciones sobre lx otrxs. Desde esa posición se asume que se integran a instituciones sociales, a las que generalmente asisten para recibir alguna habilidad que lxs desarrolle como personas.

En una concepción tradicional de la infancia, la ausencia del habla del infante determina su posición en la sociedad como seres incompletos en sus posibilidades sociales, como unx otrx que se encuentra fuera de un mundo humano (Grau, 2011). Sin embargo, los niños y niñas son también, transformadorxs o bien reproductorxs sociales, agentes de socialización que dan vida a la producción social constantemente. Pertenecen a una cultura infantil y en ella han de constituir formas de ser y estar en la sociedad. También, al relacionarse con otros y otras de su misma edad, o relacionarse con adultxs, se convierten en agentes sociales.

La definición de la infancia varía en diferentes países, dependiendo de sus tradiciones locales y la forma de organizar los ciclos de educación. Hay países donde se abarca hasta los 4 años, y otros hasta los 7 años. Por ende, y para efectos del proyecto, se tomará en cuenta la estipulación de UNICEF y siguiendo la propuesta del Comité de los Derechos del Niño, se abordará la primera infancia desde la gestación, pasando por el nacimiento, hasta los 8 años de edad.

Por ende, la infancia se constituye como un fenómeno histórico, con distintas visiones que se contraponen y que responden a las condiciones sociales en las que se producen.

Desde este punto de vista, las interacciones del sujeto infantil con diversas estructuras, no permiten definir absolutos del comportamiento infantil; dichos comportamientos se transforman de acuerdo a las diversas situaciones y momentos históricos que enfrenta. La infancia es una institución social en constante construcción, no se puede naturalizar, ya que, al estar vinculada a la sociedad, responde a los cambios que van surgiendo. No depende directamente del desarrollo físico de las personas, más bien, esta condición particular se manifiesta a través de conductas específicas que responden a la idea de infancia (Rodríguez, 2000). De este modo, "*Cada uno de estos conjuntos de pautas, normas y regulaciones que dictan las actitudes hacia aquellos definidos como niños, son únicas y particulares para cada sociedad"* (Gaitán, 2006, p.55). Los rasgos impuestos serán aquellos que en ese lugar, momento y tiempo definen las hegemonías sociales.

La nueva perspectiva que se ha generado sobre la infancia en las ciencias sociales, se desarrolla en Europa principalmente desde los 80´en adelante. En el caso de la sociología el estudio de las niñas y los niños, busca darles un espacio propio, más allá de la familia, considerando, además, aquello que sucede con lxs infantes es un reflejo de lo que somos hoy como sociedad (Gaitán, 2006). De esta manera, las reflexiones más recientes sobre la infancia concuerdan en que se trata de una construcción social, en la que se definen relaciones de poder y, que al igual que otras perspectivas de análisis, permiten enriquecer la mirada sobre la sociedad.

De este modo, la infancia y su constitución es un espacio en constante construcción, en el que se pueden encontrar distintos discursos que definen el cómo concebimos a los niños y niñas, ya sea, receptoras/es o constructoras/es de sociedad. Es a partir del siglo XX cuando los cuentos se dedican exclusivamente hacia la infancia y es en el siglo XXI cuando, éstos tienen el objetivo de educar en igualdad, sin discriminaciones de sexismo y racimo y de educar a la infancia como ciudadanos libres (Márquez, 2017). Respecto de esto, Sally Witdouck (2014) valiéndose de los preceptos de Escarpit (1981) plantea que, dado que la infancia es un período transitorio hacia la madurez, resulta un campo ambiguo de investigar; la determinación que se establece de rangos etarios respecto de las etapas

de desarrollo de la vida de los sujetos constituye un elemento impreciso de analizar, pues no considera por sí solas las subjetividades que constituyen a las y los individuos.

En el proceso de desarrollo social, los niños y las niñas adquieren pautas de comportamiento, creencias, normas, valores, costumbres y actitudes propias de la familia y del grupo cultural y social al que pertenecen, mediante la interacción interpersonal y con lxs agentes sociales[6]. Desde esta consideración, es evidente que niñas y niños son el resultado de la compleja influencia de todos estos agentes de la sociedad, que actúan en circunstancias temporales y espaciales concretas, determinadas por un momento histórico y social.

El establecimiento de conductas sociales, es un ámbito importante del desarrollo social, esto implica que en todas las sociedades se determinan conductas específicas frecuentemente asociadas al sexo de lxs individuxs, permeando específicamente lo que es ser hombre y lo que es ser mujer[7].

3.4 Literatura Infantil: hacia una perspectiva de género

Pensar la literatura como recurso para abordar en las aulas las temáticas de género en la infancia, apunta a conseguir un determinado cambio; pensar el arte como medio fundamental de las políticas públicas necesarias para la transformación de nuestra sociedad. La literatura abre la posibilidad de mostrar mundos, un mundo que no es el de las ciencias exactas ni el de las sociales, ni es el de la tecnología: es la forma artística de construir conocimiento. Es la manera que tiene el arte para deconstruir realidades desiguales y violentas: no como una bajada de línea, una moraleja, sino como una puerta hacia los mundos posibles, donde el cuerpo, la experiencia, la emoción, los sentidos y el pensamiento críticos son los protagonistas (Larralde, 2018).

[6] Lxs agentes sociales pueden ser divididos en cuatro grupos: 1) Personas: mamá, papá, hermanos y hermanas, otros familiares, amigxs, compañerxs, docentes y otras personas. 2) Institucionales: familia, escuela. 3) Medios de comunicación social y tecnologías de la información y la comunicación. 4) Objetos: juguetes, libros, revistas. (monjas, 2004:8).

[7] En este proyecto, se especificará la perspectiva de qué es ser hombre, qué es ser mujer en el apartado de aproximaciones al género.

Es por eso, que se considera la literatura como uno de los lugares donde los seres humanos nos insertamos para comprender el mundo. María Teresa Andruetto (2009) menciona que "(…) los lectores vamos a la ficción para (…) conocer algo más acerca de nuestras contradicciones, miserias y grandezas" (p.28). Puesto que, la literatura de ficción, no es evasión. Quien lee literatura no intenta eludir la realidad, sino adentrase más profundamente en ella para comprenderla mejor. La antropóloga francesa Michéle Petit (1999), quien ha investigado durante años sobre lectura en contextos sociales de alta vulnerabilidad, observa al respecto: "Estoy convencida de que la lectura puede ayudar a los niños a ser un poco más sujetos de su propia vida, y no solamente objeto de discursos represivos o paternalistas" (p. 43). De esta manera, la lectura, y en especial la lectura de literatura infantil, es un acto de libertad y de creación. Un acto donde los sujetos se observan en las vidas de otras y otros para luego volver la mirada, que ya es otra, hacia sí mismas y mismos. Es lo que la psicoanalista Marie Bonnafé ha denominado "lector/a trabajado/a" por el texto, aquel lector o lectora que, alterada/o por la ficción, le otorga sentido a la experiencia a través de lo vivido en ella.

Así, la literatura se transforma en un valioso territorio de desarrollo y formación personal en el sentido de abrir y permitir la búsqueda.

Mediante la lectura y reflexión de cuentos, se pueden transmitir valores coeducativos; por ello, es necesario saber que en el aula conviven personas con distintos intereses y necesidades, de uno y otro sexo y, en consecuencia, hay que comenzar por la toma de conciencia, es decir, conocer las diferencias y aprender a respetarlas y valorarlas. El sexismo deja de tener importancia y desaparece en el momento que las diferencias adquieren un valor positivo y se consideran como características físicas, culturales o psicológicas de las personas, independientemente de que sean hombres o mujeres, ya que, cada persona, por el hecho de serlo y poseer determinadas vivencias y experiencias, ya es diferente.

Para precisar los intereses y necesidades de cada uno y una, es necesario vincular las reflexiones de la lectura con las ideas propuestas por Aidan Chambers en su texto *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*, ya que, propone ayudar a los niños y a las niñas a hablar bien sobre los libros que han leído o escuchado. "Hablar bien sobre los libros es una actividad en sí muy valiosa, pero también es el mejor entrenamiento que existe para hablar bien sobre otras cosas. De modo que, al ayudar a los niños y niñas a hablar de sus lecturas, los ayudamos a expresarse acerca de todo lo otro que hay en sus vidas"[8]. De esta manera, surge el enfoque *Dime,* que consiste en formular preguntas a partir de las lecturas realizadas. Para describir este enfoque, comienza con lo que denomina "el círculo de la lectura", en el que los elementos fundamentales son tres: la selección de buenos libros, la lectura de los mismos que necesita de un tiempo determinado (lecturas escuchadas en voz alta, lecturas que hace unx mismx) y la respuesta que obtenemos a partir de los dos anteriores, es decir, la expresión de los pensamientos y sentimientos que esa lectura produce en los lectores. Este enfoque desecha la pregunta ¿Por qué?, ya que, considera que no ofrece ninguna ayuda para empezar a hablar sobre una lectura, es una pregunta abierta y extensa para contestarla. En cambio, propone tres tipos de estructura de preguntas: **preguntas básicas, preguntas generales, preguntas especiales** que se utilizarán de acuerdo a la conversación con cada cuento para cumplir la función de expresar algo que solo se intuye.

La investigación sobre la relación entre la literatura infantil y el aprendizaje de los roles de género se ha realizado continuamente desde los años 70´, período en el que se vincula la literatura infantil con los estudios de género. A través de una visión crítica, se analiza el mensaje que transmite la literatura infantil en cuanto a los roles de género. Debido a esto, se generan una serie de iniciativas[9] que buscan problematizar este tema y

[8] Chambers, Aidan. *Dime: los niños, la lectura y la conversación*, 2017, pp 8.

[9] En 1972, Adela Turin funda en Milán la editorial Dalla parte delle bambine (De parte de las niñas) que tiene por objetivo, la publicación de textos no sexistas. Desde esa época hasta ahora ha publicado cerca de 30 libros infantiles no sexistas.

entregar alternativas literarias que contengan imágenes y/o mensajes diferentes a las tradicionales, ya que, los textos encontrados en colegios y bibliotecas son uno de los primeros referentes en el acercamiento a la lectura y en el conocimiento de las relaciones entre género Fraser, Donlan, Stevinson (1974).

La reflexión sobre el cuento infantil y la transmisión de estereotipos sexistas, se expone, debido a que en este relato coexisten experiencias, valores, conflictos y símbolos que influyen en el comportamiento de los niños y niñas que reciben estas historias (Jiménez, 2011), comparten y constituyen sistemas simbólicos, modelos de realidad que interactúan con la construcción cultural del aprendizaje. En este sentido, la construcción social del/la individx a través, de la literatura ha sido ampliamente investigada desde diferentes disciplinas, complejizando su estudio en la consideración de factores externos como internos que definen significados en el lector y la lectora. El cuento constituye una forma de representación del mundo, de la realidad, de la experiencia (interpretando imágenes y palabras); a través de ella se produce un diálogo entre el/la individux y la cultura, un ejercicio que permite desarrollar la capacidad de entender el mundo. En tal sentido, la literatura infantil se convierte así, en un productor de sentido Colomer & Diekman (2004).

Desde esta misma perspectiva, Jerome Brunner (1998), psicólogo y educador estadounidense, señala que, en la comprensión de la construcción cultural, la relevancia del relato es fundamental, ya que, el lenguaje impone perspectivas del cómo se ven las cosas y cómo son las cosas, predisponiendo el pensamiento a una forma particular de concebir la realidad del mundo. El sentido del relato responde a la necesidad de definir las intenciones de la acción, desde el inicio de este se desarrolla una secuencia de acciones que construyen mundos y sentidos, así, la narración se configura como una perspectiva que podemos imaginar o sentir como correcta, con la posibilidad de mostrar diversas formas y perspectivas de constituir mundos posibles.

De esta forma, el relato es un espacio en el que la cultura se representa a sí misma, un sistema simbólico que le da existencia a su mundo y que cobra aún más sentido en la

medida que otorga procedimientos para actuar sobre el mundo. Brunner identifica en la estructura simbólica entregada en el relato, un espacio que permite contextualizar en el niño y la niña, sentimientos indiferenciados, otorgándole una rúbrica afectiva para establecer una relación con el mundo. En algunas ocasiones, los cuentos infantiles se definen como relatos carentes de ideología, inocentes, sin embargo, nunca son ausentes de sentido, en su interior se construye una visión de mundo. El cuento infantil, como relato, responde a una institución del imaginario social que produce una consecutiva repetición de imágenes que han de crear un discurso institucionalizado -que entre distintas significaciones- articula y da sentido a una realidad, creando a partir del imaginario social, normas que establecen y regulan el comportamiento de las personas.

La literatura infantil se ha construido principalmente en base a los cuentos tradicionales. En sus orígenes, era parte de la oralidad y la tradición; la conformaban relatos cortos que en un principio no eran dirigidos al mundo infantil, sino más bien al público en general. Como se señaló en párrafos anteriores, los cuentos, constituyen formas de transmisión cultural y de entrega de información importante a la comunidad (Prat, 2013). Entre algunos cuentos tradicionales más conocidos podemos encontrar los publicados por Charles Perrault de 1697, en esta colección el escritor se basó en cuentos de origen popular y tradicional, como *Caperucita Roja, Cenicienta, La Bella Durmiente, Pulgarcito* o *el Gato con Botas*, entre otros. Otros autores que surgen posteriormente, son los Hermanos Grimm y Hans Christian Andersen, quienes al igual que Perrault extraen desde la oralidad, antiguos relatos, escribiendo sus historias, como *Rapunzel, Hansel y Gretel, El Patito Feo.*

Estos cuentos infantiles tradicionales han acompañado a muchas generaciones de niñas y niños en la cultura de influencia europea, y en relación al tema de género han contribuido con los estereotipos sexistas propios del período histórico en que se generaron. En ellos se pueden ver representadas variadas situaciones en que las mujeres son las únicas que se encargan de las labores propias del cuidado y del espacio doméstico, con actitudes pasivas y serviles, contrarrestando con situaciones de hombres audaces y atrevidos,

ocupados de resolver problemas a través de su fuerza e inteligencia. Es innegable que, en el cuento, su inseparable rol sociabilizador, se convierte en un soporte de proceso de identificación de género. En un sentido crítico frente a este rol del cuento infantil, el trabajo realizado por Adela Turín, historiadora del arte y escritora, es uno de los más destacados en el área. En sus investigaciones realizadas durante la década de los 70´, logra visibilizar el sexismo contenido en los cuentos infantiles y realiza aportes literarios a través de la creación de una colección de cuentos con perspectiva de género. Este trabajo que se realiza en la editorial Lumen, se titula *"A favor de las niñas"*, y se compone por una serie de cuentos que proponen una forma no sexista de literatura infantil. Las historias de esta colección buscan abrir modelos diferentes a las relaciones de género tradicionales que generalmente las sitúan en una posición de desventaja, historias nuevas que permiten a las niñas encontrar modelos complejos y desafiantes (Gianini, 1988).

Así, hacia 1971 en una investigación realizada por un grupo de profesoras en la Universidad de Princenton, en la que fueron analizadas 15 colecciones de libros infantiles, se reveló que los niños eran protagonistas en 881 cuentos y las niñas de 344. En 1974 Judith Stevinson publica el estudio *"An Analysis of Male and Female Roles in Two Periods of Children's Literature"*, en el cual indaga los roles de género en personajes de libros infantiles en dos períodos de tiempo, la década de 1930 y entre 1960 a 1971. Al comparar ambos períodos, la autora descubre que no existen grandes transformaciones en la literatura infantil, ya que, la aparición de personajes masculinos es mucho mayor; sin embargo, reconoce que en los últimos aumenta la presentación de personajes femeninos. Del mismo modo, las labores que ejercen personajes masculinos son más diversas que las de mujeres, además, de concentrarse en ocupaciones con mayor distinción social que las realizadas por mujeres. Algo muy relevante es también, que los personajes femeninos definen su papel en razón de las transformaciones del cuento, cambiando junto con éste sus comportamientos y emociones a lo largo de la historia. Concluye que a pesar de los cambios ocurridos en la época –la década de los 60s- esto no se refleja en la literatura infantil, manteniéndose los roles tradicionales de ambos géneros.

Del mismo modo, el cuento de Christian Bruel *Histoire de "Julie qui avait une ombre de garçon"*[10] publicado en Francia en 1976, es uno de los primeros intentos en abordar de manera sutil la identidad de género. Ya en los ochenta, con el trabajo de Anthoy Brown en el "*Libro de los cerdos" (1986),* se aborda desde una perspectiva más lúdica y humorística el cuestionamiento sobre la división sexual del trabajo y la explotación femenina subvalorada y limitada a los quehaceres del hogar.

Además, se realizan estudios entre los que destaca "Sapos y culebras y cuentos feministas: los niños de preescolar y el género" (1994) de la profesora Bronwyn Davies, en el cual se analizan las reacciones de niñas y niños en edad preescolar ante corpus de cuentos infantiles; en este estudio se concluye que la masculinidad[11] se encuentra de manera explícita relacionada al poder, mientras que, las mujeres se encuentran vinculadas a este solo en el plano doméstico o como colaboradoras de los hombres en la esfera masculina. Ante esto, Davis (1994) señala "el conocimiento de lo anterior se encuentra profundamente sumergido en las estructuras narrativas de los libros y los juegos, en las mismas prácticas discursivas mediante las cuales se formula y mantiene la identidad de cada niño" (p.237).

Adela Turín a mediados de los años noventa realiza una investigación denominada "Los cuentos siguen contando" (1995), en la cual analiza un corpus de textos ilustrados publicados de manera simultánea en Francia y España destinados a niños y niñas en edad preescolar. La investigación profundiza los aspectos simbólicos asociados a las imágenes[12] y a la relevancia que estas tienen sobre todo en los niños y niñas que aún no leen. Esta investigación evidencia que las ilustraciones representan familias con características sociales y psicológicas tradicionales, donde la mujer es asociada a la

[10] Traducción al español, Julia tenía una sombra de niño.

[11] Los ordenamientos de género masculino, señala Connell (1995), establecen la masculinidad hegemónica, la cual, no es un tipo de carácter fijo, el mismo siempre y en todas partes. Es más bien, la masculinidad que ocupa la posición hegemónica en un modelo dado de relaciones de género, una posición siempre disputable.

[12] Se presentan símbolos como el delantal (asociado a las mujeres, símbolo del trabajo doméstico), las gafas (asociadas a la inteligencia, rara vez las usa una mujer adulta, más bien están destinados a los padres o a las niñas inteligentes), los periódicos (como símbolos del lugar público en el que los hombres habitan), entre otros, que son parte de estos cuentos y conforman el imaginario social de niños y niñas (Turín, 1995).

pasividad, al respecto Turín (1995) señala: "a semejanza de la mujer, la niña es frecuentemente presentada en los libros como víctima física: a menudo las niñas sufren en los libros castigos severos, accidentes graves y hasta mortales (…) La ansiedad, la impotencia, la frustración, resignación ante el destino de humillaciones, de expropiaciones y de sacrificios" (p.47). Mientras, a los niños se les entregaban roles protagónicos donde su papel era activo, no pasivo como el de las mujeres, es común que estos fuesen aventureros o descubridores, entre otros; a las niñas se les aleccionaba de los peligros de andar solas y desobedecer, se las adoctrina para esperar, se les inculca que *la paciencia es la virtud por excelencia.*

De acuerdo al estudio realizado por Turín, es posible determinar que todas las asociaciones que se realizan respecto de la imagen de la mujer, aún en la década de los noventa, son representaciones en las cuales se encuentran vinculadas al trabajo doméstico, o en su defecto como secretaria; se les aleja de los oficios y profesiones que no se relacionen con estar al cuidado de otro. Por otro lado, la imagen de la madre, suele verse asociada al concepto de sirvienta, aunque no reciba un salario, pero como aclara Turín (Ibíd.) "el amor de sus hijos, un beso alcanza para recompensarla de todos las frustraciones y humillaciones que le impone su papel doméstico" (p.26), esta imagen maternal es el pilar del sexismo de la literatura infantil, la madre por su condición de madre-sirvienta queda relegada solamente al espacio doméstico, a lo privado y se le niega la posibilidad de su accionar fuera de este espacio.

En este sentido, Adela Turín señala, que las asociaciones en la que se presenta a la mujer entregan un mensaje de segregación laboral y social a las niñas, en cuanto las encasilla en funciones asociadas al cuidado de otros (ayudantes, cuidadoras, entre otros). Todos estos mensajes se aprenden, se transmiten, se socializan y construyen a su vez, sujetxs, niñas y niños, que por medio de un proceso de socialización continuo aprenden y transmiten aspectos sustantivos, significativos y simbólicos del mundo social que lxs involucra en un espacio y un tiempo determinado. De acuerdo con esto, los aspectos simbólicos asociados a las imágenes poseen relevancia ya que construyen modelos de

identificación para niños y niñas, los cuales sin duda alguna serán parte constitutiva de los patrones de género y/o ideales a seguir respecto de su sexo.

En la misma línea de investigación, Alberto Urdiales, en su artículo "La imagen de la mujer en la ilustración infantil", nos plantea lo irreal, falso y ofensivo de la proyección de las mujeres en las ilustraciones, Urdiales (1996) señala "La efectividad de la imagen está comprobada, los mensajes que envía son muy poderosos, en el caso de la imagen de la mujer en la ilustración infantil puede crear en el niño o niña conceptos prejuiciados y discriminatorios: sexistas" (p.9).

A raíz de lo planteado por Turín & Urdiales (1996), debemos reflexionar respecto de la importancia de los/as autores/as, los/as ilustradores/as y los/as editores/as en la formación de estereotipos y conciencia de género en la infancia. En ellos/as radica el reconocimiento, proyección y formación de conciencia de los niños y niñas que serán lxs protagonistas de la sociedad, es por esto, que tienen una gran responsabilidad: deben contribuir en el desarrollo y establecimiento de una sociedad más igualitaria, abierta y pluralista.

La literatura es un espacio de confluencia de tipos de conformaciones y representaciones, ya que, interpreta la realidad social y deja en evidencia los modos de interrelación personal entre hombres y mujeres y sus roles sociales en un determinado espacio y situación geográfica. En este sentido, para Flores (2008), "la literatura infantil es un campo saturado de referencias sexualizadas hegemónicamente, heteronormativas[13] y masculinas, las cuales se encuentran híper-naturalizadas al ser hegemónicas; en este sentido, añade que, además, se encuentran en nuestros imaginarios sociales, como lo "natural" o "normal", impidiéndonos advertir su carácter "construido", es por esto que,

[13] La sociedad patriarcal establece imaginarios respecto de las relaciones entre los sexos, imponiendo la heteronormatividad. Suponemos o damos por hecho, la obligatoriedad de la heterosexualidad, que se presenta como la verdadera sexualidad para todxs, dando lugar a la fijación de roles, identidades y conductas que deben ajustarse a una norma.

realiza un llamado a ser suspicaces frente a la "aparente neutralidad" de la literatura infantil" (p. 87).

Tal como lo demuestra Teresa Colomer en su artículo "A favor de las niñas: el sexismo en la literatura infantil" (1994), en el cual releva y comprende la importancia de entregar una literatura no sexista, existe un doble dilema en lxs escritorxs, donde por un lado: "si la conducta no sexista se presenta como natural la experiencia de vida del/la lectorx la detecta como extraña y se menoscaba la verosimilitud narrativa; mientras que si, por el contrario, se destacan las tensiones existentes en la realidad, se corre el grave peligro de convertir la obra en un panfleto estridente" (p.21). Este dilema se relaciona con qué se considera apto para la lectura de niñas y niños, si la fantasía o la realidad[14].

Al respecto, Graciela Montes (1995) señala que existe una aparente tensión entre la ficción y la realidad que tiene sus orígenes en "mecanismos ideológicos de revelación/ocultamiento que les sirven a lxs adultxs para colonizar[15] a los niños y niñas" (Ibíd.: p. 1). Por lo tanto, la verosimilitud narrativa planteada por Colomer, se encuentra mediada por el poder que ha tensionado la relación en la literatura infantil respecto de lo ficticio y real, ya que: "la fantasía es peligrosa, la fantasía está bajo sospecha. Y podríamos agregar: la fantasía es peligrosa porque está fuera de control, nunca se sabe bien adonde lleva" (Op. Cit.); al escapar la fantasía del poder, también puede subvertir preceptos culturales, por tanto, se generan estas contradicciones, de manera de limitar su accionar.

El lenguaje y la literatura trasmiten representaciones[16] de preceptos culturales y sociales para hombres y mujeres que construyen y naturalizan las relaciones de poder, porque el poder al ser reproducido construye realidad, produce verdad. En este sentido, Patricia Pinto (1993) señala "desde imaginarios patriarcales, se han configurado modelos de género y de relaciones amorosas que la sociedad aún acepta, reproduce y valida, sin

[14] Ver: Montes, Graciela. Realidad y fantasía o cómo se construye el corral de la infancia.
[15] La expresión es de María Adelia Díaz Rönner que reflexiona sobre las intenciones imperialistas y colonizadoras de los adultos, presentes muchas veces en la literatura infantil, sobre todo aquellas que se empeñan en repetir estereotipos y fórmulas vacías.
[16] El concepto de *representaciones sociales* fue introducido por Moscovici (1970).

advertir el troquelado que han venido ejerciendo sobre las conciencias de las mujeres y cómo han contribuido a la alienación de las mismas. Sin advertir, tampoco, las trampas que contiene para la búsqueda de plenitud y la felicidad de los propios varones" (p.211). Apropiándonos de las acepciones de Flores (2008) & Pinto (1993), es preciso descubrir y evidenciar los espacios desiguales, develar las contradicciones, las rupturas de los discursos, abrir espacios críticos en el espacio narrativo, cuestionar y develar la normalidad y naturalidad de los discursos. Respecto de esto, Teresa Colomer (1994) señala que "la transformación debe realizarse desde los modelos masculinos y femeninos que se encuentran internalizados en niñas y niños, de modo que, por medio de éstos, se pueda atraer al público lector y se les presente una mirada crítica de los mensajes y modelos que los/as conforman" (p.23).

3.5 Aproximaciones al concepto de género y sus implicancias

3.5.1 Teoría Sexo – Género: Breve historia

Los estudios históricos, biológicos, antropológicos y sociales a lo largo de toda la historia consideran como un factor principal, aquellas teorías que defienden el proceso de socialización para la construcción de las identidades individuales y colectivas. Uno de los textos que sentaron las bases de la emancipación de la mujer y su incorporación a la sociedad civil en pie de igualdad con el hombre. Compuesto por Suart Mill entre entre los años 1860-1861, con la participación de su hija Helen Taylor, decidida activista a favor del sufragio femenino y de los derechos de la mujer, se realiza una crítica a la sociedad del siglo XIX. En dicha obra, Mill reflejaba que las conductas y los roles atribuidos al género masculino y femenino eran una cuestión establecida socialmente (Miraut, 2006).

Siguiendo con el avance del tiempo, en el siglo XX se realizan contribuciones relevantes desde diferentes áreas de conocimiento y de investigación; todas ellas a evidenciar que sexo y género no son conceptos símiles, y que la biología – cultura tienen su efecto en uno y en otro ámbito respectivamente. De esta manera, la psicóloga y antropóloga Margaret Mead se centró en el campo de la investigación de la cultura y las maneras de enseñar las niñas y a los niños en distintas culturas, y cómo estas tienen un

efecto en el desarrollo del ser humano. En este contexto, sería una de las principales autoras en describir el concepto de género, desligando los roles de género del sexo biológico. Mead (1973), presenta un estudio en su obra Sexo y Temperamento en tres sociedades primitivas, en el que analiza las diferencias en las relaciones existentes entre el sexo de las personas y sus comportamientos sociales en tres tribus de Nueva Guinea. En la tribu de los Arapesh, ya sean hombres o mujeres, unos y otras desarrollan una personalidad que en nuestra cultura sería caracterizada como "maternal y femenina", en lo que respecta al cuidado de las niños y los niños y la responsabilidad familiar. En lo opuesto, los hombres y las mujeres pertenecientes a la tribu Mundgumur se caracterizan por rasgos más agresivos y carentes de ternura maternal. Esto sería interpretado en nuestra cultura como rasgos propiamente del género masculino: agresividad, fuerza, poder, valentía. Por último, la tribu de los Tchambuli, en la que los valores establecidos por nuestra sociedad para los hombres y las mujeres se presentan como antagónicos, es decir, en esta tribu el poder y el dominio predominan en la mujer, mientras que los hombres se muestran sometidos y dependientes. A través de estos estudios, Margaret Mead nos fundamenta que los rasgos femeninos en la historia de nuestra cultura no se relacionan biológicamente, sino que son consecuencias de las conductas sociales y de la educación.

En este siglo, otrxs autorxs que apoyan la idea de que las diferencias en los roles y los comportamientos entre hombres y mujeres se atribuyen principalmente a causas educacionales y socioculturales es, Simone de Beauvoir, una de las pensadoras, filósofa, feminista y profesora dentro de las más relevantes del siglo XX, fue autora de uno de los análisis filosóficos que más influencia ha tenido sobre el estudio del género en la cultura occidental. En 1949 publica la simbólica obra El segundo sexo. Carceller (2014) nos explica que la principal teoría que sostiene Beauvoir parte de los roles sociales de género, a través de los cuales la mujer obtiene un papel secundario y subordinado respecto a los hombres. Las mujeres están inmersas en una sociedad patriarcal, en la que se espera de ellas que desarrollen el papel que le corresponda como madre, esposa, hija o hermana. Por ello, esta autora afirmaba que "no se nace mujer; se llega a serlo" (Beauvoir, 2000, p.13).

En relación a lo anteriormente expuesto, Mª Milagros Rivera (1994) afirma que el género supuso un rango importante del pensamiento para la liberación de las mujeres. Se abrió una vía para luchar por los derechos de ellas y el logro de la igualdad y la no discriminación. Las conquistas han sido muchas y estas se evidencian en ámbitos diversos (educación, mundo laboral, investigación, etc.). Estos avances se han producido gracias a la acción de los movimientos feministas, a los estudios de género y también a las regulaciones normativas que poco a poco han ido surgiendo tanto a nivel nacional, como a nivel internacional.

- ***1848 Primera Convención por los derechos de las mujeres.***
- ***1877 el Ministro de Instrucción Pública, Miguel Amunátegui, hizo efectivo el Decreto Amunátegui, que otorgaba el derecho a las mujeres para acceder a la Universidad en Chile.***
- ***8 de marzo de 1911 Día Internacional de la mujer: Un día para las mujeres.***
- ***1933 Felisa Vergara, Amanda Labarca y Elena Doll crean el Comité Nacional Pro Derechos de la Mujer.***
- ***1935 se crea el Movimiento Pro Emancipación de la Mujer Chilena (MEMCH).***
- ***1946 la Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer se convierte en el primer órgano intergubernamental mundial dedicado exclusivamente a la igualdad de género.***
- ***1949 se concede el pleno derecho al voto femenino en Chile.***[17]
- ***1952 se realiza la reforma legal que restringe los poderes del marido.***
- ***1961 se aprueba ley de jardines infantiles, fuero maternal y salas cuna en empresas con más de 20 trabajadoras.***
- ***1991 se crea el Servicio Nacional de la Mujer (SERNAM).***
- ***1995 se incorpora al Código Penal chileno el delito de "trata de blancas",***

[17] Información extraída de ONU Mujeres y Museo Histórico Nacional de Chile.

- ***2000 se modifica la Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza, eliminando la discriminación a estudiantes embarazadas o en período de lactancia.***
- ***2001 nueva ley que evita la discriminación por edad, sexo y estado civil en la postulación de empleos.***
- ***2005 se promulga la Ley N° 20.005 que tipifica el acoso sexual en el trabajo. Se establece la Ley Nº 20.066 de Violencia Intrafamiliar.***
- ***2006 primera mujer presidenta Michelle Bachelet.***
- ***2007 se promulga en Chile la Ley N° 20.166 que establece el derecho de las madres trabajadoras a amamantar a sus hijos, aun cuando no exista sala cuna.***
- ***2009 se resguarda el derecho a la igualdad de las remuneraciones.***
- ***2010 se promulga la Ley Nº 20.418 que reconoce el derecho a ser educado sobre regulación de la fertilidad, y a elegir libremente el método. Se modifica el Código Penal y la Ley N° 20.066 sobre Violencia Intrafamiliar, estableciendo el femicidio, aumentando las penas aplicables a este delito.***
- ***2011 se promulga la Ley N° 20.545, conocida como "Posnatal de 6 meses" que permite a madres -y eventualmente padres- aumentar el tiempo con sus hijas e hijos recién nacidos.***
- ***2015 se promulga la Ley N° 20.820 que crea el Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género.***
- ***2018 se promulga la Ley 21.030 que regula la despenalización de la interrupción voluntaria del embarazo bajo tres causales específicas: peligro para la vida de la mujer; embrión o feto que padezca una patología incompatible con la vida fuera del útero; y embarazo que sea resultado de violación.***
- ***2020 se promulga la Ley 21.212 (Ley Gabriela) que modifica el código penal, el código procesal penal y la Ley N° 18.216 en materia de tipificación del femicidio.***
- ***2020 se prueba paridad de género que garantiza participación igualitaria de mujeres ante proceso constituyente.***

Estos hechos históricos, permiten entender aquellos aspectos que explican de un modo u otro la lucha y derechos de las mujeres a lo largo de la historia, además, de los cambios que se han ido produciendo a nuestro favor. Actualmente, continuamos movilizadas en todo el territorio nacional e internacional luchando contra la precarización de nuestras vidas como mujeres. Somos históricas y seguiremos hasta que la dignidad de vivir se haga costumbre.

Para este proyecto, es fundamental revisar previamente los siguientes conceptos: sexo, género, violencia de género, estereotipos de género para situarnos desde una perspectiva teórico – epistemológica de la relación posterior literatura infantil con perspectiva de género.

3.5.1.1 Diferencias Sexo - Género

Diferentes autores y autoras, tales como Mercedes Oliveira (2000), Anna Freixas (2001) y Celia Amorós (1995), definen el concepto de sexo - género y sus diferencias, ya que en ocasiones utilizamos estos dos términos de forma indistinta, generando confusión. Ambos conceptos son claves para comprender las causas que discriminan a las mujeres, y esta información nos aporta a entender todo lo que ocurre en el ámbito de la educación.

El **sexo** es el conjunto de características *biológicas, físicas, anatómicas* que son determinadas por la naturaleza, esas características son las que diferencian a lxs seres humanxs entre hombre y mujer. Estas diferencias tienen su origen en la biología y no se aprenden; el sexo es una característica propia del ser humano con la que se nace y se remiten a las categorías “hombre” y “mujer”.

El **género** hace referencia al conjunto de características (comportamientos, actividades, cualidades, roles, etc.) atribuidas socialmente a hombres y mujeres. Son aquellas características que la sociedad considera propias para unos y para otras, y esas características son asumidas (se naturaliza lo que es una construcción social). En cada sociedad, se enseña a ser hombre o ser mujer de distintas maneras a través de distintos

medios socializadores, como pueden ser la familia, los medios de comunicación, lxs pares, la escuela, etc. Estas características del género son mutables, ya que varían a lo largo de la historia y pueden cambiar a medida que va evolucionando la sociedad y van cambiando los patrones culturales. En este caso, las categorías de género son "masculino" y "femenino", y son categorías construidas socialmente. Para Joan Scott (1988), el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales fundadas sobre las diferencias percibidas entre "los sexos". El género es un primer modo de dar significado a las relaciones de poder.

Por tanto, se puede establecer las diferencias entre sexo y género basándonos en que el sexo apunta a las diferencias entre hombres y mujeres por sus componentes bio-fisiológicos, y el género responde a una construcción de carácter sociocultural que la sociedad atribuye a lo que se considera "masculino" y "femenino"; se adquiere a través de la interacción social y puede cambiar, siempre y cuando se actúe para que ello se produzca. Desde estos conceptos surgen confusiones frecuentes: igualar sexo y género. El género como variante y no como categoría de análisis, igualar género a la condición de la mujer y reducir el lenguaje inclusivo a un solo sexo "masculino".

3.5.1.2 Sistema Sexo - Género a nivel cultural

El sistema sexo/género fue introducido por la antropóloga norteamericana Gayle Rubin (1975) quien lo definió como "un conjunto de medidas por las cuales una sociedad transforma la sexualidad biológica en un producto de la actividad humana y satisface dichos deseos sexuales ya transformados". Aunque Rubin propuso cierta difuminación de las categorías de sexo y género con el ánimo de estudiar los efectos de la cultura en la biología, en un artículo posterior (Rubin 1984) modificó su posición y argumentó a favor de una separación analítica de género y sexualidad para poder así "reflexionar con más precisión sobre su existencia social separada". Este cambio tuvo como objetivo oponerse al construccionismo social en el pensamiento feminista (citada por Maffia, 2008, p.66). En nuestra cultura, este sistema de sexo-género hace referencia a un modelo de sociedad

en el que se han analizado cómo las diferencias biológicas entre hombres y mujeres han influido en la aparición de desigualdades sociales, políticas, económicas, etc., y han perjudicado siempre a las mujeres en todos estos campos. Esto es debido, a que los modelos configurados para unos y para otras responden a las características, roles, cualidades, comportamientos que son propios para cada sexo. Se naturaliza lo que es producto de la cultura.

La autora Mª Teresa Aguilar García (2008) expone que "el sistema sexo-género hace referencia a las formas de relación establecidas entre mujeres y hombres en el seno de una sociedad" (p.4). Analiza las relaciones producidas bajo un sistema de poder que define condiciones sociales distintas para mujeres y hombres en razón de los papeles y funciones que les han sido asignadas socialmente y de su posición social como seres subordinados o seres con poder sobre los principales recursos. Nuestras actuales sociedades occidentales están sujetas por un sistema sexo-género que sostiene una relación desigual de poder entre mujeres y hombres". Vivimos en una sociedad en la que existen desigualdades, las relaciones de sexo están jerarquizadas y los valores dominantes son los masculinos. De este modo, tanto las características como las funciones o los papeles que desempeñen los hombres en nuestra sociedad van a ser más importantes que las que desempeñan las mujeres. "La dominación masculina es una expresión más de las desigualdades en las relaciones sociales que está presente en todas las sociedades" (Bourdieu, 2006). Por tanto, podemos decir que nuestro sistema sexo-género está basado en un modelo de sociedad androcéntrico[18].

3.5.2 Sexismo

Para comprender y conocer de manera más clara la influencia que el sexismo ha tenido y tiene en nuestra sociedad, comenzaré por definir este término y otros que están relacionados con este. Victoria Sau (1981), en su obra Diccionario ideológico feminista

[18] Visión del mundo que parte exclusivamente desde el punto de vista de los hombres. Desde esta perspectiva, hablar de "hombres" quiere decir hablar de toda la humanidad, suponiendo que estos tipos de sustantivos engloban también a las mujeres, cuando no lo hacen. (Larralde, 2018).

define el sexismo como el "conjunto de todos y cada uno de los métodos empleados por el patriarcado para poder mantener en situación de inferioridad, subordinación y explotación al sexo dominado: el femenino. El sexismo abarca todos los ámbitos de la vida y las relaciones humanas, de manera que es imposible hacer una relación exhaustiva ni tan sólo aproximada de las distintas formas de expresión y sus puntos de incidencia".

En este sentido, las diferencias biológicas se han tomado como pretexto para menospreciar o incapacitar a las mujeres con respecto a los hombres. El sexismo es una actitud de prejuicio hacia las mujeres (fundamentalmente) basada en una valoración social negativa.

Por tanto, todos los prejuicios sexistas están arraigados en la sociedad y tienen consecuencias muy negativas para el desarrollo integral de las personas en función de su sexo, ya que condiciona el futuro tanto personal como profesional. El sexismo es una ideología de género, no es neutral, con la que se pretende mantener y perpetuar esa situación de subordinación y de inferioridad de las mujeres.

Eva Mª de la Peña (2007) realiza una clasificación de los tipos de sexismos existentes en nuestra sociedad. Los tipos de sexismo son el hostil y el sutil (benévolo o encubierto). El sexismo hostil se caracteriza por conductas violentas y comportamientos dominantes hacia la mujer, siendo este fácil de detectar. El sexismo sutil (benévolo o encubierto) se muestra con conductas sobreprotectoras por parte del hombre hacia la mujer, invisibilizando de este modo todos sus logros. Esta autora continúa ejemplificando algunos tipos de sexismos en diversos contextos. Por ejemplo, en casa "cuando por ser mujer tienes que llegar antes que incluso tu hermano más joven y acompañada"; en la escuela "cuando los niños ocupan el centro del patio y las niñas están alrededor o en las esquinas"; y en los medios de comunicación "cuando en la publicidad aparecen las mujeres únicamente como cuerpos" (p. 6).

3.5.3 Estereotipos de género

Las sociedades construyen estereotipos desde lo negativo, pero también a un conjunto de valores sobre cómo es una mujer o un hombre y cómo debe ser, cuál es su horizonte de expectativas no solo tolerable, sino deseable. Los estereotipos forman una imagen simplificada de la realidad, al mismo tiempo que limitan el conocimiento de otras personas y de nosotrxs mismxs (Larralde, 2018). Diana Maffia (2008) construye dos columnas de conceptos. A continuación, se presentan los primeros términos destinados a la columna de lo masculino, a la columna de los estereotipos femeninos:

Tabla 1: Estereotipos masculinos y femeninos.
Extraído de Larralde (2018, p. 27).

Estereotipos Femeninos	Estereotipos Masculinos
Subjetivo	Objetivo
Particular	Universal
Emocional	Racional
Abstracto	Concreto
Privado	Público
Valores	Hechos
Cuerpo	Mente
Metafórico	Literal

No solo estos modos de representar a mujeres y hombres jerarquizan a hombres sobre mujeres, sino que las dicotomías son exhaustivas y excluyentes. Define los estereotipos como "aquellas creencias, valores y normas que llevan implícitas una definición social que, comúnmente aceptadas por la mayoría de los miembros de esas sociedades, reflejan los papeles que se les tienen asignados a hombres y mujeres. Estos estereotipos pueden, por tanto, variar de una cultura a otra según la estructura social en la que se sustenten". Los estereotipos son, por tanto, las atribuciones sociales que se hacen sobre una persona por pertenecer a un grupo determinado (hombre o mujer), y esas características se

generalizan para cada grupo; los estereotipos son la imagen que la sociedad crea sobre un grupo de personas, y esta asignación conlleva una valoración de lo masculino y una infravaloración de lo femenino. la sociedad busca intencionalmente, a través de varias estrategias, fijar una identidad masculina o femenina. De esta manera, no solo determina cómo deben ser varones y mujeres, sino que deja afuera a otras identidades de género u orientaciones sexuales, que fueron históricamente silenciadas y discriminadas (Larralde, 2018).

3.5.4 Roles de género

Por otro lado, debemos tener claro qué se entiende por rol. Según la RAE (2001, s/p), el rol es el "papel o función que alguien o algo cumple". Por tanto, asumimos unos valores, comportamientos, prácticas, etc. según el sexo al que pertenezcamos y desarrollamos papeles sociales diferentes dependiendo de si somos mujeres u hombres.

En nuestra cultura los roles femeninos están relacionados con la idea de "rol maternal", es decir, criar, reproducir, ejercer labores domésticas, cuidar tanto de niños y niñas como de personas que son dependientes, etc. Todas estas tareas se desarrollan en el ámbito privado. Sin embargo, los roles masculinos asociados al "rol paternal", corresponden a tareas relacionadas con producir, crear, controlar y la necesidad de ganar dinero a través de negocios con el fin de sustentar las necesidades económicas de la familia. Estas tareas se desarrollan en el ámbito público.

Existe por tanto una división sexual del trabajo que, como nos indican Marta Monasterio, Soraya González, Andrea García (2011), son el trabajo productivo (asociado al género masculino e identificado principalmente con el trabajo remunerado) y el trabajo reproductivo (actividades relacionadas con el cuidado, asumidas por las mujeres, de forma invisible y no reconocidas). Esto es lo que define la estructura tradicional reflejada en la familia. No obstante, la sociedad ha avanzado con el tiempo y los papeles han empezado a cambiar.

En este sentido, y como expone Mª Elena Simón (2010), "en la actualidad se comienza a hablar de corresponsabilidad de mujeres y hombres en todas las tareas y los espacios de la vida y en el que más urgente se va haciendo es en el espacio hogareño, respecto a la familia" (p.177). Estamos inmersos en una sociedad vertiginosa, y hoy en día están cambiando los papeles de los hombres y las mujeres respecto las tareas del hogar. Esto es debido a un aumento de la presencia de mujeres en el mundo laboral, hecho que conlleva una modificación de los roles asociados a cada género, pero también –y con más frecuencia que lo anterior- a una doble labor de la mujer, en el trabajo (ámbito público) y en la casa (ámbito privado). No obstante, pese a ello cabe destacar que cada vez son más los hombres que participan en las funciones educativas de sus hijas e hijos, abandonándose los papeles "tradicionales y asociados" a las mujeres.

3.5.5 Violencia de género

La violencia de género puede adoptar diversos tipos "Física: la que se emplea contra el cuerpo de la mujer produciendo dolor, daño o riesgo de producirlo y cualquier otra forma de maltrato que afecte su integridad física. Psicológica: la que causa daño emocional y disminución de la autoestima o perjudica y perturba el desarrollo personal o que busca degradar, controlar (…) acciones, creencias y decisiones, mediante amenaza, acoso, hostigamiento (…) humillación, manipulación, asilamiento. Sexual: cualquier acción que implique la vulneración en todas sus formas, con o sin acceso genital, del derecho de la mujer a decidir voluntariamente acerca de su vida sexual o reproductiva a través de amenazas (..) uso de la fuerza o intimidación (…) Económica y patrimonial: la que se dirige a ocasionar un menoscabo en los recursos económicos o patrimoniales de la mujer", mediante diversas acciones, que incluyen desde la pérdida de bienes hasta la "limitación o control de sus ingresos (…) Simbólica: la que a través de patrones estereotipados, mensajes, valores, íconos o signos transmita y reproduzca dominación, desigualdad y discriminación en las relaciones sociales, naturalizando la subordinación de la mujer en la sociedad" (Larralde, 2018).

4. MARCO METODOLÓGICO

4.1 Fundamentación del proyecto coeducativo

Para abordar el aspecto metodológico, se dará a conocer el contexto educativo donde se desarrolló el estudio.

4.1.1 Contexto de la experiencia educativa

El presente proyecto se realizó en una etapa de acompañamiento durante el año 2019, la cual se detalla a continuación:

Contexto: Educación Formal

La experiencia educativa, se realizó en un establecimiento donde trabajan 9 educadoras diferenciales, 11 asistentes de la educación; 9 técnicas en párvulos y 2 fonoaudiólogas. El establecimiento tiene el sistema educativo chileno donde se busca equiparar oportunidades educativas y entregar aprendizajes de calidad a niñas y niños con necesidades educativas especiales de tipo transitorio (Trastorno Específico del Lenguaje), tanto en su acceso, como su participación y progreso en el currículum nacional de la educación parvularia.

Para ello, dispone de recursos humanos, técnicos y pedagógicos, entre otros. Los documentos legales que establecen disposiciones generales referentes a criterios de ingreso y egreso de niñas y niños que presentan dificultades de lenguaje actualmente son:

- ✓ Decreto Nº 1300/02: Establece planes y programas de estudio para los alumnos con necesidades educativas especial con trastorno específico del lenguaje atendidos en

una escuela especial de lenguaje o escuelas regulares con programa de integración escolar.

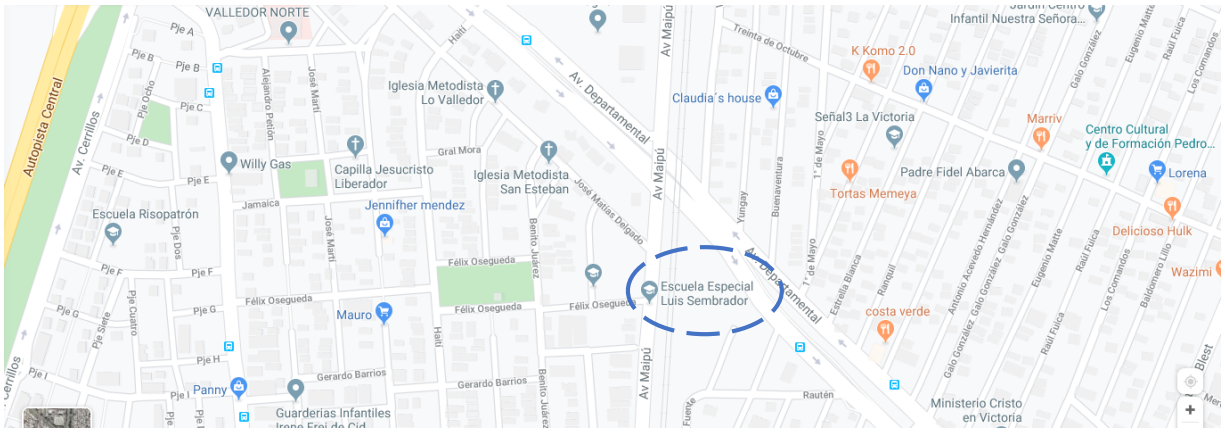
- ✓ Artículo Nº170/09: Establece criterios de evaluación, rango etario para ingresar a escuela de lenguaje y proceso de avance pedagógico.

- **Nombre :** Escuela especial de Lenguaje Luis Sembrador
- **Programa :** Particular Subvencionado
- **Modalidad:** Escuela especial por decreto N°170
- **Dirección :** Av. Maipú #4305
- **Comuna :** Pedro Aguirre Cerda
- **Región :** Región Metropolitana

4.1.1.2 Entorno territorial:

La escuela se sitúa en la Región Metropolitana de Chile, en la comuna Pedro Aguirre Cerda, sector Lo Valledor Norte. Otra referencia histórica, es la población La Victoria, por lo que, el contexto familiar de lxs estudiantes que asisten a la escuela, están frecuentemente marcados por una historia de lucha, vida, muerte y esperanza intergeneracional a través del comercia, trabajo, conflictos sociales y alto índice de vulnerabilidad.

Imagen 1: Ubicación de la escuela especial Luis Sembrador.



4.1.1.3 Equipo técnico y distribución del personal por nivel educativo:

El contexto educativo, contempla una de las mayores coberturas de enseñanza a nivel comunal, con un registro anual de 255 niños y niñas, entre 3 y 5 años, 11 meses de edad; de los cuales, 12 son estudiantes de familias inmigrantes provenientes de los siguientes países: Haití, Venezuela, Perú, Argentina, Bolivia y Paraguay; correspondiendo así, al 4,7% de matrícula en junio de 2019. Además, existen 168 niñas y niños, que presentan diversidad en la conformación de sus familiares, ya que, sus vínculos familiares están compuestos por cuidadoras, cuidadores, tutoras, tutores, abuelas, abuelos, primas, primos, hermanos mayores, hermanas mayores, vecinas y vecinos que han quedado al cuidado de los niños y las niñas. A continuación, se presenta la siguiente tabla que especifica número de cursos, nivel de enseñanza, número de estudiantes por nivel y profesional a cargo de dichos cursos:

Tabla 2: Estudiantes matriculados y matriculadas en junio 2019.

N° cursos	Nivel de enseñanza	N° estudiantes por nivel	Personal a cargo

5	Nivel Medio Mayor	15	1 educadora diferencial y 1 técnico en párvulos
8	Primer Nivel de Transición	15	1 educadora diferencial y 1 técnico en párvulos
4	Segundo Nivel de Transición	14	1 educadora diferencial y 1 técnico en párvulos

Fuente: Elaboración propia.

4.1.1.4 Identidad institucional:

Para conocer la identidad institucional, es necesario precisar la misión y visión de la institución con la finalidad de explicar que el establecimiento tiene un enfoque centrado en el trabajo con las familias y cuyo objetivo es fortalecer en conjunto el proceso de aprendizaje de cada estudiante, lo que queda declarado en su misión y visión, las que al respecto señalan:

- ✓ **Misión:** La escuela especial de lenguaje Luis Sembrador, es una institución que integra a los padres y apoderados en las actividades pedagógicas de los estudiantes con necesidades educativas especiales en lenguaje, entregando una educación integral de calidad a los alumnos con el principal objetivo de favorecer la superación de las dificultades específicas transitorias del mismo, integrando diversas disciplinas para apoyar los procesos de enseñanza - aprendizaje posibilitando, así, el desarrollo que contribuya a mejorar sus niveles del lenguaje para poder lograr el alta fonoaudiológica y la posterior inserción y permanencia en el sistema escolar regular. Otro de sus objetivos es integrar el trabajo en conjunto con la familia y profesionales idóneos comprometidos en formar niños y niñas con una adecuada inserción en un entorno educacional, cultural, social y familiar es que lograremos desarrollar y potenciar sus

habilidades comunicativas fundamentales para desenvolverse adecuadamente en cualquier situación.

- ✓ **Visión:** Queremos ser una institución reconocida que pueda aportar a nuestro objetivo principal que es la superación de las dificultades de lenguaje de tipo transitorio. Queremos evolucionar adaptándonos a los cambios psicoeducativos utilizando instrumentos gubernamentales como el Marco de la Buena Enseñanza, de la Buena Dirección y estándares de la calidad educativa que permitan lograr en nuestros niños y niñas, personas con habilidades comunicativas propias de su edad, con adecuadas competencias lingüísticas y con identidad cultural.

A partir de estas declaraciones, la principal tarea de la institución es, acompañar a las niñas y niños que presenten dificultades de lenguaje, así como, acompañar a las familias en la orientación e información de cada una y uno de sus hijas e hijos.

4.1.1.5 Aspectos del manual de convivencia escolar:

A continuación, se incorporan elementos del manual de convivencia escolar que considera el proceso de admisión a la escuela, evaluación y egreso.

Proceso de Admisión:

Para ingresar a una escuela especial de lenguaje, se debe realizar una evaluación a través de:

- Derivaciones desde instituciones de salud.
- Derivaciones de establecimientos educacionales de educación preescolar regular (jardines infantiles).

- Las niñas y los niños que lleguen por iniciativa de la familia que de alguna manera detectan o desean descartar un retraso o dificultad en el lenguaje de sus hijas e hijos.

Requisitos de Ingreso:

Los requisitos de ingreso al establecimiento serán los establecidos por el Decreto Nº 170 y son los siguientes: La niña o el niño que ingrese a la escuela de lenguaje deberá encontrarse en el siguiente grupo etario para cursar los niveles:

- Nivel Medio Mayor: 3 años cumplidos al 31 de marzo.
- Primer Nivel de Transición: 4 años cumplidos al 31 de marzo.
- Segundo Nivel de Transición: 5 años cumplidos al 31 de marzo.

La niña o el niño será evaluado por unx fonoaudiólogx y unx docente especialista, el resultado de estas evaluaciones evidenciará las necesidades específicas de apoyo educativo y el ingreso de la niña o el niño a la escuela de lenguaje.

Evaluación de Ingreso:

Se podrá realizar el ingreso de alumnos y alumnas a la escuela de lenguaje entre el 1 de marzo y el 30 de junio de cada año. Para ello se dará inicio a la evaluación integral: evaluación fonoaudiológica, pedagógica y médica y se aplicarán los protocolos de evaluación establecidos por el Decreto Supremo de Educación N°1300 y N° 170.

Evaluación formativa:

Se realizarán trimestralmente en los meses de mayo, septiembre y diciembre. Los resultados de estas evaluaciones serán informados a la familia mediante citación a entrevista con la fonoaudióloga. Se coordinará la evaluación y aspectos específicos a trabajar con cada niño y niña del plan específico fonoaudiológico y pedagógico mediante reuniones de Estudios de Caso, entre la fonoaudióloga y la docente especialista. Se realizará una matriz mensual (por unidad o proyecto) para la evaluación del Plan General.

Los informes de evaluación fonoaudiológica tendrán una validez de un año escolar, debiendo ser reevaluadas/os las niña y niños que entraron en marzo, en el mes de diciembre, con el objetivo de determinar la continuidad o alta de los apoyos educativos de cada niña y niño. Las evaluaciones del Plan Específico fonoaudiológico se llevarán a cabo mediante la aplicación de las pruebas estandarizadas que exige la ley (teprosif-r, screening expresivo, screening comprensivo y tecal). Las evaluaciones del Plan General se llevarán a cabo mediante la aplicación de pruebas informales elaboradas por el equipo técnico y docente, contemplando los aprendizajes esperados para cada nivel de educación preescolar en el marco de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia. En este aspecto, solo son considerados relevantes los aprendizajes estipulados en las bases curriculares a nivel de lenguaje, cálculo y comprensión del medio, invisibiliza otras oportunidades de desarrollo integral como: comunicación, manejo de emociones, empatía, lectura de cuentos, práctica deportiva y el pensamiento reflexivo.

4.1.1.6 Aspectos diagnósticos a partir del programa curricular

El contexto programático de la Escuela Especial de Lenguaje Luis Sembrador, se enmarca en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (Currículum Oficial)[19], este currículo es de referencia primordial para orientar los procesos de aprendizaje integral de niñas y niños.

Para la finalidad de este proyecto educativo, es necesario precisar dos conceptos claves, por una parte, el enfoque de género, y por otro lado el concepto de inclusión. A continuación, se profundizirá en cada uno de éstos.

4.1.1.6.1 Enfoque de derechos: Eje del concepto de niño y niña estipulado en las BCEP[20]. En 2018, Ministerio de Educación establece que: “Siendo la niña y el niño como personas singulares y diversas entre sí, sujetxs de derechos, en crecimiento y desarrollo de todas sus potencialidades (biológicas, psicológicas, socioculturales). Ellxs se relacionan con el

[19] Considerado oficial por su carácter explícito; es la base de la planificación de los y las docentes, recae en la responsabilidad del docente en la práctica y sus resultados.
[20] Ministerio de educación, Bases Curriculares de la Educación Parvularia, 2018.

entorno natural y sociocultural, por medio de esta interacción van construyendo un conocimiento propio del mundo y de sí mismxs, en constante cambio. Siguiendo a la Convención de los Derechos del Niño, estas Bases reconocen los derechos económicos, sociales, culturales y otros del niño y la niña, tales como su derecho a la salud, a la educación, a no ser discriminadx, a ser escuchadx y que su opinión se tome en cuenta, a la libertad de pensamiento y de asociación, a ser protegidx de toda forma de maltrato y de injerencias arbitrarias en sus vidas privadas, a tener acceso a información sobre asuntos que le competen, a participar libremente en la vida cultural y en las artes, a jugar y descansar".

A raíz de esto, es fundamental ser partícipes de todos los procesos integrales de las niñas y los niños, tanto el rol del Estado, como garantizador de los derechos de niñas y niños, con el reconocimiento de la familia (madres, padres, tutores, cuidadoras/os) y el acompañamiento de profesores y asistentes de la educación, considerando que se debe apuntar hacia una educación en conjunto.

4.1.1.6.2 Enfoque de Inclusión: El concepto y la práctica de la educación inclusiva constituye una orientación valórica central en la Ley de Inclusión Escolar[21].

La Organización para las Naciones Unidas (UNESCO) en los últimos diez años, como también el Ministerio de Educación (2016), declaran que la educación inclusiva es un proceso que comporta la transformación de los jardines infantiles, las escuelas y de otros centros de aprendizaje para atender a todos los niños y las niñas, con especial énfasis en aquellos quienes requieren mayor protección, tales como: pueblos indígenas, migrantes, poblaciones rurales, diversidad sexual y de género, privados de libertad, con discapacidad, con alguna enfermedad y con dificultades de aprendizaje, para brindar oportunidades de aprendizaje a todos los párvulos, jóvenes y adultos. Al respecto el año 2019 el MINEDUC declara "La **inclusión**, tiene por objetivo acabar con la discriminación arbitraria y toda

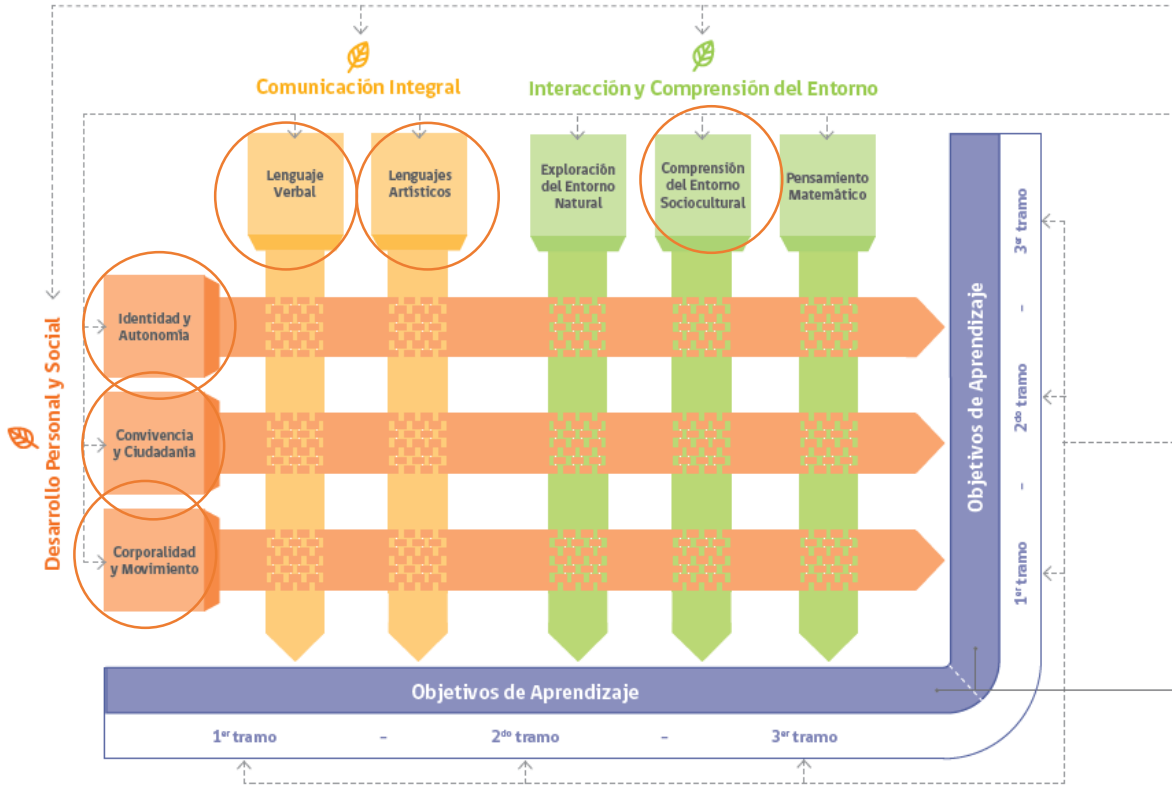
[21] Un antecedente importante de esta orientación, es la Ley N°20.845 de Inclusión Escolar. Si bien esta ley regula los procesos de admisión escolar para favorecer una distribución socioeconómicamente heterogénea de la matrícula, también establece, en su Artículo 1°, que "el sistema propenderá a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes (…)".

forma de exclusión social, que es consecuencia de actitudes negativas y de una falta de atención a la diversidad. Esta labor exige que se preste atención al currículo, la índole de la enseñanza y la calidad, entre otras medidas. Significa, además, que los establecimientos educativos y otros contextos de aprendizaje no solo han de ser eficaces, sino también seguros, saludables y respetuosos de las diferencias"

4.1.1.6.3 Componentes Estructurales de las Bases Curriculares

El establecimiento se sitúa en la etapa de educación preescolar, puesto que, se rige por las bases curriculares de la educación parvularia, en el siguiente esquema se presentan los principales núcleos y objetivos de aprendizajes:

Imagen 2: Núcleos de aprendizajes para la educación preescolar**.**



Fuente: Bases Curriculares Educación Parvularia, 2018.

Este proyecto, aborda principalmente los *Ámbitos de experiencia: Comunicación Integral e Interacción y comprensión del entorno. Núcleos de aprendizaje: Lenguaje verbal y Lenguaje Artístico. Identidad y Autonomía – Convivencia y Ciudadanía – Corporalidad y Movimiento* a través de la literatura infantil con enfoque de género.

Otro de los aspectos diagnósticos que surgen en la elaboración del proyecto, es el currículum oculto (implícito), este currículum se configura en base a significados y valores de los que el colectivo docente y las/los estudiantes no están plenamente conscientes, es decir, es el conjunto de valores, normas y/o prácticas que se enseñan implícitamente en la escuela. A raíz de esto, surge la invisibilización de una serie de conocimientos, habilidades, valores, actitudes, comportamientos y pensamientos que se adquieren en el proceso de enseñanza – aprendizaje, en general, en todas las interacciones que se dan en la escuela, pero, no están contempladas como metas educativas en el

currículum oficial (Bases Curriculares de Educación Parvularia). En consecuencia, desde una perspectiva integral de las niñas y los niños, en este proyecto resulta trascendental las relaciones de diálogo que surgen entre sus pares en el ámbito de la literatura infantil con perspectiva de género, es por esto que, su diagnóstico inicial implica visibilizar lo que está oculto.

4.1.1.6.4 Currículo Oculto:

El currículo oculto, considerado también como "sesgo de género" (Altable, 1993) o como "pedagogía oculta de género" (Salinas, 1998) actúa como mecanismo de discriminación en diversos aspectos:

El currículo oculto, es un área donde debe existir mayor investigación, es el nivel que presenta más dificultades para establecer plenas convicciones en cuanto a los modelos reproductivos que se presentan, ya que, corresponde a aquello que supuestamente «no se dice», pero se dice y hace igual. Por otro lado, el discurso y la acción, al ser transmitidos van creando el mundo en el cual se moverán las niñas y los niños que se están educando (Silva – Peña, 2010).

- Normas y valores.
- Actitudes en general.
- Organización del centro educativo.
- Relaciones interpersonales, tanto del cuerpo docente, con lxs estudiantes como las que se dan entre alumnos y alumnas.
- El mundo imaginario de expectativas, esquemas y proyectos amorosos y de vida, que conforman los modelos de género, llamado "educación sentimental" (Altable: 1003, 2007).

Por ende, es fundamental generar experiencias de aprendizajes desde la perspectiva de género. En este nivel existen diversas investigaciones que nos muestran las diferencias que existen en colegios con respecto a las relaciones de género. Entre los estudios de

mayor data podemos encontrar los resultados de Márquez (1985), quien pudo constatar que a pesar de la conciencia de dar una educación no diferenciada existía una contradicción entre el discurso y lo que verdaderamente se hace y espera de niños y niñas de parte de la unidad educativa, por otra parte, Contador & Silva Peña (1998) confirmarían estos resultados, aunque esta vez el estudio estaba centrado en el aula y describe aún más el currículum oculto presente en el discurso de las docentes. Además, ambas investigaciones muestran que al observar el comportamiento que manifiestan niños y niñas en el patio, existe un mayor dominio del espacio físico por parte de los varones. En los recreos, las niñas utilizan un espacio más reducido a los costados del patio, esto muestra dominación del espacio por los niños, a diferencia de las niñas que ocupan un espacio más pequeño, restringido al ámbito de lo privado.

Con respecto a los textos escolares y la utilización del lenguaje en ellos, en Chile, desde hace más de una década se ha planteado el tema, tanto Prieto (1990) como Binimelis y Blázquez (1992) muestran que en los textos escolares la mujer tiene una menor presencia que los hombres y cuando se las menciona es para considerarlas en labores de asistencia, por ejemplo, si el hombre aparece de médico, la mujer lo hace como enfermera, el hombre jefe, la mujer secretaria, etc. Además, en el caso de los textos de historia existiría una imagen en la que se muestra a los hombres como protagonistas, bajo una invisibillización de las mujeres, los hombres se mencionan como héroes en los relatos y las mujeres, en las pocas menciones en las que se les incluye, se las muestra sólo en función del hombre, como esposa, hermana, madre, etc. (Silva Peña, 1995). Aunque específicamente en el desarrollo de los textos escolares se ha seguido una línea de revisión del lenguaje sexista, actualmente no existen estudios en que se evalúe el impacto de dichas políticas en el ámbito de los materiales educativos.

4.2 Grupo participante

En el desarrollo del proyecto, se contó con la participación de un grupo de profesionales a cargo del Segundo Nivel de Transición conformado por 4 educadoras y 4 técnicos de párvulos; todas ellas con distintos niveles de formación profesional (Enseñanza Media/Técnico Profesional, Técnico Nivel Superior, Universitaria e Instituto Profesional) y edades que fluctúan entre los 19 y 36 años, y que se encuentran distribuidas en 4 salas de clases.

En la siguiente tabla, se clarifica y evidencia el grupo participante y la distribución del personal educativo:

Tabla 3: Grupo participante del proyecto coeducativo en contexto de educación formal.

Nivel educativo / **Grupo o sala**	**Equipo de sala**	**Matrícula**	**Participantes**[22]	**Sexo**
Segundo Nivel de Transición A	1 educadora diferencial 1 técnico en párvulo	13	5	3 niñas 2 niños
Segundo Nivel de Transición C	1 educadora diferencial 1 técnico en párvulo	14	7	3 niñas 4 niños
TOTAL	4	27	12	----------

Fuente: Elaboración propia.

En la propuesta se atenderá a todas las necesidades que presenten las y los estudiantes, de modo que se puedan alcanzar los objetivos propuestos, teniendo en cuenta los ritmos de cada niña y niño. Se debe ser consciente que quienes marcan el camino son lxs propixs niñxs, por tanto, los objetivos podrán variar y las actividades podrán ser incluso modificadas o sustituidas en función de las características y desarrollo de cada una y uno.

4.2.1 Características diagnósticas del grupo participante

En nuestra sociedad actual, la desigualdad entre hombres y mujeres, niños y niñas, viene marcada por una larga historia. Vivimos amoldadas/os a un modelo social en el que

[22] Lxs participantes fueron autorizadxs por sus familias, a través de un consentimiento informado, el cual se realizó con los fines prácticos para presentar el proyecto de magíster.

interiorizamos roles y estereotipos en función del sexo. Es importante reflexionar que desde las edades más tempranas debemos promover la igualdad de oportunidades, y por eso, la escuela coeducadora es el contexto más apropiado para eliminar el sexismo, impulsar valores de igualdad y contribuir al desarrollo de una sociedad más justa e igualitaria que acabe con la discriminación por razón de género (entre otras). Entre todos y todas ponemos en juicio cómo nos valoramos, cómo nos tratamos y qué diferencias encontramos. Por esta razón, a través de la coeducación, pretendemos educar a personas que reconozcan la diferencia como algo positivo y sean capaces de desenvolverse en la vida cotidiana como seres iguales. Cabe destacar que este reto es una labor compleja, y, por tanto, para conseguir una escuela coeducativa será necesaria la participación de toda la comunidad educativa. Pese a esta dificultad, es necesario diseñar y llevar a cabo propuestas como la que aquí se presentan.

Las niñas y los niños que tienen cinco años de edad, cursan segundo nivel de transición respectivamente son expuestas/os trabajar la literatura infantil desde cuentos tradicionales que abordan mayoritariamente temáticas: violencia de género, machismo, clasismo y el amor romántico, por ende, están siendo nutridos de contenidos que solo reflejan una realidad existente en el mundo de los libros, quedando distanciadas/os de otras realidades posibles que frecuentemente suceden dentro de sus mismos hogares.

4.3 Problema de Investigación

Se realizó un registro de los textos que habían adentro de las dos salas de clases que pertenecen a kínder de la escuela especial de lenguaje, donde, existe un librero para ubicar los libros que son solicitados a las familias en cada comienzo del año escolar, es así, como se solicita 15 cuentos o libros a elección de las familias. Es frecuente, observar que estos cuentos pertenecen a la literatura infantil clásica, en el siguiente cuadro se detallan los títulos de los libros que habitan dentro de las salas:

Tabla 4: Cuentos utilizados por niños y niñas de kínder.

N° ejemplares	Título

3	Caperucita Roja
2	Pulgarcita
4	La bella durmiente
3	Blancanieves
4	El gato con botas
2	El flautista de Hamelin
3	El soldadito de plomo
4	Hansel y Gretel
1	Robin Hood
1	Merlin el mago
Total: 27 libros	----------

Fuente: Elaboración propia.

El primer acercamiento que los niños y las niñas tienen hacia la literatura en este contexto, es por medio de una rutina de 15 minutos de lunes a viernes al comienzo de la jornada escolar a las 8:30 am. Las dos profesoras de kínder, mencionan a las niñas y los niños que pueden sacar un cuento a elección y sentarse a leerlo en su puesto, sin hacer ruido para que se concentren. Las profesoras se sientan en su escritorio para registrar asistencia, coordinar tareas y organizar los contenidos que abordarán durante la mañana. Es así, como los niños y las niñas están enfrentadas/os a abrir los cuentos, mirarlos, comentar con sus pares las imágenes que aparecen en el libro, suponer una historia a partir de dichas imágenes y echar a volar la imaginación. En este contexto, no es posible registrar un mediador de lectura[23] que motive la animación a la lectura[24]. En palabras de Gabriela Larralde (2018) "la literatura es uno de los lugares a donde los seres humanos vamos para comprender el mundo" (p. 19), pienso en la literatura como un acercamiento a la esencia de lo vivido, como un lugar de encuentro en base a las experiencias de lxs propios niñxs,

[23] "Lectores adultos y experimentados, su papel resulta determinante. La mediación es primordialmente una labor de lectores comprometidos – padres, profesores, bibliotecarios, libreros, periodistas…- que tratan de fascinar a los lectores que empiezan" (Mata, 2011, p. 16).

[24] "prácticas que animan a leer, es decir, que persuaden, impulsan y allanan caminos y prácticas que animan a una lectura, es decir, que la ramifican, la vinculan a otras experiencias, la enraízan. (Mata, 2011, p. 15).

familias, etc., quienes forman parte de la comunidad educativa para construir y fortalecer las relaciones de comunicación y aprendizaje.

Por ende, los niños y las niñas de esta experiencia educativa, deben ser acompañados y acompañadas a leer, a ponerle palabras a la propia experiencia personal y es en este sentido en el que la literatura tiene un papel fundamental en la configuración de sus realidades, ya que, determina qué se puede decir, de qué manera se puede nombrar y qué queda afuera del sistema de palabras y de imágenes con el que nos vinculamos. Además, las personas que trabajan directamente con niños y niñas en este establecimiento cumplen un rol fundamental en el desarrollo integral de todos y todas, a quienes acompañan; es por esto que, es importante integrarlas en este proyecto de manera indirecta, ya que, debemos motivar a leer, a promover reflexiones de manera viva y comprometida, a tomarnos la palabra, a ser parte del proceso de aprendizaje de cada niño y niña.

De igual manera, esta misma premisa coexiste en el espacio educativo informal, ya que, leer es un acto de resistencia. Leer no es mera quietud; es buscar libros que representen o no los cambios sociales. En sí, la literatura no es simplemente un lugar que da cuenta o no de estos cambios sociales, como un reflejo, sino que, es la mima literatura aquello por lo cual y por medio de lo cual se lucha en una sociedad en un momento determinado. El modo en que leemos un cuento, es una manera de acompañar la realidad de una sala de clases o un espacio de encuentro para niños y niñas.

4.3.1 Preguntas de Investigación

Las preguntas de investigación surgen en este proyecto de investigación y acompañamiento corresponden a:

- ¿Cuáles son las reflexiones que realizan los niños y las niñas que asisten a la escuela especial de lenguaje Luis Sembrador en torno a la literatura infantil con perspectiva de género?

- ¿Las educadoras diferenciales son mediadoras de la literatura en el espacio de educación formal?
- ¿La literatura infantil con perspectiva de género tiene espacio en el contexto de educación formal?
- ¿Es posible integrar la literatura infantil con perspectiva de género tal y como lo plantea las bases curriculares de la educación parvularia con enfoque inclusivo?
- ¿Existe disposición de parte de las profesionales para interiorizarse, seleccionar y leer cuentos con perspectiva de género?
- ¿Existe disposición de parte de las familias de la escuela especial de lenguaje para trabajar con niños y niñas que realicen reflexiones en torno a la literatura infantil con perspectiva de género?

4.3.2 Intereses y motivaciones

La sociedad de hoy en día no tolera ningún tipo de discriminación, ya sea, racial, religiosa, cultural, social, por razón de género y/u orientación sexual. El problema surge cuando, en apariencia, se hace todo lo que está en nuestras manos para evitarla y, aun así, continúa existiendo. En ese caso, tenemos que plantearnos si realmente estamos empleando todas las herramientas posibles para su erradicación y, si es así, si se están utilizando de manera conveniente dichas estrategias. La coeducación debe ser una finalidad de todo centro educativo, apareciendo de forma más o menos implícita y planificada, en el quehacer diario del mismo.

Durante tres meses analicé comportamientos de varixs estudiantes de la escuela especial de lenguaje Luis Sembrador, además, a profesoras y asistentes de la educación, familias y contextos generales. Pude registrar que en casi todas las personas había una clara conciencia de igualdad, pero, en ocasiones aparecían comportamientos sexistas, la realidad diaria mostraba que aún faltan temáticas por trabajar. Era más lo que se tenía asumido intelectualmente que la repercusión de esta conciencia en las actitudes y comportamientos cotidianos. La mayoría de las ocasiones, la discriminación sexista surge desde la familia, es decir, en el seno de la sociedad.

Las niñas y los niños aprenden modelos ‘a seguir’ en casa; modos de comportamientos, expresiones, distribución de las labores doméstica. A la escuela, como institución fundamental de la sociedad, se le encomienda la superación de estos comportamientos discriminatorios. Pero, además, dentro de ella, también existen conductas que han de ser transformadas.

4.3.3 Estrategia de trabajo

La estrategia de trabajo de este proyecto, se orienta hacia la Investigación - Acción (IA), ya que, es un procedimiento metodológico que admite a las personas (frecuentemente denominadas como objetos de estudio) como sujetos partícipes en los proyectos sociales, son sujetos protagonistas en conjunto a la investigadora. Los sujetos partícipes son, agentes de cambio, protagonistas de la transformación de su propia realidad y constructoras/es de su desarrollo integral (Bernal, 2006). Es por esto, que la necesidad de investigar los contextos educativos, se sustenta en las ideas de: participación para construir el conocimiento del acto colectivo en torno a las prácticas educativas en relación a la literatura infantil con perspectiva de género por medio de sesiones de talleres para niños y niñas que pertenecen al contexto de educación formal y informal.

4.3.4 Técnicas de recolección de información

Las técnicas para recopilar y producir la información en el desarrollo de este proyecto, fue la **observación**, en el contexto de la psicología cognitiva de procesamiento de información, se considera como el proceso mediante el cual las personas obtienen información directa o indirectamente de su entorno, mediante los receptores sensoriales. Esta técnica, consiste en la identificación permanente de las características de las cosas en la interacción del sujeto con su ambiente. En este tipo de identificación se pueden apreciar dos momentos: (a) el contacto con el objeto o situación a nivel concreto; y (b) la abstracción del objeto o situación, para transformarlo en una imagen o representación mental (Sánchez, 1991). La observación como técnica de investigación social, puede ser

entendida como un procedimiento, intencional y sistemático, que permite obtener datos y/o información sobre una situación tal cual como esta ocurre, sin modificarla o manipularla, con el propósito de explicarla, comprenderla o describirla.

De esta forma, en este proyecto se distinguirán cinco elementos fundamentales en el proceso de observación, estipulados por Bunge (2000):

A) La observadora y sus características personales, profesionales y culturales.
B) El objeto de observación, que es la realidad objeto de estudio (niños y niñas).
C) Las circunstancias de la observación o las condiciones concretas que rodean al hecho de observar y que terminan por formar parte de la propia observación.
D) Los medios de la observación: son los sentidos y los instrumentos de registro de datos e información.
E) Los resultados obtenidos, entendido como el conjunto de saberes estructurados a fin de ser integrados a un sustento amplio de conocimientos.

La observación bajo el enfoque cualitativo es flexible, abierta y no controlada, de esta manera, se utilizaron los dos tipos de observación: la participativa y la no participante. En el contexto de educación formal, la investigadora realizó observación no participante en primera instancia, para ser espectadora e interesada por estudiar en profundidad lo que ocurría en el grupo de niños y niñas de la escuela especial de lenguaje, sin intervenir directamente en las situaciones o hechos observados, para luego, utilizar la técnica de observación participante y ser parte de la realidad social analizada, acompañando y generando diálogos con las niñas y los niños en las sesiones de talleres de literatura infantil.

Tabla 5: Utilización de la observación como técnica de investigación social en el presente proyecto.

Tipo de Observación	**Contexto**

No participante Participante	Educación Formal

Fuente: Elaboración propia.

La observación no participante y participante se llevó a cabo por medio de:

- **Libreta de notas:** Se utilizó una libreta de notas para anotar las situaciones y/o hechos que sucedieron durante el transcurso del proyecto.
- **Diario de campo:** Se utilizó este instrumento para registrar hechos y sucesos susceptibles de ser interpretados. El diario de campo permite sistematizar las experiencias observadas por la investigadora para luego, analizar los resultados.

4.4. Objetivo general:

Para dar respuesta a las preguntas de investigación, el objetivo general y los objetivos específicos de este proyecto corresponden a:

Promover procesos reflexivos que favorezcan la inclusión en el contexto educativo formal, a través de una literatura infantil implementada desde una perspectiva de género.

4.4.1 Objetivos específicos:

1) Incentivar la capacidad de reflexión en niños y niñas, a partir de la escucha de cuentos infantiles con perspectiva de género.
2) Analizar las reflexiones de los/las adultos/as vinculados/as a los niños y niñas que fueron parte de los talleres de cuento con perspectiva de género.
3) Analizar las reacciones de los niños y niñas al escuchar cuentos desde una perspectiva de género.
4) Evaluar el proceso de acompañamiento coeducativo del contexto de educación formal por medio de las reflexiones que realizan los niños y las niñas sobre la literatura infantil con perspectiva de género.

4.5 Plan de acción

El proyecto de acompañamiento se llevó a cabo en una etapa carácter exploratorio y de profundización, que pretendió indagar las reflexiones que tenían los niños y las niñas de la escuela especial de lenguaje respecto a la literatura infantil y la puesta en práctica que tienen las educadoras diferenciales en esta temática.

Para facilitar la comprensión del proyecto que inicia la secuencia de trabajo, las fases se describen de la siguiente manera:

- **Fase Diagnóstico:** Es la fase que permite realizar un juicio profesional informado del problema que da origen al acompañamiento. Esta formulación, permite establecer con claridad la situación inicial con respecto a la que se diseña la trayectoria esperada para enfrentar el problema. En esta fase se identificaron las necesidades de los niños y las niñas en el contexto de aula.
- **Fase Sensibilización:** En esta fase, consistió en sensibilizar al grupo de participante de profesoras diferenciales, en la temática de literatura infantil con perspectiva de género y conceptos claves. Además, se da a conocer las líneas fundamentales del proyecto de acompañamiento y la realización de los talleres para niñas y niños.
- **Fase Creación del grupo:** La tercera fase del acompañamiento, se orienta a identificar y analizar las características de las y los participantes, quienes conformaron el grupo de trabajo para los talleres de literatura infantil. Además, las y los participantes, deben ser personas interesadas en conformar el grupo de trabajo y que comparten interacciones frente a la propuesta de trabajo en sala de clases, las profesoras, los niños y las niñas son afectadas/os directamente por las acciones del proyecto de acompañamiento.
- **Fase Implementación:** La estructura de la cuarta fase del acompañamiento se plantea bajo qué criterios se realizó la intervención, para ello, se consideraron lo siguientes elementos: justificación, objetivos, recursos, cronograma de actividades, tiempo de implementación, actividades y relatos de las y los participantes.

- **Fase Evaluación de proceso:** La evaluación de proceso, consiste en determinar de manera sistemática y objetiva, la relevancia, eficacia, eficiencia e impacto del proyecto de acompañamiento de acuerdo a los objetivos planteados. Así, la evaluación se extiende más allá del monitoreo, porque, reconoce que el plan de acción constituye una hipótesis con respecto al camino que se conduce al logro de los objetivos. Esta fase lleva al resultado del trabajo, para ello, acompaña el análisis reflexivo de los resultados.

En la siguiente tabla, se sistematiza el plan de acción perteneciente al proyecto de acompañamiento en el contexto de educación formal, por otra parte, los objetivos específicos corresponden donde se llevó a cabo la propuesta y responden a las realidades del espacio educativo:

Tabla 6: Organización de fases, objetivos, sesiones, actividades, materiales y recursos implementados en el contexto de educación formal.

1° Etapa Contexto: Escuela Especial de Lenguaje Luis Sembrador Educación Formal				
Fase de trabajo	**Objetivo específico**	**Tiempo programado**	**Actividades desarrolladas**	**Materiales y recursos**
1° Fase: Diagnóstico	**1)** Identificar las necesidades que presentan los niños y las niñas en torno a la literatura infantil dentro de la sala de clases.	4 sesiones	**Sesión N°1:** Elaboración de diagnóstico. **Sesión N°2**: Solicitud de autorización. **Sesión N°3:** Entrega y recepción de carta. **Sesión N°4:** Establecer prioridades de necesidades a través de instancias de	Libreta de notas. Lápiz pasta azul. Cámara fotográfica. Investigadora.

			observación no participante dentro de las salas de clases.	
Fase de trabajo	**Objetivo específico**	**Tiempo programado**	**Actividades desarrolladas**	**Materiales y recursos**
2° Fase Sensibilización	**2)** Sensibilizar a educadoras diferenciales y técnicos de párvulos en torno a la literatura infantil con perspectiva de género.	1 sesión	**Sesión N°1:** "Literatura infantil con perspectiva de género: otras posibilidades de enseñar".	Computador. Proyector. Libreta de notas. Lápiz pasta azul. Investigadora. Educadoras. Diferenciales.
Fase de trabajo	**Objetivo específico**	**Tiempo programado**	**Actividades desarrolladas**	**Materiales y recursos**
3° Fase Creación del grupo	**3)** Sensibilizar a un grupo de niños y niñas de segundo nivel de transición que participen de forma regular con la autorización de la familia.	2 sesiones	**Sesión N°1:** "Yo quiero participar". **Sesión N°2:** Charla informativa para la familia.	Libreta de notas. Lápiz pasta azul. Consentimiento informado. Lista de asistencia. Investigadora. Participantes. Familia de los y las participantes.
Fase de trabajo	**Objetivo específico**	**Tiempo programado**	**Actividades desarrolladas**	**Materiales y recursos**
4° Fase Implementación	**4)** Conocer las percepciones que tienen los niños y las niñas sobre la literatura infantil a través de cuentos tradicionales en	2 sesiones	**Sesión N°1:** Caperucita roja. **Sesión N°2:** Una feliz catástrofe.	Cuentos. Libreta de notas. Lápiz pasta azul. Grabadora. Lista de asistencia.

	el contexto de educación formal.			Investigadora Participantes.
	5) Describir las reflexiones que realizan los niños y las niñas a través de cuentos con perspectiva de género que se leen en las sesiones de taller en el contexto de educación formal.	2 sesiones	**Sesión N°1:** Pequeño azul y pequeño amarillo. **Sesión N°2:** La Cenicienta que no quería comer perdices.	Cuentos. Libreta de notas. Lápiz pasta azul. Grabadora. Investigadora. Participantes. Lista de asistencia.
Fase de trabajo	**Objetivo específico**	**Tiempo programado**	**Actividades desarrolladas**	**Materiales y recursos**
5° Fase Evaluación de proceso	**6)** Evaluar el proceso de acompañamiento coeducativo del contexto de educación formal por medio de las reflexiones que realizan los niños y las niñas sobre la literatura infantil con perspectiva de género.	Transversal 2 sesiones finales	**Sesión N°1: "**Conversación final". **Sesión N°2:** "Apreciación de las educadoras diferenciales".	Grabadora. Lápiz pasta azul. Libreta de notas. Escala de actitud. Registro fotográfico. Recogida de información con el equipo pedagógico.

Fuente: Elaboración propia.

4.6 Plan de evaluación

Este plan de evaluación se incluye para definir el proceso de generación de conocimientos a partir del análisis y reflexión realizada por las y los participantes. Además, surge como respuesta a la necesidad de rescatar los aprendizajes del proyecto de acompañamiento desarrollado en el contexto de educación formal.

A continuación, se presenta el plan de evaluación general del proyecto de acompañamiento en el contexto de educación formal:

Tabla 7: Indicadores de evaluación de proceso.

Objetivo General Promover procesos reflexivos que favorezcan la inclusión en el contexto educativo formal, a través de una literatura infantil implementada desde una perspectiva de género.		
Indicadores de evaluación de proceso		
Objetivos Específicos	**Estrategia de evaluación**	**Indicador**
1) Identificar las necesidades que presentan los niños y las niñas en torno a la literatura infantil dentro de la sala de clases.	Lista de asistencia. Libreta de notas.	**Ideas previas/ideas posteriores**
2) Sensibilizar a educadoras diferenciales y técnicos de párvulos en torno a la literatura infantil con perspectiva de género	Lista de asistencia Libreta de notas. Registro audiovisual.	**Actitudes previas/actitudes posteriores**
3) Sensibilizar a un grupo de niños y niñas de segundo nivel de transición que participen de forma regular con la autorización de la familia.	Lista de asistencia. Observación entre los y las participantes. Libreta de notas.	**Actitudes previas/habilidades posteriores**
4) Conocer las percepciones que tienen los niños y las niñas sobre la literatura infantil a través de cuentos tradicionales en el contexto de educación formal.	Lista de asistencia. Libreta de notas. Diario de investigadora.	**Percepciones previas/percepciones posteriores**

5) Describir las reflexiones que realizan los niños y las niñas a través de cuentos con perspectiva de género que se leen en las sesiones de taller en el contexto de educación formal.	Lista de asistencia. Libreta de notas. Diario de investigadora. Registro fotográfico.	**Reflexiones previas/reflexiones posteriores**
6) Evaluar el proceso de acompañamiento coeducativo del contexto de educación formal por medio de las reflexiones que realizan los niños y las niñas sobre la literatura infantil con perspectiva de género.	Libreta de notas. Diario de investigadora. Registro de aprendizajes adquiridos.	**Habilidades previas/habilidades posteriores**

Fuente: Elaboración propia.

4.7 Temporalización

Se presenta el siguiente cronograma con las actividades estipuladas en el proyecto de acompañamiento, estableciendo fechas límites para cada fase. La fecha destinada para la realización de cada actividad aparece con diferentes colores según el mes.

Título: Acompañamiento coeducativo: Reflexiones de niños y niñas a través de la literatura infantil con perspectiva de género en espacios de educación formal.
Investigadora: María Javiera Huerta Cerda

Título de la etapa	Fase	Actividad	Fecha	Abril	Mayo	Junio	Julio	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre
1° Etapa Escuela de Lenguaje Luis Sembrador Educación Formal Exploratoria	**1° Fase Diagnóstico (Detección de Necesidades)**	Elaboración de diagnóstico.	**09/04/2019**	x							
		Solicitud de autorización para realizar proyecto.	**16/04/2019**	x							
		Entrega y recepción de carta del proyecto.	**23/04/2019**	x							
		Establecer prioridades de necesidades dentro de sala de clases.	**07/05/2019**		x						
	2° Fase Sensibilización	**Sesión N°1** Taller para educadores diferenciales	**23/05/2019**		x						
	3° Fase Creación grupo de participantes	**Sesión N°1** "Yo quiero participar"	**21/08/2019**					x			
		Sesión N°2 "Charla informativa a la familia"	**27/08/2019**					x			
	4° Fase Implementación Objetivo 4)[25]	**Sesión N°1** Caperucita Roja	**03/09/2019**						x		

[25] El objetivo número 4 se detalla en la tabla sistematizada.

		Sesión N°2 Una feliz catástrofe	**24/09/2019**	x
	Objetivo 5)[26]	**Sesión N°1** Pequeño azul y pequeño amarillo	**08/10/2019**	x
		Sesión N°2 La Cenicienta que no quería comer perdices	**15/10/2019**	x
	5° Fase **Evaluación de proceso**	Transversal	**Durante todo el proceso**	
		Sesión N°1 Conversación	**26/11/2019**	x
		Sesión N°2 Apreciación de las educadoras diferenciales	**26/11/2019**	x

[26] El objetivo número 5, se detalla en la tabla sistematizada.

5. IMPLEMENTACIÓN

Esta implementación considera como primera instancia, la identificación de tensiones por parte de las educadoras diferenciales, apoderados y apoderadas de la escuela de lenguaje que surgieron al momento de contar cuentos no tradicionales para niños y niñas, y luego, realizar un análisis del trabajo realizado en el contexto de educación formal.

5.1 Planificación de las sesiones

Las planificaciones de las sesiones de la etapa en el contexto de educación formal se detallan a continuación:

Etapa – Educación Formal

Fase	Sesión	Fecha	Hora de Inicio	Hora de Término	Actividad desarrollada
1° Diagnóstico	**1**	09/04/2019	9:00	10:00	Observación en sala de clases.
	2	16/04/2019	10:30	11:00	Solicitud de autorización para realizar proyecto.
	3	23/04/2019	11:00	11:15	Entrega y recepción de carta del proyecto.
	4	07/05/2019	12:15	13:00	Establecer prioridades de necesidades dentro de sala de clases.
2° Sensibilización	**1**	23/05/2019	17:00	18:30	Taller para educadoras diferenciales "Literatura infantil con perspectiva de género".
3° Grupo participante	**1**	21/08/2019	9:00	9:30	Yo quiero participar.
	2	27/08/2019	16:30	17:30	Charla informativa a la familia.
4° Talleres	**1**	03/09/2019	9:00	10:30	Cuento - Caperucita Roja.
	2	24/09/2019	9:00	10:30	Cuento - Una feliz catástrofe.
	3	08/10/2019	9:00	10:30	Cuento - Pequeño Azul y Pequeño Amarillo.
	4	15/10/2019	9:00	10:30	Cuento – En familia

5° Retroalimentación	**1**	26/11/2019	9:00	9:45	Conversación con participantes.
	2	26/11/2019	16:30	17:00	Apreciación de educadoras diferenciales.

5.1.1 Recursos didácticos utilizados

Selección del material

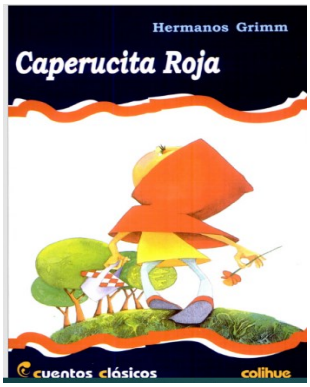
Para la realización de la primera etapa del proyecto, ha sido necesario seleccionar los tópicos de análisis en cuanto a los cuentos infantiles. Para ello, se llevó a cabo una revisión de los cuentos infantiles más utilizados. Para este proyecto, se utilizaron cuatro cuentos, uno de ellos tradicional y otros tres con temas desde una perspectiva de género. El cuento tradicional que se eligió fue Caperucita Roja, cuanto a los cuentos con perspectiva de género e inclusión: Una feliz Catástrofe, Pequeño Azul y Pequeño Amarillo y En Familia. Estos cuentos abordan los tópicos de análisis de estereotipos de género, identidades, trabajo doméstico, conformaciones familiares y la valoración por la afectividad.

En primer lugar, la selección del cuento tradicional se determinó, porque dentro de todos los cuentos tradicionales que se han observado, se considera que este es el más utilizado tanto en las salas de clases como en los hogares, bien sea en formato de papel o digital. En segundo lugar, los cuentos con perspectiva género - inclusión que se han seleccionado han sido porque estos son utilizados en la práctica para el abordaje de las temáticas inclusivas en el contexto escolar.

A continuación, se presentan cada uno de los cuentos, con su respectiva bibliografía.

Título: Caperucita Roja

Versión de Liliana Viola



Autores: Hermanos Grimm
Ilustradora: Mima Castro
Editorial: Ediciones Colihue S.R.L. Buenos Aires – Argentina.
Año de edición: 2008

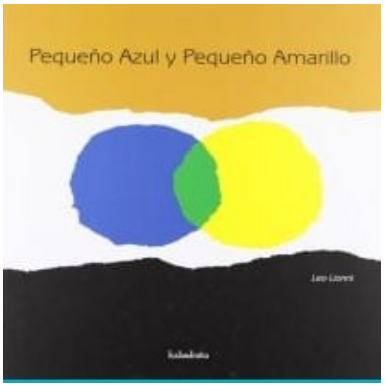
Esta "graciosa muchachita" recibe instrucciones más detalladas de su madre, respecto de lo que debe hacer, enfatizando en su comportamiento. De igual manera, el encuentro de la niña con el lobo, es descrito con mayor ahínco; el lobo le indica a Caperucita los placeres del bosque y cómo ella debería descubrirlos desatendiendo a las palabras de su madre. El lobo realiza esta acción para llegar primero a la casa de la abuelita y de esa manera, comerse a ambas, ya que, percibe a la niña como "un rico bocado" (Grimm, 1983).

Título: Una feliz catástrofe

Autora: Adela Turín
Ilustradora: Nella Bosnia
Editorial: Kalandraka S.L.
Año de edición: 2014

Una feliz catástrofe de Adela Turín y Nella Bosnia nos narra la historia de una familia constituida por un ratón que domina y una ratona sometida. Ocurre la catástrofe (una inundación) y la ratona es quien da la solución a través de una alternativa de lo más original. En ese momento la ratona protagonista dirige la situación, puesto que el ratón "padre es puro bla, bla, bla". Se resalta el papel de la madre, pero se desvaloriza la figura paterna. No se deshace la relación marido-mujer, pero hay una inversión de los papeles. El cuento representa la discriminación en la realización de tareas domésticas y la distinta valoración de las personas según trabajen fuera o dentro de la casa.

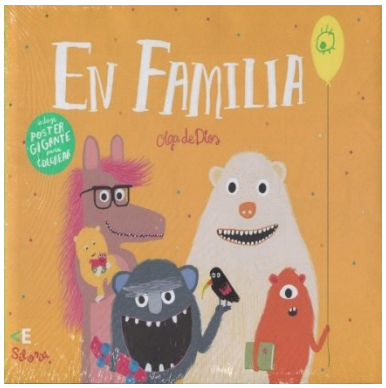
Título: Pequeño Azul y Pequeño Amarillo



Autor: Leo Lionni
Ilustrador: Leo Lionni
Editorial: Kalandraka
Año de edición: 2005

Pequeño azul tiene muchos amigos, pero su mejor amigo es pequeño amarillo. Un día, pequeño azul se queda solo en caso y, a pesar de las recomendaciones de su mamá, decide ir a casa de pequeño amarillo que vive justo al frente, pero su amigo no se encuentra en casa, así que, decide ir a buscarlo y por fin, tras una larga búsqueda, lo encuentra. La felicidad es tan grande que los dos amigos se abrazan tan fuerte hasta convertirse en verdes. Cuando vuelven a sus casas, sus respectivas familias no los reconocen y los rechazan, situación que les causa profunda tristeza. El verde es el resultado de la unión de azul y amarillo, pero en este cuento se vuelve el símbolo de una gran amistad. Lionni trata temas de identidad y libertad, además, es un cuento ideal para hablar de diversidad, gracias a la presencia de muchos colores que conviven e interactúan en un clima de serenidad en la sala de clases y fuera de ella.

Título: En Familia



Autora: Olga de Dios
Ilustradora: Olga de Dios
Editorial: Silonia
Año de edición: 2016

A través de los dibujos descubrimos a una familia singular, la de unos monstruos de colores que empezaron a hacernos algunas preguntas: ¿cómo son las familias que vienen a La Casa Encendida ?, ¿cuántos tipos de familias existen?, ¿para quién es En Familia?, pero sobre todo ¿qué es una familia hoy? La diversidad familiar fue cobrando su espacio en estas páginas ilustradas mientras los modelos de familia tradicionales se desdibujaban y nos abren la puerta a otros nuevos. En unos pocos trazos los dibujos de Olga nos animaron a dejar volar nuestra imaginación.

5.1.2 Metodología de sistematización de las sesiones

Como proceso metodológico investigativo, la sistematización de las experiencias de los niños y las niñas que participaron en las sesiones busca comprender procesos y resultados, aprender lecciones y comunicar el conocimiento generado (Abarca, 2011). El proceso de sistematización de la experiencia de este trabajo investigativo de acompañamiento, se fundamenta según lo planteado por *el caracol de la sistematización* (Jara, 2004), mediante la siguiente ficha de recuperación de aprendizajes y etapas de sistematización:

1. **El punto de partida**

La investigadora elaboró una ficha de registro de diario de campo de las sesiones implementadas, en la cual, se incorpora la información de las experiencias del taller de sensibilización y charla informativa a la familia.

Preguntas iniciales

En la sistematización de las sesiones se definen preguntas claves orientadas a conocer el proceso de aprendizaje que obtuvieron los y las participantes de los talleres, las que se detallan a continuación:

a) **¿Para qué sistematizar?:** Para definir el objetivo de las sesiones, el cual consiste en evaluar las reflexiones entre las niñas y los niños a partir de la literatura infantil implementada desde una perspectiva de género.

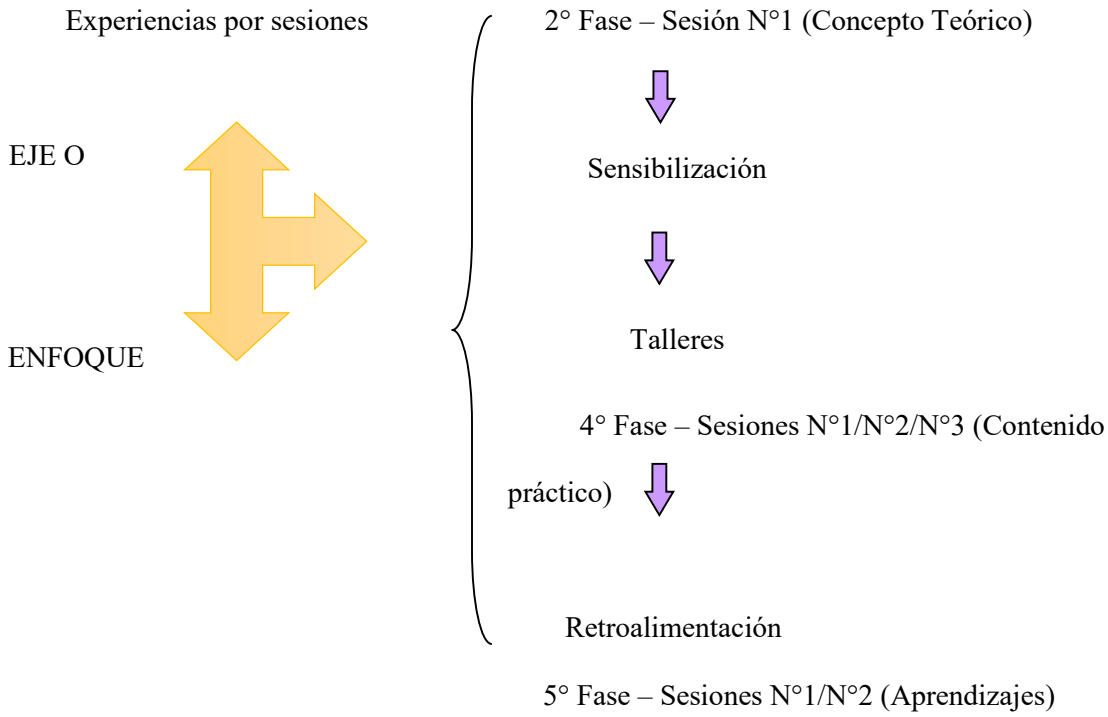
b) **¿Qué experiencias queremos sistematizar?:** En este caso, se determina el objeto de la sistematización en cuanto a espacio y tiempo.

Objeto ⟶

Talleres de literatura infantil, desde el 25 mayo 2019 al 26 noviembre 2019 al grupo participante de educadoras diferenciales, niños y niñas de la Escuela Especial de Lenguaje Luis Sembrador.

c) **¿Qué aspectos centrales sistematizar?:** Se precisa el enfoque principal de la sistematización, que corresponde a los talleres de literatura infantil, en la 2° fase la sesión N°1, en la 4° fase las sesiones N°1, N°2 y N°3 y en la 5°fase de evaluación en las sesiones N°1 y N°2. A continuación, se presenta un esquema clarificador que muestra cómo se sistematizaron las sesiones realizadas:

Figura 1: Esquema de sistematización general del proyecto por sesiones.



Fuente: Elaboración propia.

La figura anterior expone de manera simplificada los principales componentes de la sistematización realizada en el proyecto de acompañamiento. A continuación, se presenta una tabla de sistematización de las sesiones realizadas orientada desde la animación sociocultural en el contexto de educación formal según fase, número de sesión, tema, objetivo de la sesión, relato de la actividad, análisis de la sesión, estrategia, recursos y sistemas de registro.

Tabla 8: Sistematización de sesiones realizadas en el proyecto de acompañamiento.

Fase	**1° Diagnóstico**	**N° sesión**	**1**
Experiencia			
Fecha	**Lugar**	**Duración**	**Participantes**
9 abril 2019	Escuela de Lenguaje Luis Sembrador Sala de clases	60 minutos	22 niños y niñas que cursan kínder 1 educadora diferencial
Tema			

Observación no participante	
Objetivo de la sesión	Identificar las percepciones que tienen las niñas y los niños respecto de temas asociados a la inclusión y perspectiva de género.
Actividad	Se realiza observación no participante dentro de la sala de clases para apreciar registrar interacciones que tienen los niños y las niñas con los cuentos presenten en el sector de la biblioteca de la sala de clases.
Relato	Realizo el ingreso a la sala de clases a las 9:00 horas. Me dirijo a la profesora para explicarle que voy a estar en la sala de clases 1 hora para observar a los niños y a las niñas en la dinámica de seleccionar cuentos, acciones que realizan en torno a estos, interacciones que tienen con sus compañeros y/o compañeras y registrar lo que observo en el cuaderno. La profesora me pregunta "¿necesitarás ayuda mía?" y le respondo que no, ya que, es solo un proceso de observación. Luego, la profesora les explica a los niños y a las niñas que estaré presente en la sala de clases para verlos como juegan. Después, comienza la rutina de saludo grupal, los niños y las niñas se sientan en sus puestos. La profesora les dice que pueden sacar un cuento para leer[27]. Posteriormente, 7 niños y 6 niñas se dirigen a la biblioteca para escoger un cuento a su elección. Las niñas comienzan a hablar entre ellas, se ríen y 3 dicen que se sentarán juntas para leer el cuento, mientras que 3 niñas deciden leer solas en sus asientos. Al mismo tiempo, 4 niños seleccionan sus cuentos de manera individual, mientras que 3 se paran juntos y se comentan entre ellos que escogerán 1 cuento. El resto de los niños y niñas de la sala de clases, un poco más tímidxs, son motivadxs por la profesora para que se paren se sus sillas y vayan a buscar libros. Posteriormente, se paran 3 niñas de sus puestos se dirigen a la biblioteca y seleccionan 2 cuentos iguales. A continuación, 4 niños y 2 niñas se motivan al ver a sus compañeros/as y deciden ir a buscar entre todxs un cuento para sentarse en el piso a jugar. Una vez que todos y todas tienen sus libros, veo cómo van interaccionando individual y grupalmente de la siguiente manera: Lectura individual 1 (3 niñas). Lectura individual 2 (4 niños).

[27] En esta etapa de la educación preescolar, la profesora considera el verbo: leer, para referirse a mirar y/o jugar con los cuentos, ya que, por desarrollo evolutivo del lenguaje, la habilidad de lectura es una noción esperada según la edad de 6 años (Pearson, 2017).

	Lectura grupal 1 (3 niñas). Lectura grupal 2 (3 niños). Lectura grupal 3 (3 niñas). Lectura grupal 4 (4 niños y 2 niñas). Otros comentarios emitidos por niños y niñas durante la sesión: - **Niña 1:** *"mira que feo el bobo, tene dentes muy gandes".* - **Niña 2:** *"la peusita se vite con to´colo iojo"* - **Niño 1:** *"me guta ese cueto de la perusita"* - **Niño 2:** *"oh, aquí no se ve la foto, esta oto el cueto"* - **Niño 3:** *"sí, sale un duede chiquitito, yo vi oto día"* - **Niño 4:** *"siempe ven todo utedes, no dejan mirar yo"* - **Niño 5:** *"ete cueto ya lo hemo vito con la tía, e de la niña que se cae e zapato"* - **Niño 6:** *"aaah, sí, y que lo besa su pincipe"* - **Niña 3:** *"me guta este libo, mi mamá sempe me lo cueta"* - **Niño 1:** No emite comentarios, solo observa las páginas. - **Niña 4:** No emite comentarios, solo observa las páginas. - **Niña 5:** *Murmura que los cuentos son aburridos.* - **Niña 6:** *"siempre me toca el mismo cuento*" - **Niña 1:** *"a mí me gusta la caperucita ioja, porque es valiente".* - **Niño 1:** *"a mí me gusta el lobo feroz, porque yo rujo igual que él, guargh".* La lectura individual del primer grupo se registra pausada, atenta y con reiterados cambios de páginas. La lectura individual del segundo grupo se observa rápida, saltos de páginas, no contemplan la mayoría de los dibujos. Mientras que, la lectura delos respectivos grupos 1, 2, 3 y 4 se registra con mayor tiempo de detención por página, comentarios entre ellos y ellas, y apreciación de los dibujos. Los comentarios que realizan algunos niños y niñas de los grupos son: *"que lindos vestidos tienen las princesas", "me gusta este cuento", "mi mamá siempre me cuenta el del lobo", "en la noche leí con mi papá el de la cenicienta", "aquí, hay un bosque", "jajaja, que chistoso que se cayera el lobo", "aquí aparecen los chanchitos", "el lobo sopló fuerte, fuerte", "ya me aburrí, quiero ver otro cuento".* Luego de 40 minutos de esta actividad, la profesora les menciona a los niños y a las niñas

	que deben ir guardando los cuentos porque harán una tarea. Los niños y las niñas rápidamente cierran los cuentos, se paran de sus asientos y dejan los cuentos en la biblioteca. Posterior a esto, le digo a la profesora que ya terminé de registrar lo observado y que debo hablar con la directora para explicarle la propuesta de un proyecto para trabajar con literatura infantil. La profesora menciona que sería interesante, porque ella no maneja muchas estrategias para leer cuentos y lo que hace harto es poner video cuentos en el computador. Finalmente, me despido de los niños y las niñas.
Análisis de la sesión	En esta sesión se observa que la profesora no es una mediadora de lectora, ya que, solo entrega la instrucción de *"vayan a sacar un cuento para leer",* dejando de lado el proceso de acompañamiento de la lectura y motivación hacia los y las participantes. Por otro lado, se registra que los cuentos de la biblioteca son textos tradicionales, siendo los siguientes: - Caperucita Roja. - Pulgarcita. - La bella durmiente. - Blancanieves. - El gato con botas. - El flautista de Hamelin. - El soldadito de plomo. - Hansel y Gretel. - Robin Hood. - Merlin, el mago. A raíz de esto, se puede reflexionar que los cuentos tradicionales siguen presentes hoy en día en las bibliotecas, además, es un material pedagógico importante en el aprendizaje, mediante el cual podemos identificar roles relativos al género. Incluso los cuentos destinados para aquellos niños que aún no saben leer, trasmiten valores, estereotipos, prejuicios e ideas mediante las ilustraciones.
Estrategia o técnica de trabajo	• Observación no participante.
Recursos utilizados	Lápiz pasta azul, cuaderno, lista de niños y niñas.
Sistema de registro	Bitácora.

Fase	1° Diagnóstico	N° sesión	2
Experiencia			
Fecha	**Lugar**	**Duración**	**Participantes**
16 abril 2019	Escuela de Lenguaje Luis Sembrador Dirección	30 minutos	directora
Tema			
Solicitud de autorización para realizar proyecto.			
Objetivo de la sesión	Informar proceso del proyecto de literatura infantil con perspectiva de género a la directora del establecimiento.		
Actividad	Se gestiona reunión con la directora del establecimiento para solicitar autorización y realizar el proyecto de literatura infantil con perspectiva de género.		
Relato	La sesión dura 30 minutos, en la cual converso con la directora para plantear la necesidad de gestionar un proyecto de literatura infantil con perspectiva de género en el espacio educativo, se mencionan los componentes principales del proyecto, fechas de sesiones, motivaciones, importancia de acercar a los niños y a las niñas a la literatura. Luego de haber explicado los puntos a desarrollar, la directora solicita realizar un taller para las profesoras, a modo que, ellas sepan lo que se trabajará en las sesiones de fonoaudiología y explicar por qué solo se realizarán las sesiones en el nivel kínder.		
Análisis de la sesión	Se aprecia recepción de la directora con respecto a los contenidos mencionados y en la factibilidad de realizar el proyecto en el contexto de educación formal.		
Estrategia o técnica de trabajo	• Reunión.		
Recursos utilizados	Lápiz pasta azul, libreta de notas, carta de autorización.		
Sistema de registro	Bitácora.		

Fase	1° Diagnóstico	N° sesión	3
Experiencia			
Fecha	**Lugar**	**Duración**	**Participantes**
23 abril 2019	Escuela de Lenguaje Luis Sembrador Dirección	15 minutos	directora
Tema			
Entrega y recepción de carta del proyecto.			
Objetivo de la sesión	Coordinar con la dirección del establecimiento el proceso de implementación del proyecto.		
Actividad	Se entrega la carta de autorización del proyecto a la directora, para que la lea y firme en caso de estar de acuerdo. Posteriormente, la directora firma la carta de autorización.		
Relato	La sesión dura 15 minutos, en la cual, ingreso a la sala de dirección, le entrego la carta a la directora, ella la lee detenidamente, no realiza preguntas, la firma y menciona que debo informarle las fechas de las sesiones. Finalmente, se entrega agradecimiento y me retiro de la sala.		
Análisis de la sesión	La directora muestra una actitud receptiva frente a la solicitud, no realiza preguntas, ni comentarios ante el proceso de autorización del proyecto.		
Estrategia o técnica de trabajo	• Reunión.		
Recursos utilizados	Lápiz pasta azul, libreta de notas, carta de autorización.		
Sistema de registro	Bitácora.		

Fase	1° Diagnóstico	N° sesión	4
Experiencia			
Fecha	**Lugar**	**Duración**	**Participantes**
7 mayo 2019	Escuela de Lenguaje Luis Sembrador Sala de computación	45 minutos	---
Tema			
Establecer prioridades de necesidades dentro de la sala de clases.			
Objetivo de la sesión	Identificar las necesidades que presentan el contexto de educación formal en torno a la literatura infantil dentro de la sala de clases.		

Actividad	Se realiza una lista de necesidades observadas dentro de la sala de clases para abordar la literatura infantil con perspectiva de género.
Trabajo autónomo	La sesión contempla trabajo autónomo, en donde se realiza una lista con las necesidades observadas en relación a la disposición y contenidos de la narración que se detallan a continuación: • Distribución y uso de los espacios. Observar potencial naturalización de ciertas conductas que implican división sexual por parte de adultas de niños y niñas. Ej.: las niñitas adelante, los hombres atrás. • Disposición (corporal y discursiva) de las educadoras con respecto a niños y niñas (a quién escuchan, a quién dan la palabra, a quién disciplinan). • Atención/distracción de los niños y niñas respecto del cuento. (¿Los momentos de más atención coinciden con el clímax de la historia o no necesariamente?). • Frecuencia y tipo de preguntas de niños y niñas (patrones comunes/diferentes). • Comentarios posteriores (Ausencia o presencia de comentarios por parte de las adultas que acompañan a los niños o niñas). • Percepción de niños y niñas respecto a protagonistas de los cuentos y los roles de acuerdo a sexo (hombres o mujeres/niños o niñas/animales humanizados). Esta observación debe ser inducida. • Reacción de niños y las niñas ante una lectura de cuentos con perspectiva de género. • Reacción de niños y las niñas ante una lectura de cuentos tradicionales y/o sexistas.
Análisis de la sesión	Se logran identificar las principales necesidades a partir de la sesión de observación no participante.
Estrategia o técnica de trabajo	• Registro.
Recursos utilizados	Lápiz pasta azul, libreta de notas, lista de niños y niñas.
Sistema de registro	Bitácora.

<table>
<tr><td>Fase</td><td>2° Sensibilización</td><td>N° sesión</td><td>1</td></tr>
<tr><td colspan="4">Experiencia</td></tr>
<tr><td>Fecha</td><td>Lugar</td><td>Duración</td><td>Participantes</td></tr>
<tr><td>25 mayo 2019</td><td>Escuela de Lenguaje Luis Sembrador
Sala de computación</td><td>90 minutos</td><td>8 educadoras diferenciales</td></tr>
<tr><td colspan="4">Tema</td></tr>
<tr><td colspan="4">Literatura infantil con perspectiva de género: otras posibilidades de enseñar.</td></tr>
<tr><td>Objetivo de la sesión</td><td colspan="3">Sensibilizar a educadoras diferenciales y técnicos de párvulos en torno a la literatura infantil con perspectiva de género.</td></tr>
<tr><td>Actividad</td><td colspan="3">Se realiza taller de sensibilización con respecto a la literatura infantil con perspectiva de género en el cual se abordaron los contenidos anteriormente mencionados.</td></tr>
<tr><td>Relato</td><td colspan="3">A las 16:45 horas se comienza a ordenar la sala de computación con sus respectivas sillas y mesas para recibir a las profesoras y comenzar el taller de sensibilización de literatura infantil con perspectiva de género, además, se realiza la instalación de proyecto, computador y power point para facilitar el apoyo visual de las temáticas a abordar. A las 16:55, las 8 profesoras comienzan a ingresar a la sala para sentarse en las sillas y escuchar la presentación. Se da inicio al taller a las 17:02 horas. En la siguiente tabla se detalla el cronograma del taller de sensibilización:
Contenidos del taller:
- Saludo inicial.
- Explicación de la temática del taller.
- Concepto de literatura infantil.
- Cuentos tradicionales.
- Currículum nacional actual (Bases Curriculares 2018).
- Por qué es necesario incluir otras miradas de literatura.
- Literatura infantil con perspectiva de género.
- Concepto de inclusión.
- Concepto de género.
- Concepto de sexo.
- Cuentos con perspectiva de género.
- Propuesta de proyecto de acompañamiento para kínder.
- Dar a conocer fechas tentativas de la propuesta de talleres.</td></tr>
</table>

	- Fecha de reunión con las familias de los niños y niñas que quieran participar. - Preguntas, dudas, comentarios, sugerencias y opiniones desde las profesoras. - Cierre de la sesión. Durante la sesión, se observó a 4 profesoras que tenían cara de duda a medida que se iban abordando los contenidos del taller. Luego, hicieron los siguientes comentarios sobre las temáticas: - **Profesora 1:** *"yo no me había dado cuenta que en mí sala de clases había cuentos que se repetían o las palabras que utilizaban algunos cuentos como el caso de la pulgarcita"* - **Profesora 2:** *"a mí me cuesta sentarme a leer con los niños porque en ese horario se ellos sacan los libros, nosotros tenemos que estar escribiendo el libro de clases u ordenando el material que vamos a utilizar en el día"* - **Profesora 3:** *"encuentro que igual es súper interesante ver otros tipos de cuentos, pero de repente algunos papás no quieren que sus hijos lean o vean cierto tipo de cosas, pero resulta que es contradictorio porque en la casa igual hablan con garabatos"* - **Profesora 4**: *"me parece súper interesante leer otros cuentos, sobre todo en el tiempo actual que existe discriminación a cualquier hora del día y es mejor que de chiquititos tengan el conocimiento de las cosas que podemos hacer mal y dañar a otra persona"* La sesión continúo con los contenidos detallados y en los conceptos de sexo y género surgieron las siguientes opiniones: - **Profesora 6:** *"yo pensaba que eran lo mismo"* - **Profesora 3:** *"me confunden un poco esos conceptos, lo puedes explicar de nuevo"* - **Profesora 5:** *"yo sabía que el género y el sexo eran biológicos, pero ahora me doy cuenta que no es así"* - **Profesora 7:** *"está súper bien explicada la imagen para comprender sexo y género, le voy a sacar una foto para que lo pueda explicar cuando me lo pregunten"*

	- **Profesora 8:** *"hay que saber de todo hoy en día, porque de repente he ido con mi hija al supermercado y ella me pregunta ¿mamá ella es hombre o mujer? ¿por qué usa aros y tiene el pelo largo?*" Después de registrar las apreciaciones que iban realizando las profesoras, se continuó con la temática de cuentos con perspectiva de género en donde se observó que varias estaban interesadas en buscar los textos que aparecían en el power point. Posteriormente, se explicó la propuesta de taller para abordar literatura infantil con perspectiva de género, se dieron a conocer las fechas tentativas de la implementación y la reunión con la familia para que autoricen a los niños y niñas a participar. Las profesoras mencionaron que era importante hacerlo en todos los niveles, pero que por algo se debía comenzar y ver la recepción que iba a tener en los cursos de kínder, además, 2 profesoras estaban asustadas por lo que iban a responder las familias ante esta situación "nueva" para la escuela, también la profesora 7 mencionó que era importante actualizarse y qué mejor si se podía hacer desde la escuela y a temprana edad. La profesora 2 opinó que se podía realizar el próximo año, pero comentar los talleres en la primera reunión de apoderados, para que ellos supieran la información anticipadamente. La profesora 6 comentó que era necesario revisar los cuentos que había en las salas de clases para ver las imágenes que aparecen y cómo pueden influir esas conductas en los niños. La **profesora 1** preguntó *¿cuándo iban a comenzar definitivamente los talleres?* Por lo que se debió mencionar una fecha a confirmar la con directora de la escuela. Luego, se dio cierre a la sesión a las 18:30 horas en punto.
Análisis de la sesión	Al realizar la retroalimentación de los conceptos, se evidencia que algunas de las participantes recuerdan en qué consisten éstos e intentan clarificar su significado a partir de lo que aprendieron en el taller. Asimismo, muestran buena disposición para realizar comentarios, exponiendo sus dudas en torno a las preguntas y participando de la dinámica. En la parte de la socialización de las respuestas existieron opiniones que no eran compartidas por algunas, generándose durante un rato un clima de tensión al discutir sobre los temas.
Estrategia o técnica de trabajo	• Taller. • Conversación.

Recursos utilizados	Power point, proyector, puntero láser, cuadernos para tomar apuntes, lápices.
Sistema de registro	Lista de asistencia, bitácora, registro fotográfico.

Fase	**3° Grupo participante**	**N° sesión**	**1**
Experiencia			
Fecha	**Lugar**	**Duración**	**Participantes**
21 agosto 2019	Escuela de Lenguaje Luis Sembrador Sala de clases	30 minutos	6 niños 6 niñas
Tema			
Yo quiero participar.			
Objetivo de la sesión	Sensibilizar a un grupo de niños y niñas de segundo nivel de transición que participen de forma regular con la autorización de la familia.		
Actividad	Se realiza un encuentro con los niños y las niñas que cursan segundo nivel de transición de la escuela especial de lenguaje, para conversar y preguntarles si les interesa participar en talleres de cuentos. Se explica en qué consistirán los talleres, se menciona cuáles cuentos trabajaremos y las actividades lúdicas que estarán asociadas a estas sesiones.		
Relato	Se realiza un encuentro con el grupo de niños y niñas que cursan kínder en la escuela de lenguaje en presencia de una educadora diferencial. La sesión comienza saludando a los niños y a las niñas, luego, se les pregunta qué día es y si saben por qué vine a la sala de clases. Los niños y las niñas responden a la pregunta y la niña 4 menciona *"vino a enseñarnos las cosas para hablar bien",* luego, respondí que yo iba a ir a la sala de clases para que trabajemos con cuentos para niños y niñas, pero, estos cuentos también iban a ser nuevos, ya que, no son cuentos que están en las salas de clases. El niño 2 comentó "¿por qué no son cuentos que están en la sala de clases? A lo que se debió responder, que eran otros cuentos que se iban a leer porque los que estaban en la sala de clases ya los conocían y era entretenido leer otros cuentos que no conocemos. Luego, les mostré las cuatro imágenes de los cuentos que íbamos a leer, los niños y las niñas estaban muy atentxs. La **niña 5** *dijo "tía, ya hemos leído la Caperucita Roja, pero igual es bonito ese cuento así que no importa"* Le respondí que, si bien ya lo conocían, íbamos		

	hacer una actividad distinta para ese cuento, inventando un final. La **niña 5** me miró y dijo *"ah, ya, entiendo"*. Posteriormente, y luego de presentarle los cuentos, les pregunte *"¿quién quiere participar en los talleres de cuento?" "levanten su manito si quieren participar"* a lo que los **6 niños y 6 niñas** levantaron su mano y muy contentos decían *"yo", "yo quiero", "tía yo", "yo también"*. Después, anoté los nombres de cada uno y una en la bitácora para coordinar una reunión con las familias de los y las participantes. Finalmente, la actividad finalizó mencionándoles a los niños y niñas que se iba a realizar una reunión con los papas, las mamás o las abuelas para que ellxs también supieran lo que íbamos a trabajar. Se continuó con la despedida y salida de la sala de clases.
Análisis de la sesión	Los y las participantes muestran interés en el proyecto, se motivan con las imágenes de los cuentos y comentan que les pedirán permiso a sus mamás y/o papás para leer cuentos entretenidos.
Estrategia o técnica de trabajo	• Conversación.
Recursos utilizados	Power point, imágenes de cuentos, registro de hoja de participación.
Sistema de registro	Lista de participantes.

Fase	**3° Grupo participante**	**N° sesión**	**2**
Experiencia			
Fecha	**Lugar**	**Duración**	**Participantes**
27 agosto 2019	Escuela de Lenguaje Luis Sembrador Sala de clases	60 minutos	12 familias de los niños y niñas participantes
Tema			
Charla informativa a la familia.			
Objetivo de la sesión	Sensibilizar a un grupo de niños y niñas de segundo nivel de transición que participen de forma regular con la autorización de la familia.		
Actividad	Se realiza reunión con las familias de los niños y las niñas que mostraron su interés por participar en la sesión N°1. Se citó a las respectivas familias para conversar en qué consisten los talleres, cuáles cuentos se trabajarán, los objetivos de aprendizaje de leer cuentos infantiles con perspectiva de género.		

	Además, se entrega la autorización para que el papá, la mamá y/o lxs cuidadorxs la puedan leer y firmar en el caso de estar de acuerdo.
Relato	Se gestiona reunión con las 12 familias del grupo participantes de niños y niñas del proyecto de acompañamiento, previamente se informa con 5 días de anticipación mediante libreta de comunicaciones. Las familias confirman asistencia para la fecha indicada. A las 16:15 se comienza a preparar la sala de clases, se ordenan las sillas, se instala el computador y proyector. Comienzan a llegar a la sala de clases las familias de los niños y las niñas que participan del proyecto, estas familias están constituidas por mamá, papá, abuelo, abuela, cuidadores, etc. (por motivos de espacio se solicitó 1 represente por niño o niña). La sesión comienza a las 16:30 horas con el saludo inicial, se explica el motivo de por qué fuero citadxs. Luego, se menciona qué es la literatura infantil, variedad de cuentos, cómo podemos ser mediadores o mediadoras de lectura. Se realizan las siguientes preguntas a las familias *"¿Con qué frecuencia leemos libros a nuestros hijos/hijas?", "¿Cuáles cuentos leemos?".* A través de estas preguntas, dos mamás y 3 papás responden; **Mamá 1:** *"yo le leo a mi hija 2 cuentos los fines de semana"*, *"siempre leemos el de la Blancanieves porque le gusta harto".* **Mamá 2***: "yo a mí hijo le trato de leer 1 cuento en la noche, antes de dormir, cuando quiere me escucha, cuando no, no le importa mucho", "cuando quiere escuchar un cuento, siempre elige el del gato con botas".* **Papá 1:** *"yo reconozco que no le leo mucho a mi hijo, pero igual él tiene sus cuentos en la pieza, de ahí que los vea no sé"*, **Papá 2:** "*a la hijita siempre le compramos cuentos, pero siempre quiere de princesa, no sé si acá en la escuela le leen otros",* **Papá 3:** *"yo trato de leerle al hijo 1 cuento el fin de semana y después le voy haciendo preguntas".* Luego, se explicar por qué es importante acercar a los niños y a las niñas a la lectura. (Una mamá toma nota con respecto a este punto). Después, se les explica que, durante agosto y octubre, se harán 4 talleres para abordar la literatura infantil con el grupo kínder, pero solo de los niños y niñas que quisieron participar. Además, se menciona que esta literatura abordará temáticas inclusivas. Se detalla el concepto inclusivo, se muestra la lista de los cuentos a trabajar y se les informa que estas sesiones estarán en el marco de un proyecto de acompañamiento con motivos de investigación académica de la

	investigadora. Los y las asistentes a la reunión comprenden la información entregada, no formulan preguntas y solicitan autorización para tener el respaldo de que sus hijos e hijas tendrán la privacidad de sus nombres. La sesión finaliza con el agradecimiento a los y las asistentes por participar de la reunión. Se entrega autorización, los y las asistentes la leen y la firman. Posterior a esto, realizan la entrega de la autorización a la investigadora y finalmente, se realiza rutina de despedida.
Análisis de la sesión	Las familias que asistieron a la reunión, se muestran receptivas con respecto al proyecto de literatura infantil. Firman la autorización sin complicaciones. **Mamá 3:** Menciona *"si mi hijo/hija hace un dibujo lindo compártalo en el cuaderno con nosotros".*
Estrategia o técnica de trabajo	• Reunión.
Recursos utilizados	Autorización de las familias que quieran que sus hijos o hijas participen.
Sistema de registro	Lista de participantes, hoja de autorización.

Fase	**4° Talleres**	**N° sesión**	**1**
Experiencia			
Fecha	**Lugar**	**Duración**	**Participantes**
3 septiembre 2019	Escuela de Lenguaje Luis Sembrador Sala de clases	90 minutos	6 niños 6 niñas 2 profesoras
Tema			
Caperucita Roja.			
Tópico de análisis	Estereotipos de género.		
Objetivo de la sesión	Analizar las reacciones de los niños y las niñas al escuchar cuentos desde una perspectiva de género en relación a los estereotipos de género.		
Actividad	La primera sesión de implementación, consiste en la lectura del cuento Caperucita Roja al grupo de niños y niñas que forman parte de las y los participantes del proyecto. Finaliza la actividad con comentarios por parte de las niñas y los niños, y posibles finales alternativos a la historia.		
Relato	**1° Momento:** Al momento de ingresar a la sala de clases para iniciar la rutina de saludo, los niños y las niñas se mostraron ansiosxs en la actividad		

	de taller, querían saber pronto lo que se iba a trabajar. Luego, después de 15 minutos, se reúne a los niños y a las niñas en forma de semicírculo en torno a la facilitadora del proyecto, quien narra el cuento. Para ello, utilizó láminas con las representaciones de las distintas escenas y personajes. Además, utilizó una intensidad vocal aumentada para captar la atención de todos los niños y niñas, en donde fue adaptando diferentes tonos en función de los distintos personajes. Al terminar la lectura del cuento, se inicia un coloquio con preguntas abiertos tipo: *¿Quién preparó la cesta de la Caperucita? En la casa de ustedes, quién hace la compra y se encarga de la comida: ¿mamá, papá o ambos? ¿Quién desobedeció las órdenes de su madre? ¿Ustedes le hacen caso a su mamá? ¿Quién engaño a la abuela y a la Caperucita? ¿Quién engañó al cazador? Si nosotros o nosotras estamos en apuros ¿Quién nos puede ayudar? Los bomberos, los médicos, los carabineros… ¿Son siempre hombres o también hay mujeres?* Las respuestas de algunos niños y niña fueron las siguientes: - **Niña 1:** *"la abuelita preparó la cesta de la Caperucita"* - **Niña 2:** *"en mi casa siempre mi mamá cocina todo"* - **Niña 3:** *"en mi casa, a veces mi mamá hace la comida y otras veces mi papá hace la comida"* - **Niña 4:** *"la Caperucita no le hizo caso a su mamá, yo si le hago caso"* - **Niña 5:** *"tía, el lobo engañó a la Caperucita, se vistió de abuelita"* - **Niña 6:** *"yo el otro día estaba caminando con mi papá y en la calle, cerca de un semáforo había una bombera", "le dije hola y estaba muy contenta, primera vez que veía a una bombera mujer"* - **Niño 1:** *"en mi casa, la abuelita hace la comida, ella hace arroz con pollo y a mí me gusta mucho"* - **Niño 2:** *"a mí me ayuda mi mamá cuando tengo un problema para sacar un juguete o cuando no puedo alcanzar algo"* - **Niño 3:** *"en mi casa siempre mi mamá cocina"* - **Niño 4:** *"yo le hago caso a mi mamá y a mi papá, aunque no mucho a mi papá, porque él se enoja mucho"* - **Niño 5:** *"el lobo le mintió a la caperucita, ella le creyó"*

	- **Niño 6:** *"hay que hacerle caso a la mamá", "yo le hago caso a mi mamá", "tía, yo siempre veo a carabineros o bomberos, nunca he visto niñas bomberas".* Con este coloquio se pretender debatir y reflexionar sobre los distintos roles asignados a los personajes en función de si son hombres o mujeres que participan en estos tipos de cuentos tradicionales y compararlos con la visión actual que tengan los niños y las niñas. **2° Momento:** Los niños y las niñas comenzaron a recordar los aspectos trabajados. Posteriormente, se les explicó que debían escoger un final alternativo para el cuento (otro final posible), se formaron 3 grupos de niños y niñas distribuidos de la siguiente forma: 1 grupo (1 niña y 2 niños), 2 grupo (1 niña y 2 niños), 3 grupo (1 niña y 2 niños). Se otorgó un tiempo de 10 minutos para que pensaran. Luego, la facilitadora explicó que iría preguntando por grupo los finales que se les habían ocurrido y ella anotaría en la pizarra la lluvia de ideas de los finales posibles. **3° Momento:** Los grupos mencionaron los siguientes finales: A) que el lobo no se comiera a la caperucita ni a la abuela, sino que, les pidiera ayuda para ir a buscar comida. B) que la caperucita siguiera las instrucciones de la mamá. C) que la mamá acompañara a la caperucita a ver a la abuelita. Tras una votación de lxs participantes, el final que tuvo mayor votación (9 votos) fue el A) que el lobo no se comiera a la caperucita ni a la abuela, sino que les pidiera ayuda para ir a buscar comida. Luego, se les mencionó a los niños y a las niñas que imaginaran cómo sería ese final y lo dibujaran en una hoja blanca. Finalmente, cada niño y cada niña presentó su dibujo frente al grupo curso. El taller finalizó con la explicación de que seguiríamos trabajando con cuentos en las sesiones posteriores.
Análisis de la sesión	Al comienza de la sesión, los niños y las niñas se mostraron ansiosxs con el taller. Luego, al momento de explicarles la actividad estuvieron atentxs y receptivxs. Cuando se mencionó que leeríamos el cuento de Caperucita Roja, varixs niñxs dijeron ya haberlo visto, leído y jugado con él cuento. A partir de los registros emitidos por niños y niñas, se registra en mayor medida a las niñas asociar labores del hogar con la figura femenina (abuela, mamá). Existen dos relatos donde la figura masculina (papá) desempeño en actividades laborales del hogar. En los 12 relatos, se aprecia que la figura

	femenina en sus núcleos familiares está muy presente, ya sea, en labores del hogar como en otros roles de ayudar, salir, obedecer a la mamá. Con respecto a las profesiones y oficios, 1 niña destaca haber visto a una bombera en la calle, además, la niña estaba impresionada porque por primera vez veía a una mujer siendo bombera. La mayoría de los niños y las niñas comentan la situación de *"hacer caso a la mamá"* como un comportamiento a seguir, porque eso es lo correcto. Por otra parte, y con respecto a los personajes del cuento, es frecuente asociar a la caperucita con la vestimenta de color rojo, mientras que el lobo tiene un aspecto feo con dientes grandes. Al momento de continuar con el segundo y tercer momento, este se logra llevar a cabo sin dificultades, puesto que, fluyen las opciones de finales alternativos y logran plasmar el dibujo del final alternativo, lo explican a sus compañeros y compañeras. A modo de finalizar la sesión, se menciona seguir trabajando con cuentos. Se realiza rutina de despedida.
Estrategia o técnica de trabajo	• Lectura en voz alta. • Preguntas de mediación lectora.
Recursos utilizados	Cuento Caperucita Roja, lápices de colores, cuadernos.
Sistema de registro	Lista de asistencia, bitácora.

Fase	**4° Talleres**	**N° sesión**	**2**
Experiencia			
Fecha	**Lugar**	**Duración**	**Participantes**
24 septiembre 2019	Escuela de Lenguaje Luis Sembrador Sala de clases	90 minutos	6 niños 6 niñas 2 profesoras
Tema			
Una feliz catástrofe.			
Tópico de análisis	Estereotipos de género, trabajo doméstico.		
Objetivo de la sesión	Analizar las reacciones de los niños y las niñas al escuchar cuentos desde una perspectiva de género en relación a los estereotipos de género y el trabajo doméstico.		
Actividad	Se realiza la sesión N°2 de la implementación, en donde se lee el cuento una feliz catástrofe al grupo de niños y niñas que participan en el proyecto.		

	Surgen preguntas por parte de lxs participantes. Finaliza la actividad con la elaboración de un títere confeccionado con palo de helados.
Relato	**1° Momento:** Previamente, la facilitadora prepara la sala de clases para relatar el cuento, adecuando el espacio y situándose en un rincón, distribuye a los y las participantes en círculo y baja la intensidad de la luz para crear una atmósfera propicia que incite a los niños y a las niñas a desarrollar la imaginación, a dejarse llevar a un mundo fantástico. Debe memorizar el cuento con anterioridad para poder adecuarse a las necesidades de los y las participantes (tono de voz, intensidad de la narración, mayor o menor suspenso, etc.). Al terminar el relato, se inicia un diálogo, preparado con anterioridad para contemplar el enfoque de género, en el cual los niños y las niñas reviven el cuento aportando su particular visión. Los niños y las niñas responden a las siguientes preguntas planteadas por la facilitadora: Los ratones vivían tranquilos en su casa, *¿Qué hacían cada día? ¿Cómo era su madre? ¿Cuál era su trabajo? ¿Qué hacía el papá cuando llegaba a la casa? ¿Qué hacía después de cenar? Un día sucedió una catástrofe, ¿Saben qué es una catástrofe? ¿Qué hizo la mamá y sus ocho hijos? ¿Qué encontraron en una de sus expediciones?* El señor Ratón, con todas esas aventuras, descubrió que también podía cocinar *¿Quién cocinaba mejor, Flora o su marido?* - **Niña 1:** *"la mamá era atenta y preocupada", "ella cocinaba y se preocupaba de tener limpiecitos a sus hijos ratones", "tía, es como caos la catástrofe"* - **Niña 2:** *"la mamá era muy preocupada", "hacía sopas ricas"* - **Niña 3:** *"el papá cuando llegaba a casa se ponía sus zapatillas cómodas, escuchaba música y le pedía sopa a la ratona"* - **Niña 4:** *"el papá se ponía cómodo", "una catástrofe parece que es algo desordenado", "yo creo que los dos cocinaban bien"* - **Niña 5:** *"la catástrofe es algo como desorden, sucio", "la mamá fue muy inteligente porque llevó a sus hijos a otra parte para que no se mojaran"* - **Niña 6:** *"cuando salieron del cajón encontraron una guitarra y la mamá ratona les compró un libro para que aprendieran a tocarla", "el papá también logró cocinar con ayuda de la mamá"*

	- **Niño 1:** *"me gustó porque escuchaban música y yo también escucho música con mi familia"* - **Niño 2:** *"el papá también comenzó a cocinar, se dio cuenta que también podía hacerlo", "la mamá ratona cuidó a sus hijos"* - **Niño 3:** *"me gustó cuando la mamá ratona les compró la guitarra a sus hijos para que ellos no se aburrieran más"* - **Niño 4:** *"la mamá cocinaba rico rico", "el papá se ponía las zapatillas"* - **Niño 5:** *"el papá ratón se ponía a escuchar música", "después los hijos ratones comenzaron a tocar la guitarra y ahí el papá no escuchó más la radio"* - **Niño 6:** *"los dos cocinaban bien, yo creo que la mamá un poquito más rico porque ella es mamá"* **2° Momento:** Elaboración de títere. Antes de comenzar a explicar, se prepara el material necesario para poder llevar a cabo inmediatamente la actividad y aprovechar la motivación de los niños y las niñas. Mediante plantillas que representan a todos lxs miembrxs de la familia protagonista del cuento, se elabora un títere con palo de helado. Además, para favorecer la empatía y potenciar la comprensión del relato, los niños deben confeccionar un títere de un personaje femenino del cuento y las niñas harán la confección de un personaje masculino. Para ello, lxs estudiantes deben colorean y recortan el dibujo. Finalmente, pegar en un palo de helado por la parte trasera del dibujo para poder utilizarlo de títere. Los niños y las niñas realizan esta actividad sin complicaciones, logran crear un títere a partir de su imaginación. La mayoría de los títeres creados fueron de la mamá ratona.
Análisis de la sesión	El análisis de esta sesión se relaciona con los comentarios emitidos por los niños y las niñas del cuento leído. De esta manera, las niñas formulan comentarios referentes al rol de la mamá ratona siendo las palabras utilizadas "atenta, preocupada, cocina bien" además, los comentarios hacen referencia a las labores del hogar que desempeñaba la mamá ratona. A partir de la pregunta ¿qué es una catástrofe? Los niños y las niñas mencionan "caos" para poder definir la palabra. Con respecto al rol de la

	figura paterna, los niños suelen hacer más comentarios sobre las actividades que hacía el papá ratón, también, asocian la acción de escuchar música a una actividad que ellos también realizan con sus familias. A continuación, en la escena donde la mamá ratona busca una estrategia para salvar a sus hijos ratones de la inundación, 1 niña menciona que la mamá ratona fue inteligente para buscar la opción de ayudar a sus hijos. Finalmente, esta sesión permitió reflexionar que el cuento una feliz catástrofe ayudó a los niños y a las niñas a recordar sus propias experiencias, a revivir sus experiencias y asociar las situaciones de la familia ratona con sus propias familias.
Estrategia o técnica de trabajo	• Lectura en voz alta.
Recursos utilizados	Video del cuento una feliz catástrofe, parlantes, pizarra, palos de helado, lápices de cera, lana, tijeras, pegamento.
Sistema de registro	Lista de asistencia, bitácora.

Fase	**4° Talleres**	**N° sesión**	**3**
Experiencia			
Fecha	**Lugar**	**Duración**	**Participantes**
8 octubre 2019	Escuela de Lenguaje Luis Sembrador Sala de clases	90 minutos	4 niños 5 niñas 2 profesoras
Tema			
Pequeño Azul y Pequeño Amarillo.			
Tópico de análisis	Identidad, inclusión y valoración por la afectividad.		
Objetivo de la sesión	Analizar las reacciones de los niños y las niñas al escuchar cuentos desde una perspectiva de género en relación a la identidad, inclusión y valoración por la afectividad.		
Actividad	Se realiza la sesión N°3 con la lectura del cuento pequeño azul y pequeño amarillo.		
Relato	**1° Momento:** En esta sesión, se realiza la lectura del cuento pequeño azul y pequeño amarillo, en la cual asisten 9 niños y niñas en total. Previamente, se disponen las sillas en semicírculo para que los y las participantes se sienten y puedan		

	apreciar las imágenes del cuento. Posteriormente, comienza la lectura del cuento: *"Este es Pequeño Azul.* *Esta es su casa con Mamá Azul y Papá Azul.* *Pequeño Azul tiene muchos amigos.* *Su mejor amigo es Pequeño Amarillo, que vive en la casa de enfrente.* *Les gusta jugar al escondite y al corre corre.* *En clase, están tranquilos y atentos.* *Después de clases corren y saltan.* *Un día, Mamá Azul le dijo "tengo que salir. Espérame en casa".* *Pero Pequeño Azul fue a buscar a Pequeño Amarillo a la casa de enfrente.* *La casa estaba vacía.* *¿Dónde estaría Pequeño Amarillo? Lo buscó por aquí, lo buscó por allá, lo buscó por todas partes… hasta que, de pronto, a la vuelta de la esquina…* *¡Allí estaba Pequeño Amarillo!* *Muy contestos se abrazaron.* *Se abrazaron tan fuerte… que se volvieron verdes.* *Después, fueron al parque a divertirse.* *Se metieron a un túnel.* *Corrieron tras Pequeño Naranja.* *Subieron a una montaña.* *Y cuando ya estaban cansados, volvieron a casa.* *Pero Papá Azul y Mamá Azul dijeron: "Tú no eres nuestro Pequeño Azul. Tú eres verde".* *Pequeño Azul y Pequeño Amarillo estaban muy tristes y se echaron a llorar.* *Lloraron y lloraron hasta deshacerse en lágrimas azules y amarillas.* *Cuando por fin se recuperaron volvieron a ser como antes. "¿Nos reconocerán ahora?"* *Mamá Azul y Papá Azul se alegraron mucho al ver de nuevo a su Pequeño Azul.* *Lo abrazaron muy fuerte. También abrazaron muy fuerte a Pequeño Amarillo. ¡Y en el abrazo también ellos se volvieron verdes!* *Entonces comprendieron lo que había pasado, y fueron corriendo a la casa de enfrente para darles la buena noticia.*

	Todos se abrazaron con alegría. *Y los niños jugaron hasta la hora de cenar"* La lectura del cuento finaliza con… *"colorín colorado, otro cuento ha terminado"* En seguida, los niños y las niñas comienzan a emitir los siguientes comentarios: • **Niña 1:** *"lindo el cuento, me gustó mucho los amigos de colores", "yo quiero verlo de nuevo"* • **Niña 2:** *"ellos se querían mucho y cuando se abrazaron, se abrazaron tan fuerte que se volvieron verdes porque el azul con amarillo forma verde"* • **Niña 3:** *"ellos se quedan tranquilos y atentos, como nosotros con la tía", "Pequeño Amarillo entendió que no podía esconderse así, porque, el amigo no lo iba a encontrar"* • **Niña 4:** *"yo sabía que se trataba de colores, porque vi la portada del cuento y aparecía un color azul y un color amarillo"* • **Niña 5:** *"a mí me gustó el Pequeño Amarillo, porque se escondió de Pequeño Azul y de repente yo eso hago con mi mamá"* • **Niño 1:** *"¿la Mamá Azul y Papá Azul se asustaron porque no vieron a Pequeño Azul?, "se pusieron a llorar y ahí volvieron a ser verdes"* • **Niño 2:** *"Los papás de Pequeño Azul se enojaron un poquito porque no vieron a su hijo"* • **Niño 3:** *"yo con Pablo, somos como Pequeño Azul y Pequeño Amarillo", "eeeh, por fin se juntaron todos los colores y pudieron jugar"* • **Niño 4:** *"este libro también se podría llamar los colores, porque también aparecen otros colores"* **2° Momento:** A partir de la lectura del cuento, y luego de los comentarios que emitieron los y las participantes. Se explica la segunda actividad que consiste en dibujar lo que más les gustó del cuento, luego, se menciona que tendrán que explicar su dibujo a sus compañeros y compañeras.
Análisis de la sesión	En esta sesión, participaron 4 niños y 5 niñas. Se observa al grupo participante motivado al momento de presentar la ilustración de la portada del cuento, además, logran asociar de que se va a tratar el cuento "colores".

	A partir de la lectura del cuento, se pudieron ver reflejados comentarios en alusión al género como proceso de identidad, ya que, si bien el color azul se mezcló con el color amarillo y se transformaron en verde, no dejaron de ser los hijos de mamá y papá azul, ni tampoco de mamá y papá amarillo. Por otra parte, el tópico de análisis de inclusión se ve relacionado en las situaciones que los colores jugaban juntos, a pesar de ser todos los colores distintos, compartían el espacio de juego, sala de clases y el parque. Los niños y las niñas asociaron sus experiencias con la de los personajes, ya que, ellxs también podían ser como los colores, porque compartían situaciones de juego y estaban atentos y tranquilos en las salas de clases.
Estrategia o técnica de trabajo	• Lectura en voz alta. • Libro álbum.
Recursos utilizados	Cuento Pequeño Azul y Pequeño Amarillo, cuadernos, lápices de colores.
Sistema de registro	Lista de asistencia, bitácora, registro fotográfico.

Fase	**4° Talleres**	**N° sesión**	**4**
Experiencia			
Fecha	**Lugar**	**Duración**	**Participantes**
15 octubre 2019	Escuela de Lenguaje Luis Sembrador Sala de clases	90 minutos	3 niños 3 niñas 2 profesoras
Tema			
Cuento - En Familia			
Tópico de análisis	Identidad, conformaciones familiares, valoración por la afectividad.		
Objetivo de la sesión	Analizar las reacciones de los niños y las niñas al escuchar cuentos desde una perspectiva de género en relación a la identidad, a las conformaciones familiares y a la valoración por la afectividad.		
Actividad	Se realiza la sesión N°4 con la lectura En Familia.		
Relato	**1° Momento:** En esta sesión, se realiza la lectura del cuento En Familia, en la cual asisten 6 niños y niñas en total. Previamente, se disponen las sillas en semicírculo para que los y las participantes se sienten y puedan apreciar las imágenes del libro álbum. Posteriormente, comienza la lectura del cuento:		

	"Esta historia está dedicada a todas las familias. *En esta historia puedes elegir los nombres de sus protagonistas, Escríbelos en esta página".* • **Investigadora:** *"Ya niños y niñas, en este cuento tenemos que ir interactuando con los personajes, primero debemos elegir un nombre para los 4 personajes que aparecen en esta imagen". "¿Se les ocurre algún nombre?* • **Niño 1:** *"Sí, el caballo con lentes se puede llamar Moradín"* • **Investigadora:** *"¿Qué piensan los y las demás?, ¿Les gusta el nombre Moradín?"* • **Niños y niños:** *"Sí, que se llame Moradín"* • **Investigadora:** *"Ya, ahora tenemos que buscar un nombre para el personaje que sale con una patineta"* • **Niña 1:** *"Ese se puede llamar Bocagrande"* • **Niña 2:** *"A mí me gustaría que se llamara Plomín"* • **Niño 2:** *"Ah, sí, se puede llamar Plomín porque es parecido a Moradín"* • **Investigadora:** *"¿Entonces lo llamamos Plomín?* • **Niños y niñas:** *"Sí, que se llame Plomín"* • **Investigadora:** *"Ahora tenemos que ponerle nombre al personaje de color blanco", "¿Se les ocurre cómo se puede llamar?"* • **Niño 3:** *"Ese se puede llamar Copito, porque es blanco como los copos de nieve"* • **Niña 3:** *"Sí, sí, que se llame Copito, es lindo"* • **Investigadora:** *"¿Están de acuerdo con que se llame Copito?***"** • **Niños y niñas:** *"Sí, sí, queremos que se llame Copito"* • **Investigadora:** *"Por último, nos falta poner nombre al personaje naranjo que tiene un globo de color amarillo"*, *"¿Cómo se podría llamar?"*

	• **Niño 1:** *"Uhm, se podría llamar Naranjo"* • **Niño 2:** *"Yo creo que se puede llamar Chiquitito"* • **Niña 1:** *"No, no me gustan esos. A mí se me ocurre Un ojo, porque tiene solo un ojo"* • **Niño 2:** *"No, que feo, no me gustaría que se llamara así"* • **Niña 1:** *"Ya, entonces no sé"* • **Niño 3:** *"¿Y si se llama Naranjín?"* • **Niña 2:** *"Ese me gusta más, así sería como Moradín y Plomín"* • **Niña 1:** *"Sí, ese me gusta más"* • **Niña 3:** *"A mí me gustan todos, pero más Naranjín"* • **Investigadora:** *"¿Están de acuerdo con que se llame Naranjín?"* • **Niños y niñas:** *"Sí, Naranjín"* • **Investigadora:** *"Bueno, ahora que tenemos los nombres de todos los personajes: Morarín, Plomín, Copito, Naranjín, Bebé y Robot, podemos continuar con la historia, ellos nos acompañarán en este cuento"* Luego, se continúa con la lectura el cuento: *"Hoy, como cada día, es un día especial.* *Nos vamos a encontrar con muchas familias.* ***Plomín:*** *"Descrubí que las familias pueden ser de muchos tipos.* *Como queremos hacer muchas cosas, nos hemos preparado un gran desayuno.* ***Plomín:*** *"Que rico este bizcocho, aprenderé la receta"* *Por la mañana empezamos visitando una exposición de arte.* ***Copito:*** *"Aprendimos que el arte tiene muchos estilos diferentes"*

	Aprovechando la inspiración, fuimos a los talleres para crear nuestras propias obras de arte. ***Naranjín:*** *"Yo estoy dibujando un circuito electrónico"* ***Copito:*** *"Yo pienso en serigrafía textil"* ***Moradin:*** *"Me interesa pensar en envases reutilizables"* *Después, subimos a la terraza y comprobamos que hay muchas maneras de moverse" (Aparece una lámina con personajes secundarios que se movilizan en coche y en una silla de ruedas).* *Visitamos el huerto y con algunas verduras nos preparamos allí mismo la comida.* ***Plomín:*** *"¡Qué tomates más ricos!, plantaremos las semillas en casa"* *Luego, recogimos todo y nos preparamos para el concierto.* ***Naranjín:*** *"Separemos nuestra basura"* *Cuando llegó el momento de nuestra canción, bailamos sin parar.* ***Copito:*** *"¡Qué divertido!, conocimos a mucha gente"* *Al terminar el concierto, estábamos muy felices, menos el Robot de Bebé que se había estropeado.* ***Copito:*** *"Vayamos a comprar otro"* ***Plomín:*** *"Podemos arreglarlo, yo te enseñaré"* *Subimos al taller de fabricación digital, donde arreglamos las cosas que se estropean y también creamos otras nuevas.* ***Plomín:*** *"Imprimimos en 3D la pieza que se había estropeado"* *Tras arreglar el Robot, nos dirigimos a buscar a Bebé a la biblioteca…* *Allí, disfrutaban de un cuentacuentos.* ***Plomín:*** *"Nos unimos para conocer qué estaban contando"*

	En el cuento descubrían nuevos planetas… *Planeta cuadrado triste.* *Planeta pato.* *Bici menor.* ***Copito:*** *¡Qué interesante! Como queríamos aprender más sobre el universo, fuimos a observarlo por el telescopio.* *Bebé ya estaba durmiendo y seguimos mirando las estrellas…* *(En la imagen se ve a Bebé, Robot, Moradín, Copito y Plomín observando por el telescopio).* *Al ver la Luna decidimos volver a nuestras casas.* *Por el camino recordamos todo lo que hemos aprendido este día En Familia… y mañana más. Colorín, colorado, la estrella ya ha pasado.* Se finaliza la lectura del cuento y se puede observar que los niños y las niñas están impresionados con las imágenes. • **Niña 1:** *"Que lindo el cuento, lo podemos ver de nuevo"* • **Niño 2:** *"Sí, veámoslo de nuevo"* • **Investigadora:** *"Sí, lo podemos ver de nuevo, pero yo voy a ir dando vuelta las hojas y ustedes tendrán que ir contando la historia"* • **Niños y niñas:** *"Ya, que entretenido, que entretenido"* La sesión continua con la relectura del cuento, pero en esta ocasión los y las participantes van contando la historia a partir de las imágenes que van viendo. Después, una vez finalizada la relectura del cuento, la **investigadora** menciona *"Ya, ahora vamos a conversar sobre el cuento", "Quiero saber qué les pareció"*

	En seguida, los niños y las niñas comienzan a levantar la mano para tener su turno y poder emitir los siguientes comentarios: • **Niña 3:** *"lindo el cuento, me gustó mucho porque todos eran una familia feliz"* • **Niña 2:** *"ellos se querían mucho y hacían hartas cosas juntos"* • **Niña 1:** *"me gustó la parte donde van a ver el universo con el telescopio"* • **Niña 2:** *"sí, a mí me gustó la parte donde estaban en el concierto"* • **Niño 1:** *"¿De quién era el hijo Bebé"* • **Niño 2:** *"Parece que era de Moradín, porque siempre lo tenía en sus brazos"* • **Niño 1:** *"Ah, cierto"* • **Niño 3:** *"todos eran una familia muy feliz, yo también me di cuenta que había más familias cuando fueron al huerto, al concierto y la biblioteca"* • **Niña 2:** *"Sí, eran una familia a pesar que eran distintos porque Moradín era morado y tenía lentes, Plomín era plomo y pequeño, Copito era grande y blanco y Naranjín tenía solo un ojo"* • **Niña 1:** *"Además, tenía un Bebé amarillo"* • **Niño 2:** *"Mi familia también es distinta, porque en la casa vive mi mamá, mi hermana mayor, una amiga de mi mamá y su hijo que yo le digo primito Andrés"* • **Niña 3:** *"En mi casa vive mi mamá, mi papá, mi hermano y su polola"* • **Niña 2:** *"En mi casa no vive tanta gente, solo soy yo, mi mamá y mi abuelita"* • **Niño 3:** *"Yo tengo muchos hermanos, soy como Plomín"* • **Niño 1:** *"Tía, me di cuenta que la familia reparó al Robot y recordé que mi papá tiene un taller y de repente me invita a arreglar cosas, yo ocupo martillo y clavos, pero mi papá todo el rato me está mirando para que yo no me pinche un dedo"* • **Investigadora:** *"Veo que les gustó mucho el cuento y varios/varias pueden darse cuenta que la familia puede hacer muchas cosas junta", "En mi casa, yo vivo con mi mamá y mi papá, somos tres"*

	• **Niña 1:** *"¿Tía, tú tienes mamá?* • **Investigadora:** *"Sí, tengo una mamá como ustedes, porque nosotros y nosotras nacemos de una mamá"* • **Niña 1:** *"Ah, sí, yo también tengo una mamá"* • **Investigadora:** *"Entonces para terminar, este cuento nos enseña que existen varios tipos de familia, familias donde vive la mamá, el papá, hermanos, hermanos, familias donde vive la mamá, la abuelita y el abuelito, familias donde vive el papá y los hijos o hijas o familias donde solo vive la mamá y sus hijos/hijas", "¿Les gustó el cuento?* • **Niño 3:** *"Sí, estuvo muy lindo y entretenido"* • **Niños y niñas:** *"Sí, sí, muy entretenido"*
Análisis de la sesión	En esta sesión, participaron 3 niños y 3 niñas. Se observa al grupo participante motivado al momento de presentar la ilustración de la portada del cuento. A partir de la lectura del cuento, se pueden ver reflejados comentarios en alusión a las conformaciones familiares, ya que, niños y niñas comentan con quién viven en sus casas o cómo se conforma su familia. Por otra parte, el tópico de análisis de valoración afectiva se ve relacionado en las situaciones de apoyarse como familia y el cariño que pueden tener los personajes, por otra parte, los niños y las niñas logran relacionar el cariño con sus propias familias.
Estrategia o técnica de trabajo	• Lectura en voz alta. • Libro álbum.
Recursos utilizados	Cuento En Familia, cuadernos, lápices de colores.
Sistema de registro	Lista de asistencia, bitácora, registro fotográfico.

<table>
<tr><td>Fase</td><td>5° Retroalimentación</td><td>N° sesión</td><td>1</td></tr>
<tr><td colspan="4">Experiencia</td></tr>
<tr><td>Fecha</td><td>Lugar</td><td>Duración</td><td>Participantes</td></tr>
<tr><td>26 noviembre
2019</td><td>Escuela de Lenguaje Luis Sembrador
Sala de clases</td><td>45 minutos</td><td>3 niños
2 niñas</td></tr>
<tr><td colspan="4">Tema</td></tr>
<tr><td colspan="4">Conversación con niños y niñas.</td></tr>
<tr><td>Objetivo de la sesión</td><td colspan="3">Evaluar el proceso de acompañamiento educativo del contexto de educación formal por medio de las reflexiones que realizan los niños y las niñas sobre la literatura infantil con perspectiva de género.</td></tr>
<tr><td>Actividad</td><td colspan="3">Se realiza sesión de cierre de los talleres implementados de literatura infantil, en donde se hace un recordatorio de los cuentos leídos, actividades trabajadas y opiniones finales de los niños y las niñas.</td></tr>
<tr><td>Relato</td><td colspan="3">A raíz del acontecer nacional que se produjo en el mes de octubre, las clases fueron suspendidas durante 2 semanas, luego se retomó el período escolar con horarios reducidos de clases, por lo que, se debió realizar una sesión de cierre con los niños y las niñas el 26 de noviembre basada en una conversación sobre los cuentos leídos en las sesiones anteriores. La sesión tuvo una asistencia de 3 niños y 2 niñas como grupo participante. Se formularon las siguientes preguntas:
• Investigadora: ¿Se acuerdan cómo se llamaban los cuentos que leímos?
• Niño 1: “sí, vimos la caperucita, el cuento de los colores y el de los ratones”
• Niña 2: “sí, yo me acuerdo de la caperucita, el pequeño azul y la familia ratón”
• Niño 2: “me acuerdo de la caperucita y familia ratón”
• Investigadora: La vez que leímos el cuento Pequeño Azul y Pequeño Amarillo, ¿Cómo imaginaron que iba a ser?
• Niña 1: “yo supe que el cuento se trataba de colores porque vi la primera hoja y vi que tenía colores”
• Niño 2: “yo pensé que pequeño azul y pequeño amarillo eran amigos, porque solo aparecían ellos en la portada”.</td></tr>
</table>

	• **Niño 3:** *"el otro día con mi mamá y mi hermana nos tuvimos que ir a esconder en un juego de la plaza, como se escondieron ellos en el túnel"* • **Investigadora:** *¿Y por qué te tuviste que esconder con tu mamá y tu hermana?* • **Niño 3:** *"porque iban los carabineros corriendo al supermercado y nosotros veníamos del supermercado y mi mamá me dijo, ya escondamos aquí para que no nos vean las bolsas"* • **Investigadora:** *"ah, al igual que se escondió el pequeño azul, tú también te escondiste como él", "el pequeño azul tuvo una experiencia similar a la tuya"* • **Niño 3:** *"sí, yo me acordé de eso"* • **Investigadora:** *"¿Qué le contarían a sus amigos y a sus amigas sobre el cuento Una feliz catástrofe de la familia ratón?, ¿Recuerdan de qué se trataba ese cuento?"* • **Niña 1:** *"yo me acuerdo que la familia estaba en su casa y de repente comenzó a entrar mucha agua, entonces la mamá ratona tuvo que llevar a sus hijos a otro lugar para salvarlos del agua"* • **Investigadora:** *"bien, recuerdas varias cosas"* • **Niña 1:** *"sí, también me acuerdo que los hijos ratones estaban aburridos y la mamá ratona salió del cajón y encontró una guitarra, se la llevó a sus hijos para que pudieran tocar, pero ellos no sabían"* • **Investigadora:** *"¿Y qué hizo la mamá ratona o los hijos ratones?"* • **Niño 2:** *"yo sé, le fue a comprar un libro para que aprendieran a tocar guitarra"* • **Investigadora:** *"bien, se acuerdan de esa parte" "¿Hay algo más de lo que sucede en los cuentos que les haya pasado a ustedes?"* • **Niña 2:** *"yo quería decir que a mí me pasó lo de la guitarra, porque la semana pasada estaba en la casa con mi abuelita y empezamos a jugar a tocar instrumentos musicales y me acordé de los hijos ratones que querían tocar guitarra, entonces yo, le dije a mi abuelita que quería tocar guitarra y ella me hizo una guitarra con cuerdas de lana y un cartón. Lo pintamos, lo recortamos, le pegamos la lana y ahí tuve mi guitarra. Jugamos harto rato con mi abuelita, ella tocaba el piano"*

	• **Niño 3:** *"yo el otro día estaba en la casa con mi papá y mi mamá, mi mamá le dijo a mi papá que tenían que hacer almuerzo y mi papá no quería cocinar porque estaba viendo tele, entonces, mi mamá le dijo que fuera a comprar arroz y carne, pero mi papá tampoco quiso, así que, mi mamá fue a comprar y yo la acompañé. Cuando íbamos saliendo de la casa yo le dije a mi mamá que a mi papá no le gustaba cocinar y mi mamá me dijo, "sí, entonces tu papá no va a comer nada" y yo me reí cuando mi mamá dijo eso"* • **Investigadora:** *"entonces, ustedes también tienen experiencias de las cosas que le pasan a pequeño azul, pequeño amarillo y a la familia ratona. Ahora, después de todo lo que hemos hablado ¿Qué fue lo más importante de los cuentos leídos para ustedes?* • **Niña 1:** *"para mí, lo más importante fue cuando hicimos otro final para la Caperucita Roja, porque así ella podía hacer otra cosa y terminal en algo bueno"* • **Niña 2:** *"me gustó el cuento de la familia ratón, porque al final el papá hace otras cosas que no hacía y la mamá queda como una súper héroa porque ayuda a sus hijos, como mi mamá me ayuda a mí cuando la necesito"* • **Niño 1:** *"a mí, el cuento que más me gustó fue de los colores, porque Pequeño Azul y Pequeño Amarillo eran súper buenos amigos, y para mí el Matías es mi mejor amigo"* • **Niño 2:** *"yo también quiero decir que me gustó el cuento de los colores, sobre todo cuando se transforman en verde y siguen siendo pequeño azul y pequeño amarillo, por ahí tuvieron dificultades en que los papás no los vieran, pero, después, cuando volvieron hacer azul y amarillo, ahí se dieron cuenta que eran sus hijos"* • **Niño 3:** *"para mí, lo más importante fue hacer las actividades de los cuentos porque así, podemos pintar, dibujar, y llevarnos las cosas a la casa y a mí me gusta que mi abuelita vea las cosas que haga acá en la escuela, porque ella se pone feliz".*
Análisis de la sesión	Realiza en ítem de evaluación[28].

[28] En página 102 de este proyecto.

Estrategia o técnica de trabajo	• Conversación.
Recursos utilizados	Power point, imágenes de cuentos, cuadernos.
Sistema de registro	Lista de asistencia, bitácora.

Fase	**5° Retroalimentación**	**N° sesión**	**2**
Experiencia			
Fecha	**Lugar**	**Duración**	**Participantes**
26 noviembre 2019	Escuela de Lenguaje Luis Sembrador Sala de clases	30 minutos	2 profesoras
Tema			
Apreciación de educadoras diferenciales.			
Objetivo de la sesión	Evaluar el proceso de acompañamiento educativo del contexto de educación formal por medio de las reflexiones que realizan las educadoras diferenciales con respecto a la literatura infantil con perspectiva de género.		
Actividad	En esta sesión, se realiza una reunión con las dos educadoras diferenciales de los grupos que participaron en los talleres, con la finalidad de conocer sus apreciaciones y/u opiniones con las temáticas abordadas.		
Relato	**1° Momento:** La sesión comienza a las 16:30 horas en punto, se invita a las profesoras a sentar en semicírculo para compartir las experiencias que observar en las 4 sesiones realizadas con lectura de cuentos. Y se registran los diálogos de la siguiente manera: • **Investigadora:** *"A partir de los talleres que pudieron observar en la sala de clases con los niños y las niñas que participaron, me gustaría saber sus impresiones o comentarios de las actividades realizadas", "Mencionando lo bueno y malo que les pareció el proceso"* • **Profesora 1:** *"Bueno, lo primero que me gustaría decir, es que, en la escuela faltaba una actividad que fuera enfocada a trabajar con cuentos, porque si bien, nosotras les damos el espacio – tiempo a los niños para que saquen un cuento de la biblioteca y lo puedan llevar a sus mesas, nosotras no guiamos el proceso de la lectura, en cambio, a partir de lo que yo observé en los talleres, tu ibas contando el cuento,*		

	ibas anotando las preguntas que los niños iban haciendo, ibas dando el tiempo para que fueran interactúan entre ellos y eso es lo que a nosotras nos hace falta. Personalmente, yo no me he dado el tiempo de estar con ellos leyendo porque siempre estoy planificando las clases en ese bloque en que ellos están con los libros y reconozco que tampoco me doy el tiempo para hacerlo, porque de repente nosotras somos muy mecánicas y si el ministerio de educación no lo dice textual en sus bases curriculares como onda "léale cuentos a los niños 2 veces por semana", nosotros simplemente no lo hacemos. Así que, más que nada agradecer por tu tiempo y dedicación en haber realizado estas actividades, porque a pesar de que en un principio habías dicho que ibas hacer más talleres, por temas de confusión con apoderados y luego lo que pasó en octubre, pudiste realizar las sesiones, menos, pero igual lo hiciste" • **Investigadora:** *"Sí, la verdad no fue muy fácil continuar después de la confusión que se generó con los apoderados y con la directora, porque estos talleres eran en el beneficio de los niños y las niñas, sobre todo con el contexto actual, es lamentable que no todos y todas pudieron participar, pero me quedo con la experiencia de haber generado este espacio de los niños y niñas que participaron"* • **Profesora 2:** *"La verdad es que yo estaba un poco resistente con estos talleres, porque soy más a la antigua y en el taller que hiciste en mayo con todas las profesoras, mencionaste que ibas hablar de género, sexo, identidad, yo me espanté un poco porque pensé "cómo vamos a explicarle a los apoderados estos contenidos o qué pensarán ellos", pero después comprendí que ese no era el propósito de los talleres, sino que, era incluir la lectura de cuentos a los niños donde pudieran emerger estas temáticas, no tú enseñar sobre género, sexo e identidad. Cuando estuve en los talleres, me pude dar cuenta que ellos a pesar de ser chiquititos se toman con naturalidad las cosas, sobre todo que asocian muchas veces las labores que hace la mamá con lo que hacía la ratona en uno de los cuentos que leíste. También, me llamó la atención en el cuento que se trataba de una familia de monstruos, ellos inmediatamente asocian esa situación del libro con sus propias experiencias, no es necesario que realices la pregunta ¿Quién integran*

	su familia? Para que ellos respondan y yo me quedo con eso de esta experiencia, de repente nosotras subestimamos mucho a los niños, pero son tan inteligentes y creo que debemos darle más espacio a que ellos reflexionen. Ojalá, que las demás profesoras puedan participar de estas iniciativas, porque nos hacen falta y me siento afortunada de haber apreciado lo que ocurría dentro de la sala de clases. • **Investigadora:** *"Bueno, nos dieron poquito tiempo para reunirnos y anoté todo lo que ustedes me dijeron, saben que este proceso es para plasmarlo en una investigación, pero con el tema que surgió no podré escribir sus nombres", "agradezco su participación y disposición para haber estado presente en las sesiones y ojalá esto pudiera trascender y transparentar a la comunidad educativa, que no solo quedara en las salas de clases".*
Análisis de la sesión	Realizada en ítem evaluación[29].
Estrategia o técnica de trabajo	• Reunión.
Recursos utilizados	Lápiz pasta azul.
Sistema de registro	Bitácora.

2. Recuperación del proceso vivido

Se realizó un taller de sensibilización hacia las profesoras, la sesión fue orientada hacia el contenido de literatura infantil con perspectiva de género. Luego, se realizaron cuatro sesiones de talleres de literatura con los y las participantes. En un primer comienzo, la cantidad de sesiones estipuladas fueron siete y se debieron reducir producto a la adversidad con apoderados y directora que se produjo a comienzo del mes agosto 2019, por el motivo de que no estaban de acuerdo con las temáticas de los cuentos, pues, ellos pensaron que se instalarían las temáticas de género, sexo e identidad, sin considerar que las temáticas podían emerger desde los cuentos, no con la intención de realizar una clase explicativo de estos conceptos. Por ende, se optó por reorganizar las fechas de las sesiones, gestionando cuatro talleres, posterior a esto, se le entregó a la directora y a las dos profesoras encargadas del

[29] En página 102 de este proyecto.

nivel kínder una propuesta de distribución de los talleres para los y las participantes donde se presentaba la fecha y hora para realizar las sesiones.

Los temas propuestos fueron presentados en el avance del proyecto en el mes de mayo; sin embargo, dada las características e intereses de los y las participantes, la cantidad de participantes fueron modificados a partir de la problemática que surgió en el mes de agosto. En primera instancia, el grupo participante estaba conformado por 14 niños y 13 niñas en total, reducido en última instancia a 6 niños y 6 niñas.

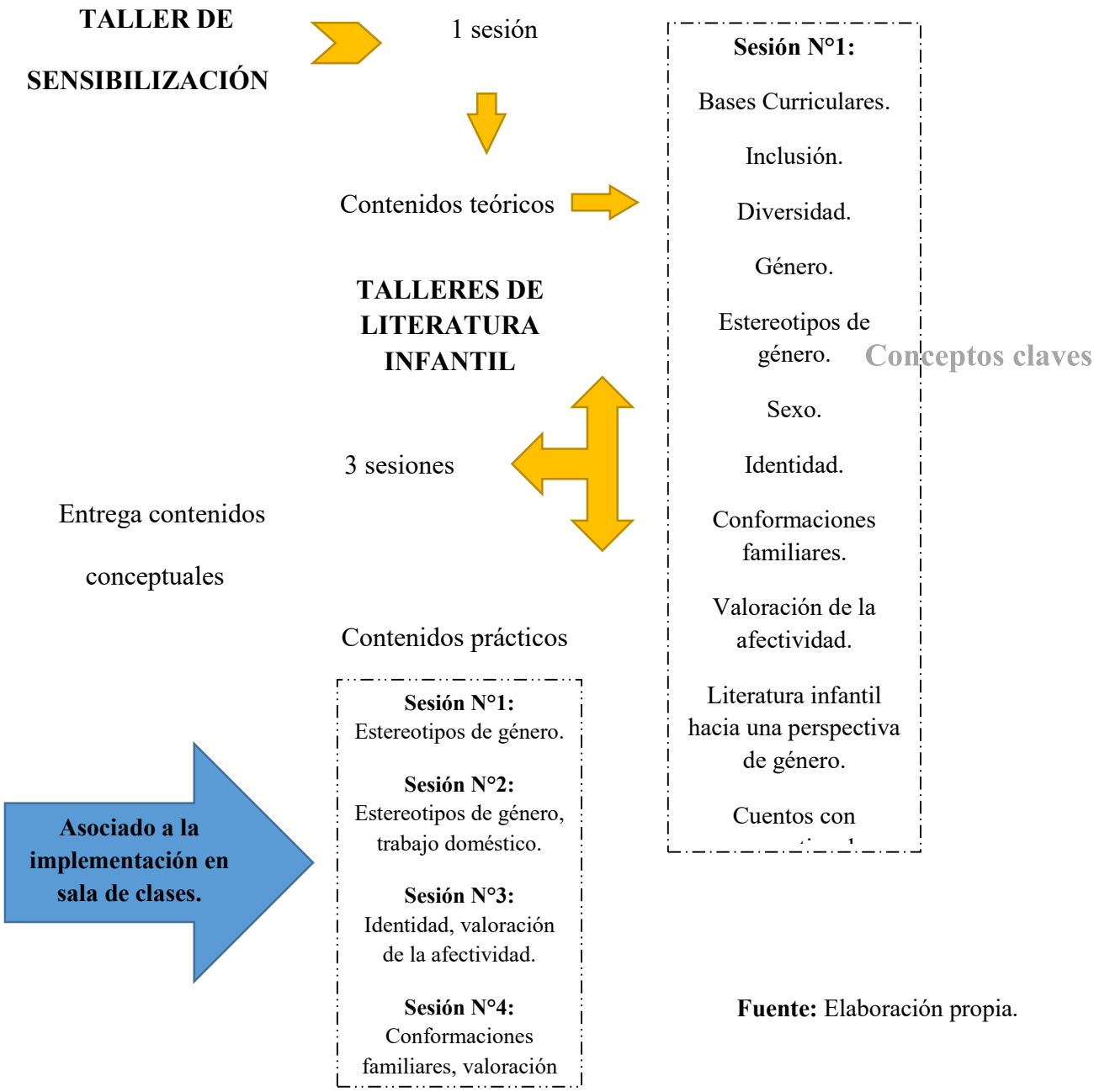
Por otra parte, para ordenar y clasificar la información de forma visible, se utilizaron registros que fueron incorporados en una carpeta de evidencias entrega a la escuela de lenguaje, estos documentos fueron: diagnóstico de necesidades, lista de asistencia, bitácoras de actividades y hojas de registro de las actividades. En la última sesión de retroalimentación con las profesoras, la investigadora menciona que sería muy importante transparentar y transcender los contenidos trabajados con la comunidad educativa, para articular los procesos de aprendizaje más significativos, sin embargo, este procedimiento siempre requerirá la disposición y autorización de la dirección del establecimiento.

6. EVALUACIÓN GLOBAL DEL PROYECTO

6.1 Resultados

En esta etapa de evaluación se realiza un análisis de los componentes principales de los talleres, evidenciado en el siguiente mapa conceptual, que evidencia la relación entre el taller de sensibilización y los talleres de literatura infantil para niñas y niños:

Figura 2: Conceptos claves inmersos en el proyecto de acompañamiento.



Fuente: Elaboración propia.

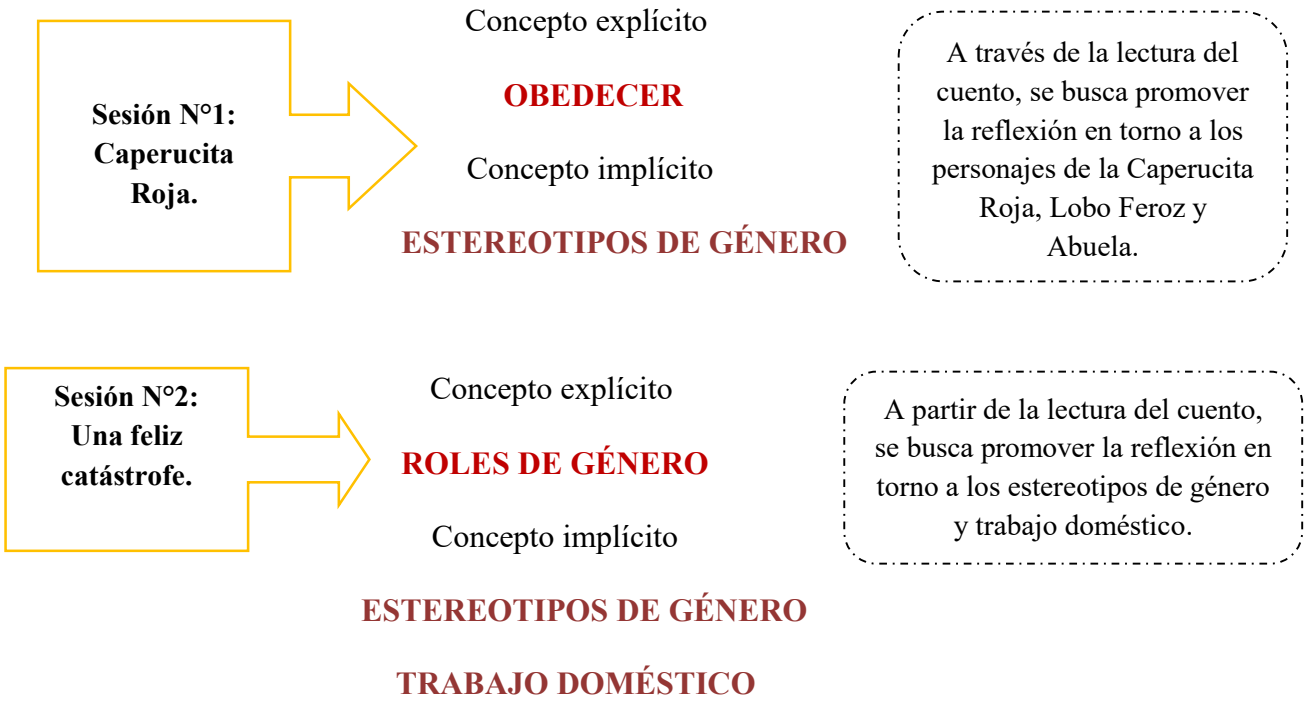
El objetivo general del proyecto alude a promover procesos reflexivos que favorezcan la inclusión en el contexto educativo formal, a través de una literatura infantil implementada desde una perspectiva de género; con este fin, la primera sesión de sensibilización tuvo el foco en entregar herramientas teóricas acerca de la conceptualización de literatura infantil con perspectiva de género y que fueron mencionadas en el esquema anterior.

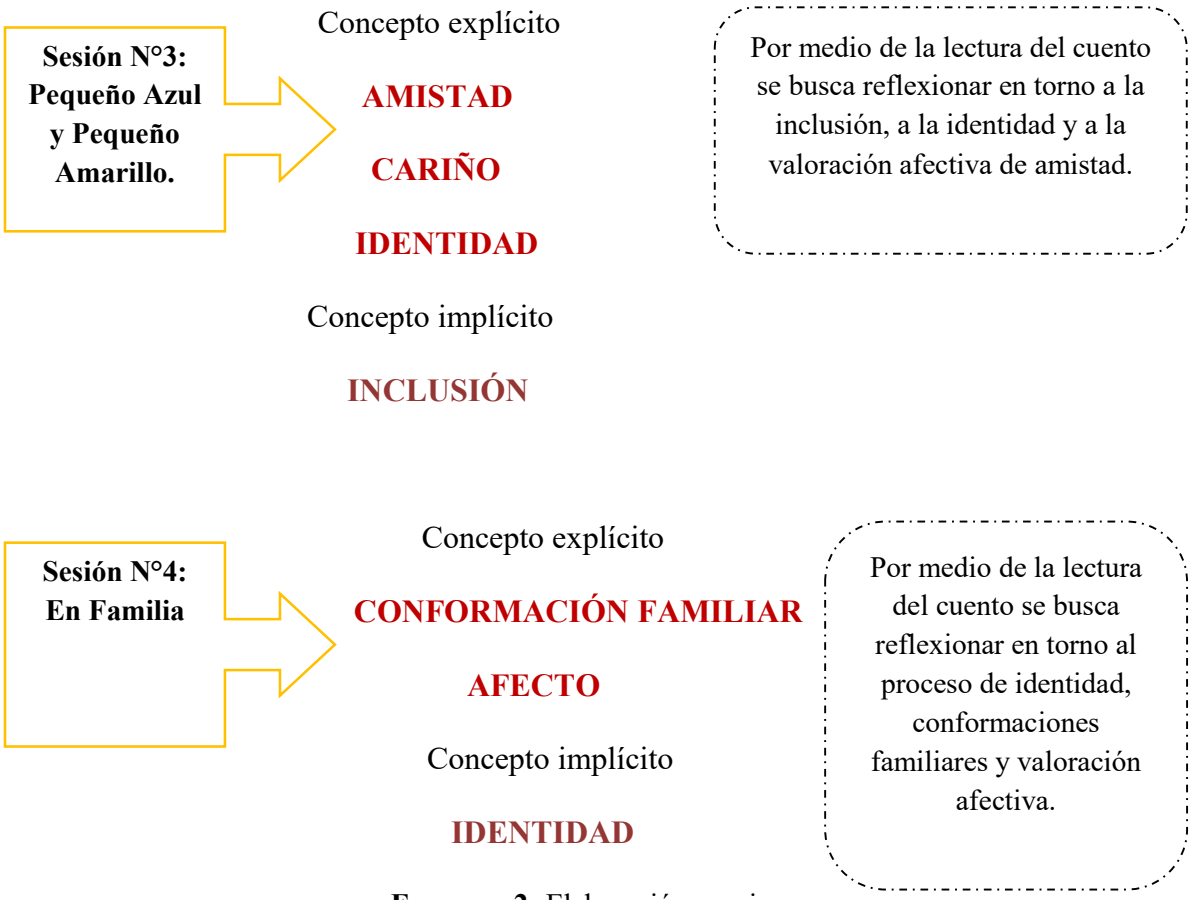
Las sesiones de implementación de talleres de literatura infantil se ejemplifican a continuación rescatando los tópicos claves del proceso siendo estos los que enfatizan el trabajo con los y las participantes, asociando los contenidos conceptuales al desarrollo de las actividades.

Dentro del proceso de evaluación de las sesiones y a través de los diálogos realizados por las niñas y los niños, emergen conceptos explícitos; todo aquel aprendizaje en el cual el aprendiz tiene intención de aprender y es consciente de qué aprende (Latinjak, 2011), mientras que, el concepto implícito del aprendizaje no es consciente de qué aprende o quiere aprender otra cosa de la que acaba aprendiendo (DeKeyser, 2003).

A continuación, se presenta la figura de conceptos explícitos e implícitos que emergen desde los diálogos realizados por las niñas y los niños del proyecto de acompañamiento:

Figura 3: Conceptos explícitos e implícitos realizados por el grupo participante del proyecto.





Esquema 2: Elaboración propia.

A partir de este esquema, se puede determinar que, en las sesiones de implementación de talleres con los y las participantes, se ven reflejados conceptos explícitos e implícitos. En la sesión N°1, por medio de los comentarios y reflexiones que realiza el grupo participante la palabra obedecer emerge dentro de los discursos declarados como concepto explícito, mientras que, estereotipos de género aparece como concepto implícito. Ejemplos: la mamá hace comida, el papá ve televisión y trabaja. Este proceso se lleva a cabo a través de la acción simbólica colectiva, por medio de la socialización, en la cual la familia y los agentes sociales son parte importante en la conformación de la identidad generizada. A medida que crecen niñas y niños, desarrollan aquellos patrones de conductas sociales considerados acordes o deseables a su sexo adoptando en conjunto roles de género, los que, a su vez, son presentados

en base a estereotipos de género que se encuentran en el orden simbólico con el cual las sociedades fabrican las ideas de lo que han de ser hombres y mujeres. La influencia de la educación familiar y social en el comportamiento de los individuos va en la dirección marcada por el contenido de los estereotipos de género que conforman su imaginario y que, de una manera u otra, promueven en niños y niñas.

En la sesión N°2: el concepto explícito reflejado es roles de género, De esta manera, indirectamente la familia fomenta la adopción de roles de género a través de las experiencias que ofrecen a sus hijos e hijas (elección de juguetes, por ejemplo). Las creencias de la familia y las diferentes expectativas en relación con los roles de género y su conducta son también otra forma de influencia: corregir a "la niña" si está en dificultades; mayor libertad a los niños. En consideración con lo planteado, en el proceso de construcción social de las diferencias entre lo femenino y lo masculino, las representaciones sociales se convierten en una herramienta importante que permiten explicar cómo los cuentos infantiles contribuyen en la construcción de roles de género en niñas y niños, siendo los conceptos estereotipos de género y trabajado doméstico implícitos, se presentan símbolos como el delantal (asociado a las mujeres, símbolo del trabajo doméstico), lentes (asociadas a la inteligencia, rara vez las usa una mujer adulta, más bien están destinados a los padres o a la niñas inteligentes), los diarios (como símbolos del lugar público en el que los hombres habitan), entre otros, que son parte de estos cuentos y conforman el imaginario social de niños y niñas.

En la sesión N°3: los conceptos explícitos que emergen desde los y las participantes son, amistad, cariño e identidad, la lectura activa afina las emociones y la afectividad: estos efectos serían producto de los textos narrativos y poéticos, los que permitirían a las y los

estudiantes encontrarse a sí mismos, ponerse en el lugar de otros y otras, valorar las diferencias, solucionar problemas y aprender a explorar opciones para ellos mismos y para la humanidad; también activa el procesamiento de los textos literarios. En esta perspectiva afectiva, la lectura de géneros se visualiza como una experiencia integral, mientras que, el concepto inclusión, aparece implícitamente.

Por último, en la sesión N°4: los conceptos explícitos se centran en conformación familiar y afecto, evidenciando como conceptos implícito identidad. Estos conceptos, son instalados desde los diálogos que realizaron las niñas y los niños en las sesiones del taller de literatura infantil.

6.2 Evaluación

A modo de evaluación del proceso de proyecto, se elabora la siguiente tabla para ejemplificar las fortalezas, debilidades y proyecciones del trabajo realizado por la investigadora, por medio de un análisis de Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas, Proyecciones (FODAP).

Tabla 9: Análisis FODA.

FORTALEZAS	OPORTUNIDADES
• Selección de recursos didácticos pertinentes hacia una perspectiva de género. • Desarrollo del proyecto en contexto de educación formal a pesar de las resistencias ante la temática planteada por dirección, apoderados, apoderadas y algunas profesoras.	• Ser investigadora mujer y feminista. • Promover una educación no sexista. • Contar con red de apoyo de profesoras. • Escucha activa ante sugerencias. • Sobrellevar desafíos en el contexto de educación formal con resistencias.

<table>
<tr><td>

- Aporte desde la literatura infantil con perspectiva de género desde el currículum oculto.
- Capacidad de gestión y coordinación con la comunidad educativa.

</td><td>

- Relación de respecto con la comunidad educativa del contexto de educación formal.
- Habilitar el espacio de la sala de clases para la implementación de las sesiones.
- Coordinación y apoyo permanente con las encargadas de la dirección del magíster.

</td></tr>
<tr><td>DEBILIDADES</td><td>AMENAZAS</td></tr>
<tr><td>

- Tiempo de trabajo reducido para implementar el proyecto.
- Escasa cultura de perspectiva de género e inclusión por parte de la comunidad educativa.
- Escaso tiempo de reuniones y encuentros con la comunidad educativa para realizar retroalimentación de los talleres implementados.
- Combinar y equilibrar la implementación y redacción del proyecto con el trabajo profesional de la investigadora.

</td><td>

- Adversidad para implementar proyecto en su totalidad, debido a la gestión de dirección y opiniones de apoderados y apoderadas.
- Adultocentrismo en las interacciones de los y las participantes por parte de las profesoras y apoderados/as.
- Mala disposición al trabajar temática de literatura infantil con perspectiva de género por parte de la dirección de la comunidad educativa.
- Resistencias por parte de dirección y de algunos/as apoderados/as para trabajar desde una perspectiva de género.

</td></tr>
<tr><td colspan="2">PROYECCIONES</td></tr>
<tr><td colspan="2">

Dentro de las proyecciones que se plantean a futuro y que surgen a partir de la implementación del proyecto son:

- Ampliar el número de participantes de niños y niñas de la escuela especial de lenguaje.
- Implementar el proyecto en otros niveles de educación preescolar.
- Trascender y transparentar la retroalimentación de las sesiones a la comunidad educativa.
- Implementar el proyecto en otros contextos educativos (educación informal).
- Analizar con perspectiva de género otros dispositivos que utilizan los niños y las niñas, ej.: películas, juguetes, canciones, juegos, vestimenta y accesorios.

</td></tr>
</table>

Fuente: Elaboración propia.

7. CONCLUSIONES

"Decir niños y niñas o madres y padres no es una repetición, no es duplicar el lenguaje. Duplicar es hacer una copia igual a otra y éste no es el caso. La diferencia sexual está ya dada, no es la lengua quien la crea. Lo que debe hacer el lenguaje es nombrarla, simplemente nombrarla puesto que existe. No nombrar esta diferencia es no respetar el derecho a la existencia y a la representación de esa existencia en el lenguaje" (Meana, 2006).

Como se ha escrito en el marco conceptual, la definición de infancia depende de la época, contexto histórico, social y económico, por ende, cambia su enunciación conforme varia el tiempo, los gobiernos y las creencias. En el presente, se establecen confluencias entre ambas construcciones sociohistóricas entre infancia y perspectiva de género, es decir, que los discursos y modelos de relaciones entre personas son transmitidos desde la primera infancia a niños y niñas, a través, de una compleja trama de significados, donde los cuentos infantiles se convierten en un simple pero clave dispositivo de aprendizaje.

En la elaboración de este Trabajo de Fin de Grado de Magíster, se estipuló como objetivo general, el promover procesos reflexivos que favorezcan la inclusión en contextos educativos formales, a través de una literatura infantil implementada desde una perspectiva de género. El estudio y los resultados muestran que existen ciertos elementos que nos muestran una perspectiva de género en la cual se encuentran estereotipos de género. Los cuentos son instrumentos visibles que trasmiten ideas, valores, juicios e ideologías que hacen que puedan condicionar las futuras conductas de los niños y niñas.

A partir del objetivo general, se realizaron análisis de las reflexiones de los niños y niñas que participaron en el ejercicio de la lectura en voz alta en un espacio educativo formal. En este espacio, se despliegan frecuentemente situaciones implícitas en relación a las construcciones de un imaginario social, inclusivo y democrático con los cuentos infantiles implementados desde una perspectiva de género. Por ello, es fundamental seleccionar la literatura con enfoque crítico por parte de los y las mediadores de lectura, con la finalidad de cuestionar críticamente los límites que imponemos al mediar la lectura en la infancia y que nos permite reflexionar respecto a las escrituras seleccionadas.

La lectura en voz alta como señala el escritor español Juan Mata, en su libro "10 ideas clave, animación a la lectura", es un modo de intervención social, que nos puede llevar a una conexión directa entre la narración oral, la lectura y posteriormente la escritura, por lo tanto, es un paso fundamental en la trayectoria de fomentar la lectura. La posibilidad de contar y narrar, es parte de todos y todas, la diferencia está en atrevernos a hacer el uso de dicho recurso y potenciarlo. El saber escuchar a otros y a otras, transmitir sensaciones y sentimientos en los relatos expresados, puede ser parte de los aprendizajes de género más inclusivos en la sociedad actual.

Por ende, al comprobar los resultados obtenidos, se ha observado que ha ocurrido un gran paso desde los cuentos tradicionales a los actuales, los cuales nos intentan fomentar el valor de la igualdad, pero, aun así, todavía existen ciertos rasgos estereotipados (objetos predominantes de las mujeres o de los hombres cómo es el trabajo remunerado o el color rosa para representar a los personajes femeninos) que siguen perpetuando patrones en relación al sexo. Por ello, no se debe de olvidar educar bajo el concepto de la coeducación, la cual ofrece una educación basada en la equidad de género comprometida, es decir, se debe de reconocer las potencialidades e individualidades de cada estudiante, independientemente de su sexo y así, se logrará educar en y para la igualdad.

Por otra parte, los cuentos infantiles tradicionales como los que promueven una perspectiva de género, van a seguir presentes en las bibliotecas, salas de clases y/u hogares, pero, como bien dije antes no es necesario retirarlos de nuestras vidas sino utilizar estrategias y técnicas cómo las que anteriormente se mencionaron para ofrecer otros valores. Por ejemplo: las ilustraciones de los cuentos tradicionales muestran una infinidad de símbolos que definen a la mujer y al hombre, es necesario conocerlos para poder cambiarlos. En la sala de clases, los niños y las niñas pueden diseñar imágenes del cuento que se les haya contado y así crear una nueva experiencia. En este sentido, se puede modificar la historia, no siempre siendo un personaje masculino quién rescate al femenino. En el caso del cuento de Caperucita Roja, se puede cambiar la historia haciendo mención a que es la madre quién está preocupada de que su hija tarda mucho y por ello decide acudir a casa de la abuela y es ella quién las salva.

En todos los casos, tanto mujeres como hombres pueden resolver el problema, el caso es que no ofrezcamos siempre el mismo patrón "la mujer ama de casa y el hombre el salvador y protector" porque sigue perpetuando un estereotipo de género. Este trabajo en concreto, se ha centrado en analizar las reflexiones de niños y niñas a partir de la literatura infantil, pero, también, es necesario analizar las películas, las canciones infantiles, los juguetes y los juegos.

Con respecto a los objetivos específicos planteados en este proyecto, se incentivó a la capacidad de reflexión de niños y niñas, a partir de la escucha de cuentos infantiles con perspectiva de género. Estas reflexiones, fueron realizadas por las y los participantes en las instancias de diálogos que se generaron con la lectura de los cuatro cuentos. En este sentido, se generaron experiencias de aprendizaje por las niñas y los niños en el contexto educativo, ya que, fueron capaces de emitir sus opiniones y/o pensamientos en relación a las temáticas que abordaban los cuentos en torno a la inclusión, diversidad y género como triada fundamental de este proyecto.

En referencia al análisis de las reflexiones de los/las adultos/as vinculados/as a los niños y las niñas que fueron parte de los talleres de cuento con perspectiva de género, estos se registran en la situación del taller de sensibilización de las profesoras en torno a la literatura infantil, donde, la recepción de la información fue aceptada en la mayoría de las profesoras, mientras que, dos profesoras mostraron resistencias vinculadas a abordar temáticas de género y diversidad para las niñas y los niños, ya que, mencionaron que no eran de otra época y les costaba adaptarse ante los nuevos cambios que están surgiendo. Mientras que, por otra parte, las resistencias también se vieron reflejadas en algunas familias de los niños y las niñas que participarían al inicio de los talleres, estas resistencias se registran en base a una cultura patriarcal donde habitan mayoritariamente mujeres (mamás, apoderadas, abuelas, tías) de los niños y las niñas para trabajar con temáticas de género, ya que, asumen culturalmente su posición de mujer subordinada ante el hombre (pareja, esposo, conviviente), mencionando que deben solicitar permiso a "él" como figura masculina para autorizar el trabajo de literatura con su hijo o hija. Además, frecuentemente las madres de los niños y las niñas que iban a participar en el proyecto, son víctimas de violencia intrafamiliar de carácter físico y/o verbal. Durante el diálogo de la investigadora con cuatro madres, se percibió miedo por parte

de ellas ante el hecho de instalar la temática género en sus hijos e hijas. Por lo que, no autorización la participación de los niños y las niñas en los talleres de literatura infantil.

Por otro lado, las reacciones que tuvieron los niños y las niñas al escuchar cuentos desde una perspectiva de género fueron positivas transversalmente en los cuatro cuentos trabajados, ya que, fueron receptivos y receptivas en el proceso, participaron activamente en las sesiones, se motivaron por las temáticas y emitieron sus opiniones y/o comentarios. Este proceso se llevó a cabo de manera fluida, sin presentar inconvenientes y con la autorización de las familias.

Y, por último, la evaluación del proceso de acompañamiento en el contexto de educación formal, se registró desde asumir que la construcción de la identidad es un proceso colectivo y social que se conforma desde los primeros años y que se encuentra estrechamente ligada al concepto de infancia y las representaciones que poseen de niños y niñas de adultos y adultas. Estas representaciones son sus influencias y se encuentran adscritas a un marco histórico y social que determina cada sociedad y que, en consecuencia, establece conductas, normas e ideales específicos para hombres y mujeres. A medida que crecen niñas y niños, desarrollan aquellos patrones de conductas sociales considerados acordes o deseables según su sexo, adoptando en conjunto roles de género, los que, a su vez, son presentados en base a estereotipos de género que se encuentran en el orden simbólico con el cual las sociedades fabrican las ideas de lo que han de ser hombres y mujeres.

El camino para trabajar en la coeducación es largo y complicado, pero si todos ponemos nuestro granito de arena el camino será más fácil y poco a poco se podrá conseguir.

Dentro de la proyección de este Trabajo de Fin de Grado, analizaré todos los cuentos infantiles que desee contar a los niños y a las niñas, bien sea en ámbitos educativos o simplemente en mi vida cotidiana y a llevar a cabo una metodología basada en la coeducación en la cual todos los niños y niñas tengan igualdad de oportunidades sin ningún tipo de prejuicio y estereotipo.

8. BIBLIOGRAFÍA

Andruetto, M. T. (2009). *Hacia una literatura sin adjetivos.* Argentina: Comunicarte.

- (2015). *La lectura, otra revolución.* Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Amorós, C. (1995). *10 palabras claves sobre mujer.* España: Verbo Divino.

Beauvoir De, S. (2000). *El segundo sexo. La experiencia vivida*. Vol. II. España: Cátedra.

Blanco, N. (coord.). (2001). *Educar en femenino y en masculino*. España: Akal.

Bourdieu, P. (2006). *La dominación masculina.* Argentina: Anagrama.

Bruner, J. (1999). *La educación, puerta de la cultura.* España: Visor.

Cabal, G. (1989). *Mujercitas ¿eran las de antes? Y otros escritos.* Argentina: Sudamericana.

Carceller, A. (2014). *II Conferencia Internacional sobre género y comunicación.* México: Actas.

Chambers, Aidan (2017). *Dime: los niños, la lectura y la conversación.* España: Fondo de Cultura Económica de España.

Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Lectura y Vida*, *22* (4): 1-19.

- (1994). A favor de las niñas: el sexismo en la literatura infantil. *CLIJ (Cuadernos de literatura infantil y juvenil, 7* (57), 8-24.

Davies, B. (1994). *Sapos y culebras y cuentos feministas: los niños de preescolar y el género.* España: Cátedra.

DeKeyser, R. M. (2003). Implicit and explicit learning. En C.J. Doughty y M.H. Long (eds). *The Handbook of Second Language Acquisition.*

Diekman, A. Eagly, A. (2008). Dinámica de estereotipos de género y poder: un estudio transcultural. *Revista de Psicología Social, 23* (2), 1-7.

Flores, V. (2008). *Literatura Infantil e Imaginarios Sexuales: una lectura feminista.* Argentina: Colectivo Fugitivas del desierto de Neuquén.

Fraser, N. (1989). Unruly practices. Power, discourse and gender in conteporary social theory. Estados Unidos: University of Minnesita Press.

Freixas, A. (2001). *Entre el mandato y el deseo: la adquisición de la identidad sexual y de género.* España: Convenio Universidad de Sevilla y Fundación El Monte.

Gaitán, L. (2006): *Sociología de la infancia: nuevas perspectivas.* España: Síntesis.

García, L. y Huertas, P. (2001). *Trabajando desde la coeducación transformamos la situación.* España: Akal.

Gianini, E. (1992). *A favor de las niñas. La influencia de los condicionamientos sociales en la formación del rol femenino, en los primeros años de vida*. Espñaa: Monte Ávila.

Giddens, A. (1995). *La transformación de la Intimidad: sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas.* España: Ediciones Cátedra.

Grau, O. (2011). *La concepción de infancia en Matthew Lipman.* Chile: CIFICH, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile.

Larralde, G. (2018). *Diversidad y género en la escuela.* Argentina: Paidós.

Latinjak, A. T., Torregrosa, M., y Renom, J. (2011). Combining self talk and performance feedback: their effectiveness with adult tennis players. *The Sport Psychologist*, 25, 1, 18–31.

Maffia, D. (2003). *Sexualidades migrantes. Género y transgénero.* Argentina: Feminaria.

Marchán, C., Fink, N. (2006). *Ni una menos desde los primeros años. Educación en géneros para infancias más libres.* Argentina: Chirimbote.

Márquez, P. (2017). *Estereotipos de género en cuentos infantiles tradicionales*. México: Archivo Histórico Diocesano de Jaén.

MINEDUC (2018). *Bases Curriculares de la educación parvularia (Ed. rev.).* Chile: Subsecretaría de Educación Parvularia.

Montes, G. (1995). Realidad y fantasía o cómo se construye el corral de la infancia. *Espacios para la lectura*, *1*(1), 4-6.

Moreno, M. (1986). *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela.* España: Icaria.

Pérez Serrano, G. (2004). *Pedagogía Social-Educación Social: Construcción científica e intervención práctica.* Madrid, España: Narcea.

Petit, M (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público.* México: Fondo de Cultura Económica.

Pinto, P. (1993). *A propósito del androcentrismo en el discurso literario. Educación y género una propuesta pedagógica.* Chile: Ediciones La Morada.

Rubin, G. (1989). *Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad. Placer y peligro. Explorando la sexualidad femenina.* España: Revolución.

Silva-Peña, I. (1995). La construcción de género en los textos de historia para educación básica. En: Prado, N. (ed.). *Ensayos, monografías, artículos. Serie cuadernos de terreno No2*. Chile: PIEG.

Turín, A. (1995). *Los cuentos siguen contando: algunas reflexiones sobre los estereotipos sociales.* España: Horas y horas.

Wittig, M. (1978). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos.* Estados Unidos: Beacon Press.

Witdouck, S. (2014). *Las adaptaciones infantiles de Lazarillo de Tormes.* Bélgica: Universidad de Gante.

9. ANEXOS

Universidad de Valparaíso
CHILE

Magister en Educación para la Inclusión, la Diversidad
y la Interculturalidad
Escuelas Educación Parvularia, Fonoaudiología y Psicología

CONSTANCIA

UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO
MAGISTER EN EDUCACIÓN PARA LA INCLUSIÓN DIVERSIDAD E INTERCULTURALIDAD

MARINA GRABIVKER NOVAKOSKY, Directora del Programa Magister en Educación para la Inclusión, la Diversidad y la Interculturalidad, deja constancia que **Javiera Huerta Cerda**, RUT. 18.119.557-8, es alumna regular de dicho programa. El propósito del mismo es entregar una sólida formación académica sobre procesos de inclusión, diversidad e interculturalidad, vinculados con la educación en sus distintos contextos.

En ese sentido se informa que la estudiante debe realizar su trabajo de título durante el presente año 2019. La señorita Huerta ha diseñado para ello, el proyecto "RESIGNIFICAR LA LITERATURA A TRAVÉS DEL ENFOQUE DE GÉNERO", que debiera desarrollarse entre agosto y diciembre del 2019.

Se extiende la presente constancia a solicitud de la interesada, para ser presentado en la Escuela Especial de Lenguaje Luis Sembrador.

Viña del mar, 04 de septiembre de 2019

Escuela de Educación Parvularia, Facultad de Medicina – Angamos 655 Reñaca – Teléfono 322603833

Escuela de Párvulos y Especial
"LUIS SEMBRADOR"
Av. Maipú 4505, Lo Valledor Norte
Pedro Aguirre Cerda (P.A.C.) 525 1968.

TALLER LITERATURA INFANTIL 2019.

Santiago, agosto 2019.

Estimado/a:

Junto con saludarle, a través de este documento queremos informar lo que se realizará durante el periodo escolar 2019 en relación a la participación de talleres de literatura infantil para segundo nivel de transición.

- 4 talleres de literatura infantil vinculada a la lectura en voz alta de cuentos que realizará la fonoaudióloga María Javiera Huerta Cerda.
- Estas actividades se fotografiarán, sin embargo, el rostro de su hijo o hija será ocultado para resguardar su privacidad.
- Además, usted estará invitado o invitada a participar en 1 taller exclusivamente para la familia de los niños y/ niñas, con la finalidad de dialogar, reflexionar, pensar y/u opinar con respecto a un cuento que se les leerá a su hijo o hija.

CONSENTIMIENTO

Yo....., cedula de identidad ....., he leído lo señalado en este documento y he sido informada/o sobre los talleres y reunión para la familia.

Como representante, me comprometo a colaborar de forma eficaz y eficiente en la asistencia de mi hijo/a.

FIRMA DEL APODERADO/A:

Santa
LITTLE HELPER