

Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Magister en Estudios de Género y Cultura

Representaciones de Género en la infancia
Construcción cultural en torno a lo masculino y femenino
de un grupo de niñas y niños del Colegio Raimapu de la comuna de La Florida

Estudiante: Alejandra Cornejo Espinosa
Profesora Guía: Sonia Montecino Aguirre

Santiago 2015

INDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	4
2. GENERO E INFANCIA ¿una relación en construcción? Presentación, justificación y relevancia de un problema	7
3. OBJETIVOS.....	12
• Objetivo General.....	12
• Objetivos Específicos.....	12
4. REPRESENTACIONES DE GENERO EN LA INFANCIA,..... Marco y Conceptos orientadores para una nueva comprensión	13
5. LA INFANCIA INTERLOCUTORA DE SUS PROPIOS SIGNIFICADOS... .. Método y Técnicas para el reconocimiento de sus voces	32
6. ESTADO DEL ARTE DE LA INFANCIA EN CHILE Primeros antecedentes para la comprensión del caso	50
7. CUERPO, PRÁCTICAS Y MODELOS DE GÉNERO DESDE LA INFANCIA Niños y niñas ponen en escena las formas de visualizar su entorno	63
8. INFANCIA Y GÉNERO..... Un análisis desde las representaciones	91
9. CONCLUSIONES Representaciones de Género en la Infancia, un modelo de género a reconocer	95
10. BIBLIOGRAFÍA.....	105

AGRADECIMIENTOS

1. INTRODUCCION

Cuando mi hija mayor tenía 8 años decidió que quería ser niño, le molestaba tener que encasillarse en los modos de comportamiento asignados a las mujeres, pues le atraían mucho más las formas de actuar de sus amigos. Esta decisión implicó que ella modificara su forma de vestir (adiós vestidos), cortara su cabello y se uniera al grupo de niños de su curso en su andanzas. Al momento de iniciar este proceso, varias voces de alerta se hicieron sentir, preocupadas por la orientación de género de esta pequeña, pero yo lo miraba con una atención distinta, pues me comenzó a surgir la interrogante respecto de si el modelo de género en el que los adultos estamos insertos es válido para niños y niñas que están viviendo un proceso particular, en el que tal vez se modela un sistema propio, en el que los códigos y las normas patriarcales se dibujan de otra manera.

Tomando como punto inicial esa experiencia, la presente investigación es un intento por el reconocimiento de la infancia como un grupo o colectivo humano en el que sus miembros, niños y niñas, no sólo están en proceso de constituirse como adultos, sino que, son generadores de una cultura particular, y al interior de la misma, se pueden identificar representaciones de género propias. Por ello, la interrogante que moviliza este estudio apunta a responder cuáles son las representaciones de género que se pueden encontrar en la infancia.

Para comenzar, se expone una problematización que va a presentar una nueva mirada a la constitución del sistema sexo-género desde el mundo infantil, reconociendo la impronta que tiene el modelo instaurado desde el mundo adulto y que se trata de imponer de manera hegemónica, pero abriendo la interrogante hacia cómo ese proceso se estaría dando en el contexto de la infancia. Específicamente, la aproximación a la temática propuesta se realizará a partir de la visibilización de las representaciones de género que elabora un grupo de niñas y niños, rescatando sus propias opiniones y reflexiones, dilucidando cómo éstas inciden tanto en el plano individual, familiar y social de cada uno/a de ellos/as, de modo de iniciar un proceso exploratorio que desnaturalice a la infancia y le permita posicionar su propia cultura en un diálogo con la de los adultos.

Todo ello con el interés por reflexionar en torno a las posibilidades de posicionamiento de la infancia en el mundo, interés que se origina por la preocupación por su reconocimiento como sujetos plenos, por

darles la oportunidad de definirse a sí mismos, como sujetos que pueden posicionarse en el mundo, como sujetos que pueden “aparecer”. Ello porque se considera que la infancia, en tanto un momento de la vida, puede asumir un “quien” político (del que habla Simone de Beauvoir), y a través de ello pueden contribuir las transformaciones de las relaciones sociales entre los seres humanos, cuestión que en la actualidad políticamente no es permitida ni desde el mundo adultocéntrico y ni desde el mundo androcéntrico.

Para el abordaje teórico de esta investigación se cruzan los conceptos de infancia, en tanto grupo social que tiene un espacio propio en la vida en sociedad; sistema de género, que reúne las múltiples dimensiones que configuran las diferencias y similitudes entre hombres y mujeres; y representaciones sociales, en tanto éstas nos vienen a indicar las formas en que se ordena el mundo en torno a determinados aspectos de la vida, a partir de las experiencias cotidianas de los sujetos. Es este un intento por realizar una interpretación compleja de la realidad, rescatando las dimensiones y variables que están interactuando al momento de la configuración de los sujetos y de sus relaciones.

La aproximación metodológica, en tanto, para ser coherente con lo planteado, reconoce como informantes válidos a niños y niñas, escuchando sus voces a partir de un acercamiento cualitativo que permita identificar sus miradas y opiniones respecto de las representaciones de género en la infancia. Específicamente se trabajó con los y las estudiantes del 4° básico del Colegio Raimapu, de la comuna de La Florida, quienes participaron de las diferentes técnicas de recolección de datos propuestas.

Para tener una adecuada aproximación al tema, se presenta una serie de antecedentes que dan cuenta de la situación actual de la Infancia en nuestro país. Cabe destacar aquí que estos antecedentes son el reflejo de la manera tradicional que tiene el mundo adulto de mirar a la Infancia, que es a través de las estadísticas. Los niños y niñas son constantemente cuantificados, hay múltiples números que nos hablan de las diversas dimensiones de sus vidas, sin embargo poco se sabe de lo que ellos piensan y opinan respecto de sí mismos, de sus pares, sus familias o el entorno en el que viven. En este primer apartado no se supera aquello, sino más bien es una imagen de cómo estamos mirando a nuestros niños y niñas.

Seguido de aquello se exponen los datos recogidos, ordenándolos de manera de dar cuenta de las ideas y conceptos que emergen, desde los entrevistados/as, en torno a las representaciones de género en la

infancia. Estos conceptos se agrupan en dimensiones que abarcan lo corporal y su representación de sí mismos y entre los pares; las prácticas que ponen en escena tanto en el hogar como en la escuela; y los modelos asociados a las diferencias de género, para niños y niñas y para los adultos con los que conviven. Develando lo que niños y niñas opinan respecto de sí mismos, sus pares y los adultos que les rodean, en torno a estas tres grandes áreas, intentando superar la mirada adultocéntrica.

El análisis que de la data emana, propone ciertos hitos que estarían presentes en el ordenamiento de mundo que desde niños y niñas emana respecto del género. Es así como se centra éste en las vivencias y aprendizajes que les permiten a niños y niñas flexibilizar las fronteras impuestas por el modelo tradicional de género, con incipientes alejamientos de las marcas del deber ser masculino y femenino y reflejando una transversalidad en las prácticas y modelos que parece ser propia de esta etapa de la vida.

Finalmente, las conclusiones de este trabajo intentan generar un modelo que explique e integre lo visto a lo largo de esta tesis, y así proponer un esquema que recoja y releve la construcción de género en este período de la vida, y cómo este a va ir determinando el posicionamiento y las relaciones que se establecen entre el mundo femenino y masculino.

2. GÉNERO E INFANCIA: UNA RELACION EN CONSTRUCCIÓN

Presentación, justificación y relevancia de un problema

La discusión en torno a las relaciones de género viene dada desde hace más de medio Siglo. A partir de la década de los 60' los Estudios de Género, marcados por *“la existencia de los movimientos feministas, de los diversos espacios de acción de mujeres y por los cambios acaecidos en la división sexual del trabajo, en la estructura social y en la cultura”* (Montecino, 1997; 11), comienzan a establecer que existen, en cualquier sociedad humana, posiciones reconocibles de lo masculino y lo femenino, que tienen como base la condición biológica de los sujetos pero que están definidas simbólicamente y culturalmente a partir del contexto en el que éstos se desarrollan, y que por ende, determinan las relaciones de poder que se dan entre ellas. De este modo, se entiende que *“las culturas nombrarán qué es ser mujer y qué es ser hombre y también propondrán modos específicos de relación entre ellos. Esta relación podrá ser de igualdad, complementariedad o desigualdad, según sean las jerarquías sociales, la participación económica y las simbolizaciones emergidas de cada grupo”* (Montecino, 1996; 8)

En este proceso, intervienen múltiples variables como la clase, la etnia, la cultura, el territorio, y la generación; a partir de la interacción entre ellas cada grupo humano define ciertas ideologías de género en base a un sistema de símbolos que se vinculan a estructuras de valores. Estas ideologías de género van a determinar la forma en la que se establecen las relaciones de género entre los sujetos de un colectivo humano, asignándose determinados roles a cada uno de ellos y estableciendo ciertas lógicas de poder al interior de ellas. A partir de estas relaciones de género se elaboran mandatos que van determinando el comportamiento y las relaciones entre sujetos/as, y cada cultura tiene sus propias performáticas para implementarlas. Lo más común es que estas relaciones se den bajo una división dicotómica de la realidad, que establece opuestos binarios que dominan las categorizaciones que se elaboran en torno al género, y que establece una desigualdad, que si bien está naturalizada no es una condición natural sino una construcción simbólica. (Ver Ortner, 1979; Heritier, 1996; Montecino, 1997; Butler, 1999)

Se puede decir, entonces, que el enfoque de género *“supone una permanente interrogación a los estereotipos sobre lo que son las relaciones entre hombres y mujeres, una constante puesta en escena de las diferencias y de los contenidos de ellas en la vida social”* (Montecino, 1996; 9), lo que genera la necesidad de *la importancia de hacer análisis de género integrales que consideren tanto los aportes de*

la construcción simbólica como social, toda vez que hay -evidentemente- una interrelación entre sociedad, economía y cultura, y que muchas veces son las ideologías de género las que subsisten a pesar de las transformaciones en el plano de la división sexual del trabajo. Sin duda la pregunta por la cultura que especifica determinadas representaciones de lo femenino y masculino no es una simple sofisticación ni un juego semántico, es quizás una interrogante crucial que puede ayudar a explicar y a transformar muchas realidades que aún permanecen veladas. (Montecino, 1997; 21)

Un alcance necesario, para la presente investigación, respecto de este enfoque, es que la trama teórica elaborada en torno al sistema sexo-genero se ha enfrentado desde y para el mundo adulto, entendiendo que en este período de la vida, hombres y mujeres ya se han asentado culturalmente, posicionándose en las diferentes dimensiones que esta cultura comprende para sus individuos. Estas aproximaciones adultocéntricas invisibilizan las posibilidades de configuración de un sistema cultural en la infancia, etapa de la vida humana que estaría siempre en una relación de colonización por parte del mundo adulto, en una relación jerárquica y autoritaria, reduciendo sus posibilidades de acción al espacio doméstico, privado, en los que su participación efectiva es limitada a la de espectadores y receptores de una cultura adulta que le entrega verdades a las que deben adherir (Grau, 2000). La infancia, entonces, es considerada como una etapa en la vida que debe ser superada, en pos de pasar a la adultez rápidamente, pues sería en ese instante cuando se adquiriere la cultura y todas las características asociadas a ello. Actualmente, nuevas aproximaciones teóricas comienzan a relativizar este tipo de certezas, postulando que este grupo etario no solo está en preparación y a la espera de su incorporación al mundo adulto, sino que también en su propio tiempo y contexto genera una propuesta cultural que es diferente a la que el mundo adulto les está imponiendo, lo que puede entenderse finalmente como que también niños y niñas son “productores de Cultura” (Ferreira, 2002, James, 2004, Milstein, 2008, Reybet, 2009) y que por ende en la infancia se construiría un sistema de género propio, el que si bien está en constante diálogo con el sistema de género instaurado en el mundo adulto, tienen rasgos particulares al momento y contexto particular en el que viven.

Al respecto Corsaro (1997) indica que existirían *“tres clases de acciones colectivas que realizan los niños y las niñas y que explican la existencia de producción de productos sociales. La primera dice que niños y niñas construyen y participan en culturas de iguales con una organización interna ajena a los adultos. Luego, señala que los infantes se apropian creativamente de información y conocimientos*

disponibles en los mundos adultos y, finalmente, que reproducen, extienden y cambian el mundo. Por tanto, todo fenómeno social es vivido y producido por niños y niñas quienes, en la medida en la que participan en los mismos, también son actores sociales” (en Moscoso, 2006:7). En ese proceso de producción cultural, *“cada niño y cada niña despliega una manera propia de gestionar la diversidad de modelos culturales con los cuales conviven”* (Ballestín, 2009: p. 234-235). En aquella gestión a la que se hace referencia, el sistema de género es también uno de los modelos que niños y niñas reciben y apropian, durante el proceso de enculturación, proceso en el que se aprehende la cultura matriz, pero en el que también estarían incorporando sus propios ingredientes, a partir de los contextos en los que viven, las interacciones entre pares y entre otros grupos culturales, y las propias experiencias de vida (James y James, 2004; Giberti, 1997; Ballestín, 2009).

El proceso de socialización por el cual se va a incorporar a niños y niñas a la sociedad estipula una idea generalizada respecto de cómo deben ser y comportarse un hombre y una mujer, y cómo se organiza el sistema sexo-género al que deben incorporarse. Para este proceso, las instituciones de socialización que destacan serían en primer lugar la familia, -la madre y el padre, junto a todos los familiares-, los vecinos del barrio, las profesoras y los profesores, la televisión e internet, siempre hay un adulto que va a definir cómo los niños y niñas devienen en hombres y mujeres, el mundo adulto se impone con sus propias ideologías de género, mostrando un camino único y permitiendo la constitución de un modelo heteronormativo preestablecido, en el que la asimetría de los cuerpos es utilizada para reforzar la jerarquía que se debe naturalizar (Heritier, 2007).

En ese tránsito, es posible reconocer, en primer lugar, que, tal como nos señala Julieta Paredes *“las mujeres somos socializadas como género femenino por lo tanto inferior respecto a los hombres que se convierten en género masculino, considerado superior respecto a las mujeres”* (2008: p. 19). No se muestra la amplia diversidad de género, se espera un comportamiento heterosexual, en el que hay hombres y mujeres con roles claramente definidos. En relación a aquello, se puede rescatar lo señalado por Chodorow respecto de que *“la situación estructural de los niños, alimentada y reforzada por la preparación en el rol masculino y femenino, produce estas diferencias que reciben su réplica en la estructura sociológica y sexual de la vida adulta”* (Ortner, 1979; p. 125).

Como se ha señalado, en términos teóricos y sociales, hay un posicionamiento de niños y niñas en tanto actores sociales y con derechos particulares a su propia realidad, sin embargo, en lo que al sistema de género se refiere la infancia continua siendo considerada una etapa de la vida en la que se prepara para la inserción en un sistema binario, ya que *“existe una masculinidad y también una feminidad hegemónica. [...] la sociedad presiona para que niños y niñas las asuman como propias. De modo que puedan ser contemplados, no sólo por los demás sino también por ellos mismos, como miembros aceptables dentro de los límites fijados por su cultura. Naturalmente la complejidad y la incertidumbre marcarán ese proceso, estableciéndose acomodaciones y resistencias a los papeles de género. Al tiempo, esa identidad social deberá ser constantemente mantenida y negociada en y a través del discurso, y de la interacción con otros y otras”* (Rodríguez, 2005: p. 1-2). Esta preparación ocurre en el marco de la transmisión de un sistema binario en el que lo masculino y lo femenino es lo que está naturalizado y por ende aceptado como lo correcto.

Ampliando el lente de nuestra mirada, dirigiéndola a los orígenes de esa diferencia, -a los mecanismos de constitución de los individuos-, es necesario observar a la infancia y su paso a la adultez como un tránsito que puede ya no ser solo moldeado o manipulado por los intereses del mundo adulto/androcéntrico, sino también, construido y configurado por los mismos actores de ese período de la vida, los niños y niñas. Ello pues, es en ese proceso, durante el cual los sujetos van construyendo tanto su propia individuación como su concepción de la diferencia, lo que sin duda define los mecanismos de dominación y subordinación que se instalan en el mundo adulto.

Lo importante de ello es la apertura a una comprensión nueva respecto del fenómeno de la construcción del género, superando la mirada androcéntrica y adultocéntrica que hasta ahora lo ha determinado al ampliar el conocimiento con la incorporación de la variable de la generación en el análisis, ya que ello significa dar un paso adelante en la comprensión del fenómeno de la subordinación en tanto permite rescatar maneras de aprehender e interpretar la realidad que propongan nuevos límites a los campos de acción relativos al género, lo que permitiría a su vez delinear nuevos esquemas para las relaciones hegemónicas de subordinación.

Esta apertura significa un paso hacia adelante en la identificación de nuevas posibilidades de relaciones económicas, políticas y simbólicas de género, nuevas relaciones que permitan, a lo mejor, modificar las

sexualidades y papeles sexuales tradicionales, reemplazándolos por aquellos que se descubran de la visibilización de los procesos que la infancia destaca como oposición con la naturaleza. Apertura que puede otorgar respuestas escasamente exploradas respecto de las configuraciones de género,

Así las cosas, una propuesta para generar una nueva mirada y de algún modo influir en el proceso de reinención de un nuevo significante para el mismo significado -el género-, debe incorporar teórica y metodológicamente a los sujetos desde la cuna, desde la infancia, de modo de reconocer cómo la diferencia es percibida desde un punto de vista nuevo, el de actores que están descubriendo un mundo, en el que si bien el camino se les traza desde un principio, algún tipo de reflexión se realiza en el proceso de adquisición de las marcas que se les imponen. Interesante en este sentido es indagar respecto de las interpretaciones a las que arriban las niñas respecto de sus relaciones, sus tiempos y la posición que ocupan tanto en lo público como lo privado, de ahí se podría entender todo el tejido social que sobre ellas se teje.

Lo que se propone en esta investigación es que mucho antes de la etapa adulta, existen representaciones de género propias de la infancia, que van a promover y determinar el tipo de relaciones que establecen niños y niñas con quienes los rodean, especialmente con sus pares, reconociendo las diferencias de género y construyendo sus propias categorías para definirlo, contraponiéndolo, complementándolo y correlacionándolo con las establecidas desde el modelo hegemónico. Estas representaciones de género, en tanto, estarían influenciadas por los diferentes contextos en los que niños y niñas transitan cotidianamente, como lo son la casa y la escuela principalmente, y junto con ello, también permeados por los medios de comunicación y las redes sociales a las que acceden.

Una investigación como la que propone este proyecto, resulta interesante para las ciencias sociales toda vez invita a levantar un conocimiento a partir de una particular mirada, la de niños y niñas, que usualmente no tienen la posibilidad de exponer sus propias interpretaciones de la realidad, ni de colocarlas en un sitio académico, más allá del de sus piezas, aulas o plazas. Cómo va ocurriendo este proceso, en un grupo específico de niños y niñas, en un espacio determinado como lo es un colegio, nos permite aproximarnos a reconocer cómo este grupo va a construir las formas en que se manifiestan y posicionan hombres y mujeres, a partir de sus experiencias personales y familiares. Por ello resulta

interesante preguntarse: ¿Cuáles son las representaciones de género que ponen en escena un grupo de niños y niñas del Colegio Raimapu de la comuna de La Florida?

3. OBJETIVOS

Objetivo General

Develar las representaciones de género que construyen discursivamente un grupo de niñas y niños del Colegio Raimapu, de la comuna de La Florida.

Objetivos Específicos

- Reconocer representaciones corporales que identifican un grupo de niños y niñas como pertinentes a cada género.
- Identificar prácticas que visualiza un grupo de niños y niñas para cada género, en el espacio escolar y en el hogar.
- Rescatar modelos de género que distingue un grupo de niñas y niños, en el espacio escolar y en el hogar.

4. REPRESENTACIONES DE GÉNERO EN LA INFANCIA

Conceptos y Marcos orientadores para una nueva comprensión

La comprensión de un fenómeno complejo como el que se ha presentado, se hace posible, desde la construcción de un marco en el que confluyan teorías explicativas de representaciones sociales, género e infancia, en un armazón que permita avanzar más allá de lo que usualmente se visibiliza, -la configuración que el mundo adulto hace de la diferencia y diversidad-, y aún más allá, visibilizando lo que constantemente se ha invisibilizado, -la construcción de categorías propias desde y para la infancia.

En primer lugar, las representaciones sociales, van a constituir un marco organizador de un diálogo entre género e infancia. Seguido de ello, el enfoque de género, tiene la apertura necesaria para una comprensión respecto de lo femenino y lo masculino, como un complejo entramado en el que confluyen múltiples variables, como el territorio, la clase, la etnia y por supuesto también la generación. La infancia, por último, se va a reconocer como un grupo humano que configura una particular cultura, de acuerdo nuevamente a todas aquellas dimensiones ya mencionadas, y que tendría una particular concepción respecto del género y las relaciones que se dan a partir de ella.

Estas tres categorías, están en permanente construcción; varían según el contexto en el cual se estén desarrollando pues tienen un proceso histórico tras de ellas; y se instalan en determinado territorio adaptándose a éste.

3.1 Las Representaciones Sociales como Marco

El concepto de Representaciones Sociales, se toma como marco para la presente investigación dado que *“se describen como conocimientos que reordenan significativamente los elementos del mundo, modifican el sentido de los actos sociales y por lo tanto, influyen sobre los comportamientos* (Castorina, 2012; p. 219), son, entonces, referentes que nos pueden indicar de qué manera se presenta y organiza la realidad para los/as sujetos/as, ya que *“toda novedad de la vida social se asimila a una red de significaciones sociales que permita comprenderla de una cierta manera”* (Castorina, 2012; p. 218), es esa manera de comprender la realidad es a la que se aspira acceder.

Por otro lado, también se reconoce que *“al participar de las interacciones sociales, los actores se ubican a sí mismos y a los otros como integrantes de los diferentes grupos que componen la sociedad y desde ese lugar negocian sus identidades* (Castorina, 2012; p. 218), por lo que las Representaciones Sociales establecen las fronteras que van a diferenciar a un grupo de otro, pues *“otorgan significado a objetos más específicos de la vida social sobre el trasfondo de alguna concepción del mundo”* (Castorina, 2012; p. 218), siendo un referente para quienes se consideran iguales, constituyéndose como elemento cohesionador de la cultura.

Uno de los investigadores que ha desarrollado este concepto es Moscovici, proponiendo que son un *“corpus organizado de conocimientos”* que refiere a *“una forma de conocimiento a través de la cual quien conoce se coloca dentro de lo que conoce”* (Mora, 2002: p. 7), con ello está refiriendo un sistemas de valores, ideas y prácticas, que por un lado determinan un orden que permite a los sujetos situarse en su mundo social/material y dominarlo; y por otro lado, permite la comunicación entre los miembros de una determinada comunidad, proporcionándoles los códigos necesarios para denominar y clasificar de manera inequívoca los distintos aspectos del contexto en el que está inserta. Por ello Moscovici las concibe *“en tanto producciones de un grupo, ya que expresan su posición ante el mundo social y además les atribuye una historia de “corta duración”* (Castorina y Barreiro, 2006; p. 10), lo que establece que las Representaciones Sociales dan cuenta de un momento determinado de la vida social de los sujetos/as y a través de estas se puede tener una aproximación al funcionamiento de la realidad social.

Otra de las teóricas que trabaja este concepto, Denisse Jodelet, complementa lo anteriormente planteado, señalando que este sería una forma de *“pensamiento social” que se arraiga en el sentido común, ello pues las representaciones sociales no se producen individualmente sino dentro de un determinado contexto. En su interacción con otros, el sujeto construye una imagen de sí mismo y de la sociedad en la que se halla inserto*” (Urmeneta, 2009: p. 2). Los sujetos, entonces, elaboran este corpus en tanto están insertos en una comunidad y son parte de ella, y es la comunidad la que va a ir delineando cómo ese *“pensamiento social”* se expresa, por lo que, *“estamos ante un proceso de familiarización que permite tornar inteligible la extrañeza derivada de situaciones y fenómenos sociales.”* (Castorina, 2012; p. 218). Las Representaciones Sociales, por ende, vendrían a constituir el mecanismo por el cual un colectivo adquiere cohesión e identidad particular y propia.

Las Representaciones Sociales, entonces *“constituyen sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa. Se constituyen, a su vez, como sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas, que definen la llamada conciencia colectiva, la cual se rige con fuerza normativa en tanto instituye los límites y las posibilidades de la forma en que las mujeres y los hombres actúan en el mundo”* (Araya, 2002; p. 11).

El proceso a través del cual se van a ir conformando las representaciones sociales al interior de un grupo específico, está determinado por tres factores

- **El Fondo Cultural:** *“constituido por las creencias ampliamente compartidas, los valores considerados como básicos y las referencias históricas y culturales que conforman la memoria colectiva y la identidad de la propia sociedad. Todo ello se materializa en las diversas instituciones sociales, por ejemplo en la lengua y en general en todos los objetos materiales”* (Araya, 2002; p. 33).
- **Los Mecanismos de anclaje y de objetivación:** que en síntesis permiten a los individuos transformar lo que es extraño en familiar. Mientras que el primero hace referencia a *“la forma en que los saberes y las ideas acerca de determinados objetos entran a formar parte de las RS de dichos objetos mediante una serie de transformaciones específicas. (Araya 2002; 33)*, el segundo da cuenta *“de cómo inciden las estructuras sociales sobre la formación de las representaciones sociales, y de cómo intervienen los esquemas ya constituidos en la elaboración de nuevas representaciones”* (Araya, 2002; p. 33).

El proceso de objetivación por su parte, conlleva tres fases propuestas por Jodelet (1984), que serían

- La construcción selectiva: es decir, *“la retención selectiva de elementos que después son libremente organizados. Dicha selección se da junto a un proceso de descontextualización del discurso y se realiza en función de criterios culturales y normativos. Se retiene solo aquello*

que concuerda con el sistema ambiente de valores. De ahí que las informaciones con igual contenido, sean procesadas diferencialmente por las personas” (Araya, 2002; p. 35).

- El esquema figurativo: que ocurre cuando *“el discurso se estructura y objetiviza en un esquema figurativo de pensamiento, sintético, condensado, simple, concreto, formado con imágenes vividas y claras, es decir, las ideas abstractas se convierten en formas icónicas”* (Araya, 2002; p. 35).
- La naturalización: que vendría siendo *“la transformación de un concepto en una imagen pierde su carácter simbólico arbitrario y se convierte en una realidad con existencia autónoma”* (Araya, 2002; p. 36).

Respecto del proceso de anclaje Araya (2002) propone que este actúa a través de dos modalidades:

- Inserción del objeto de representación en un marco de referencia conocido y preexistente
 - Instrumentalización social del objeto representado o sea la inserción de las representaciones en la dinámica social, haciéndolas instrumentos útiles de comunicación y comprensión.
- **El conjunto de prácticas sociales que se encuentran relacionadas con las diversas modalidades de la comunicación social:** puesto que es *“en los procesos de comunicación social donde se origina principalmente la construcción de las R S”* (Araya, 2002; p. 37). Reconociendo que estos procesos de comunicación abarcan tanto la comunicación que se produce por la influencia de los medios de comunicación cuando instalan ciertos conceptos y/o temáticas, como los procesos de comunicación interpersonal por lo que transitan cotidianamente los individuos.

Una vez conformadas las representaciones Sociales, las características que se le reconocen son:

a) son implícitas, pues *los individuos no tienen conciencia de su existencia como representación. Se trata de producciones colectivas que al ser socialmente compartidas desbordan la conciencia individual”* (Castorina, 2012; p. 219), lo que indica que es a través de ellas que los sujetos conciben el mundo y a través de ellas que lo significan y describen.

b) significan lo novedoso, dado que *“por medio de la producción de Representaciones Sociales el grupo social crea una “realidad” social, un referente al cuál remitir lo extraño o incomprensible de los acontecimientos. Se trata de un conjunto de clasificaciones significativas que se producen para salvar alguna fisura en la cultura”* (Castorina, 2012; p. 220). De este modo, la función que cumplen es de *resolver los problemas de sentido que surgen en la práctica social, integrando lo extraño a un sistema de creencias”* (Castorina, 2012; p. 220), sistema que está arraigado en el sentido común de los/as sujetos/as.

c) son episódicas, ya que *“su producción social apunta a llenar los vacíos producidos por las fisuras situadas en ciertas instancias focalizadas de la historia de la cultura”* (Castorina, 2012; p. 220), permitiéndole a los/as sujetos/as asimilar, las situaciones por las que atraviesan en su proceso de vida, a un *“sistema de significaciones colectivas previo”* (Castorina, 2012; p. 220)

d) cumplen la función de “teorías”, desde que permiten que lo extraño se vuelva conocido, ya que, como señala Moscovici, *“permiten describir, clasificar y hasta explicar por qué suceden los acontecimientos sociales”* (Castorina, 2012; p. 221). Las representaciones sociales, entonces, lo que entregan es la posibilidad de dar un ordenamiento al mundo que rodea a los grupos humanos, puesto que *“se presentan como un conjunto jerarquizado, y mantienen relaciones entre sí que determinan la significación de cada uno de éstos en el sistema representacional”* (Castorina, 2012; p. 221).

En su configuración, las representaciones sociales cumplen tres funciones: *“traducen los discursos generales a situaciones específicas” [...], dotan de flexibilidad a los significados sociales [y], permiten que cada uno organice su identidad personal dentro de los roles que le proveen e imponen los discursos sociales”,* todo aquello apunta a que las representaciones sociales *“son la cultura transformada en mapas de acción para personas reales en situaciones concretas”* (PNUD, 2010; p. 53).

Todas fundamentales en la dinámica de las relaciones y que cumplirían, además, dos funciones relevantes al interior de la sociedad. *“1) establecen un orden que permite a los individuos orientarse en su mundo material y social, y 2) posibilitan la comunicación entre los miembros de una comunidad, proporcionándoles un código para el intercambio social y un código para nombrar y clasificar, sin*

ambigüedades, los diversos aspectos de su mundo social, su historia individual y grupal” (Urmeneta, 2009: p. 2)

Las representaciones sociales, entonces, abordan tanto la organización de los diferentes grupos culturales, así como las experiencias particulares de cada sujeto, y las hacen dialogar para un acercamiento integral a la realidad estudiada. En ese proceso de intercambio entre lo colectivo y lo individual van a entrar en juego todas las dimensiones que influyen en las acciones de los sujetos, lo que hace que no sean homogéneas sino diversas, no unívocas sino múltiples.

3.2 El género como enfoque

El enfoque de género visualiza la construcción de la distinción sexual como un fenómeno particular que, lejos de propender a la universalización, lo que propone es establecer las diferencias que hacen a las culturas diversas. Las aproximaciones teóricas que se han construido en torno a este enfoque pueden reunirse en dos postulados, *“aquellos que enfatizan en la construcción simbólica de lo femenino y lo masculino, y los que ponen el acento en lo económico como clave para entender cómo se posicionan hombres y mujeres en la vida social”* (Montecino, 1996: p. 18). Aunque ambas posiciones tienen orientaciones y objetivos claramente diferentes (para una mayor profundización sobre este tema, revisar a Joan Scott, 1940; Teresita de Barbieri, 1996; Sonia Montecino, 1996), junto con ello, también proponen que los estudios sean más holísticos, toda vez que se reconoce que existe *“una interrelación entre sociedad, economía y cultura, y que muchas veces son las ideologías de género las que persisten a pesar de las transformaciones en el plano de la división sexual del trabajo”* (Montecino, 1996: p. 21), reconociendo que la realidad se nos presenta de manera compleja y para la comprensión y análisis de estos escenarios, los enfoques de género constituyen un marco que reconoce y dialoga con aquella complejidad.

Esa aproximación más integral propone que son precisamente esas ideologías las que operan, desde los sujetos, al momento de interpretar la realidad. Principalmente el etnocentrismo, el androcentrismo y el adultocentrismo organizan el mundo moderno en polos binarios, estableciendo posiciones de

subordinación de algunos individuos en relación a otros¹. En el contexto moderno se modifican las relaciones entre los sujetos, en todas las dimensiones posibles -étnica, política, económica, social, etaria, etc.-, rigidizando las posiciones y roles de cada individuo, de cada espacio, de cada conocimiento. Las distinciones de género entonces, se configuran a la par de ese primer acto de división, clausurando los tránsitos que el tejido comunitario tenía establecidos para sus diferencias de género, y lo que ocurre es que *“el género se enyesa, a la manera occidental, en la matriz heterosexual”* (Segato, 2010: p. 23), y es ese enyesamiento el que fija las posiciones, imposibilitando que las relaciones de género tengan una expresión particular, propia de cada contexto, puesto que deben responder a la lógica universal establecida por este ordenamiento.

En ese ordenamiento, el sistema sexo-género es la construcción social, política cultural y económica de un conjunto de creencias, actitudes, normas y valores en torno a las diferencias sexuales. Es este sistema el que orienta la concepción de mundo a partir de las diferencias y establece el tipo de relaciones entre hombres y mujeres. Al respecto nuevamente Butler señala que *“el género no siempre se constituye de forma coherente o consistente en contextos históricos distintos, y porque se entrecruza con modalidades raciales, de clase, étnicas, sexuales y regionales de identidades discursivamente constituidas”* (Butler, 2007: p. 49), por ello es que se confrontan las nociones universales respecto de la constante de la subordinación de la mujer por el hombre, con las particularidades o singularidades locales que harán de ese sistema de género único y determinante para los grupos humanos.

Particularmente, para Judith Butler, *“el género es el aparato mediante el cual tienen lugar la producción y la normalización de lo masculino y lo femenino, junto con las formas intersticiales hormonal, cromosómica, psíquica y performativa que el género asume”* (Butler, 2006: p. 11), considerado entonces como un proceso constante en la actividad de los sujetos, proceso que va de la mano con lo que se espera de él o ella. Así, el género sería producido socialmente y con ello significado a partir del lenguaje utilizado por el/la sujeto (Butler, 1990). Este sistema de género se compone de modelos, identidades, roles, mandatos y relaciones de género que determinan las formas en que se asignará valor al sexo y la sexualidad.

¹ Organizándose el mundo con un extremo en el que es posible identificar lo positivo, lo blanco, lo masculino, lo adulto y otro donde se ubica lo negativo, lo negro/indio, lo femenino, la infancia.

Los modelos de género se elaboran al interior de cada sociedad y contienen en sí mismos los lineamientos que determinan cómo deben actuar, qué espacios ocupan y cuáles son las representaciones que hacen hombres y mujeres en tanto sujetos masculinos y femeninos. Según lo expuesto por Sherry Ortner (1979) estos lineamientos posicionan simbólicamente, en dos polos opuestos, a hombres y mujeres, situando a la mujer más cercana a la naturaleza, en tanto espacio subordinado respecto de la cultura, ligada a lo masculino, por ello la posición de la mujer sería *“algo que todas las culturas desvalorizan, algo que todas las culturas entienden que pertenece a un orden de existencia inferior a la suya. Ahora bien, al parecer solo hay una cosa que corresponda a esta descripción, y es la ‘naturaleza’ en su sentido más general”* (Ortner, 1979: p. 114), ello por la vinculación de lo femenino con lo reproductivo y lo materno como condición que definiría a la mujer en todo su ciclo vital, y a lo masculino, en el otro extremo, asociado a lo productivo, pero con un abanico mucho más amplio de posibilidades.

Al interior de estos modelos, se configura la identidad, entendida como un *“fenómeno socialmente construido, permanentemente inacabado y sujeto a las múltiples y diversas influencias que ejercen los distintos marcos de acción dentro de los cuales las personas interaccionan en su vida cotidiana”* (Rodríguez, 2005: p. 1), y que se ordena en base a tres niveles y condiciones que inciden directamente en la configuración de la identidad: el territorio (los límites espaciales en los cuales los sujetos se sienten seguros), la historia (el tiempo que los sujetos reconocen al relatar su trayectoria) y las relaciones (el establecimiento de la diferencia con un ser-otro) (Aravena y Baeza, 2010).

En este proceso complejo, en el que también interactúan otras dimensiones como la clase, la etnia y el género, *“resulta consustancial la presencia de un alguien frente al cual se busca dejar sentada una diferencia”* (Aravena y Baeza, 2010: p. 16) y en lo que al género se refiere, en ese proceso de configuración de identidad lo que ha estado simbólicamente presente es la condición de fragilidad de la mujer y la de la fuerza en el hombre. La frágil femenina en tanto un cuerpo vulnerable, como lo indica Heritier (2007), que está construido en torno a la idea de que el embarazo, amamantamiento y la crianza, a pesar de ser momentos específicos de la vida de la mujer, permean todo el ciclo vital por el que ellas atraviesan, lo que las hace sujetos con una identidad dependiente de lo masculino. En este proceso, lo que se transmite es, por lo tanto, una masculinidad y femineidad hegemónicas *“que la sociedad presiona para que niños y niñas las asuman como propias. De modo que puedan ser contemplados, no sólo por*

los demás sino también por ellos mismos, como miembros aceptables dentro de los límites fijados por su cultura” (Rodríguez, 2004: p. 2).

Para cada identidad de género, en tanto, existen imágenes corporales que van a determinar los límites del comportamiento de cada sujeto individual. Imágenes corporales que responden a normas y mandatos de género que establecen la manera y los límites en que cada sujeto puede actuar. El cuerpo *“es el lugar por el que discurre el trazado de las identificaciones individuales y grupales, una geografía compuesta por las redes de conexión del sujeto y la cultura, en donde se expresan las marcas identitárias”* (Pastor y Bonilla, 2000; SN), por lo que al entender el cuerpo y conocer cómo se significa al mismo, se puede iniciar una comprensión de las identidades de género reconocidas, pues *“los modelos culturales proveen de signos que significan el cuerpo en un sentido definitorio, estético y ético, guiando al sujeto en la apropiación de imágenes ideales que forman parte del repertorio de sus identificaciones”* (Pastor y Bonilla, 2000; SN).

El cuerpo, estaría, entonces asumiendo su forma de acuerdo al género, proceso para el que Butler propone el concepto de *performatividad* para dar cuenta de cómo se forman las inscripciones de la relación sexo/género y cómo ello va a configurar los cuerpos masculinos y femeninos *“demarcando las formas llamadas “normales” y “fuera de la norma” de actuar en el mundo y cómo éstas “fundan” subjetividades. Los cuerpos se insertan en las normas performáticas de género, de forma tal que se transfiguran en las propias subjetividades y formas de actuar en el mundo por parte de los individuos. Estos individuos se constituyen como sujetos en medio de las regulaciones de género, planteadas por la manera “como se imponen esas regulaciones y como son incorporadas y vividas por los sujetos sobre los cuales se imponen... [o sea], quedar sujeto a una regulación es también ser subjetivado por ella, esto es, ser creado como sujeto precisamente al ser regulado”* (Butler, 2006: p. 8–9).

El proceso de configuración de la identidad de género tiene que entenderse además como un fenómeno social que está en permanente construcción y mediado por múltiples y diversas influencias que ejercen los distintos marcos de acción en los que las personas se mueven cotidianamente; en este recorrido complejo también interactúan otras dimensiones como la clase y la etnia, por lo que se vuelve absolutamente contextual, en el que emergen identidades variables y complejas, puesto que *“en la construcción de la diferencia, la cultura otorga valores a la experiencia, que es interpretada a través*

del filtro de las posiciones ocupadas en las relaciones sociales y la simbología referida a la naturaleza de varones y mujeres. Este proceso de construcción psico-social, en el cual se juega el equilibrio entre la propia diferencia como sujetos sexuados y la semejanza con el otro, constituye el núcleo básico de la específica subjetividad. (Pastor y Bonilla, 2000). Es en este tránsito en el que niños y niñas, en tanto sujetos, son activos por lo que construyen y reconstruyen el mundo social a través de su (cambiante) comprensión del mismo, y a través de sus prácticas.

Es a través de la socialización por la que se va a incorporar a niños y niñas a la sociedad y esta estipula una idea generalizada respecto de cómo debe ser y comportarse un hombre y una mujer, partiendo de la base de que esta distinción no existiría en ese tramo etario, por lo que no se considera como variable la posibilidad de que ellos y ellas, en tanto sujetos tengan una voluntad política que defina sus respectivas posiciones en el mundo, en lo que al sistema sexo-género se refiere. En relación a aquello, se puede rescatar lo señalado por Chodorow (1979), respecto de que *“la situación estructural de los niños, alimentada y reforzada por la preparación en el rol masculino y femenino, produce estas diferencias que reciben su réplica en la estructura sociológica y sexual de la vida adulta”* (en Ortner, 1979: p. 125). Sería en ese tránsito, entonces, a través del cual se van implantando las distinciones entre las relaciones que pueden mantener niños y niñas, para constituirse en hombres y mujeres plenos.

La madre y el padre, junto a todos los familiares, los vecinos del barrio, las profesoras y los profesores, el cura de la iglesia, etc., siempre hay un adulto que va a definir cómo los niños y niñas devienen en hombres y mujeres; el mundo adulto se impone con su propio imaginario de género, mostrando un camino único y permitiendo la constitución de un modelo heteronormativo preestablecido. No se muestra la amplia diversidad de género. Se espera un comportamiento heterosexual, en el que hay hombres y mujeres con roles claramente definidos.

Para este proceso, los mecanismos de socialización que destacan serían, en primer lugar la adquisición del lenguaje, pues los procesos de comunicación y elaboración de discurso sin duda establecen un primer momento de categorización del entorno; luego las relaciones con el padre y la madre que han sido trabajadas desde diferentes marcos teóricos que han entregado lineamientos en relación a cómo la

socialización tiene un impacto en la configuración de la identidad de género². En ese tránsito, es posible reconocer, en primer lugar, que, tal como nos señala Julieta Paredes *“las mujeres somos socializadas como género femenino por lo tanto inferior respecto a los hombres que se convierten en género masculino, considerado superior respecto a las mujeres”* (Paredes, 2008: p. 19). La crianza³ viene a ser la primera forma de dominación colonizante y es preferencialmente androcéntrica puesto que la relación de padre/madre con hijos e hijas es una relación centrada en el poder, autoridad y negación, dado que tiene como objetivo principal incorporar a niños y niñas a la sociedad⁴, y para ello, bajo su alero, *“cada niño se forja, a través del trato que recibe de los adultos de ambos sexos, una imagen de su cuerpo y del sexo opuesto, que luego formara parte de su capacidad y de su papel sexual”* (Mead, 1961: p. 62). Es en ese espacio, el de la crianza en el que las distinciones de género se asientan.

También la relación con los pares es un mecanismo significativo de socialización, en el que los juegos y juguetes, a los que tienen acceso y que prefieren niños y niñas van a tener una incidencia en la forma en que se estructura su identidad colectiva. Por otro lado, la institución escolar (prescolar - básica - secundaria), está estructurada y tiene el objeto primordial de incorporar a los nuevos individuos a la sociedad, y así, cada espacio educativo al que ingresan niños y niñas les propone un proyecto/modelo a seguir, que no tiene mayores aperturas a las propuestas que emanen desde los mismos infantes. Finalmente, sin duda que las nuevas tecnologías también han adquirido un rol socializador importante, incorporando al mundo infantil a un mundo globalizado, toda vez que produce una apertura a múltiples realidades, muchas veces muy diferentes a las propias de cada espectador.

Margaret Mead ya nos lo señalaba tempranamente, al indicar que *“si hemos de comprender realmente las diferencias fundamentales que existen entre los sexos y cómo estas diferencias se desarrollan durante la infancia y la niñez -a medida que el niño crece y va utilizando cada centímetro de su piel, cada músculo*

² La Teoría Psicodinámica (Chodorow, Freud, Horney) plantea que a partir de la interacción entre la madres y los hijos se genera una base estructural psíquica que determina la identidad de género, ello pues las características, visiones y opiniones de quien ejerce el rol de cuidador (la madre) están incorporadas en el propio “yo” de niños y niñas, así, la madre incidiría en el desarrollo de actitudes de cercanía y valoración de relaciones personales en las hijas, y del rechazo e independencia en los hijos. La Teoría del Aprendizaje (Bandura y Walters, Lynn, Mischel) por otro lado, indica que lo femenino y lo masculino se adquieren a través de un proceso de aprendizaje del infante a través de la observación y comunicación con ambos padres, en este proceso se destacan las habilidades sociales en las niñas y las habilidades físicas en los niños, condenándose todas aquellas conductas fuera de norma. Finalmente, la Teoría del Desarrollo Cognoscitivo (Piaget y Gilligan) propone que niños y niñas tienen un rol activo en el proceso de desarrollo de su identidad de género, en el que, a partir de la interacción con sus padres, van diferenciando los géneros, asociando comportamientos y reconociendo el propio género.

³En tanto proceso de socialización.

⁴Entregándoles una lengua, códigos de comportamiento, normas, apreciaciones estéticas, entre muchas otras.

en tensión, cada una de las sensibles mucosas, para aprender, para explorar, para conocer el mundo que lo rodea- es preciso explorar esta infancia, que hemos dejado atrás y que tienen por delante las generaciones futuras, y explorarla sin reacciones violentas, sin fascinación, sin desviar los ojos por lo que representa en sí: el proceso mediante el cual se adquiere la jerarquía humana” (Mead, 1961: p. 52). Es en el mundo infantil, entonces, el espacio etario en el que podríamos encontrar nuevas luces para la comprensión de las relaciones de género, visibilizando cómo se da aquella relación, identificando los puntos de sujeción, a partir de los cuales niños y niñas mantienen una relación diferente a la que tendrán en tanto hombres y mujeres adultos.

3. 3 La Infancia en tanto Actores

La infancia hace referencia a una etapa de la vida, que va entre el momento del nacimiento y el inicio de la adultez, período que varía sus límites según el contexto cultural en que ello se está definiendo. Sin embargo, el tiempo de las edades no solo es el tiempo de *Chronos*, cronológico y binario, o sea un paso por diferentes etapas a lo largo de la vida, en el que claramente las posiciones de inferioridad están asociadas a la infancia y las de superioridad a la adultez, sino también a un tiempo *Aiónico*, no cronológico intensivo, que refiere “al tiempo de la vida” y en el que “designa la intensidad del tiempo de la vida humana, un destino, una duración, una temporalidad no numerable, ni sucesiva, sino intensiva” (Kohan, 2009: p. 18), y en esa temporalidad, lejana de la distinción binaria, “*lo que sugiere este pensamiento es que, al menos en un sentido de la temporalidad, los niños están más despiertos y atentos, y son por lo tanto más poderosos que los adultos*” (Kohan, 2009: p. 19). Es esta infancia, “*la infancia afirmada como experiencia, como acontecimiento, como ruptura de la historia, como revolución, como resistencia y como creación*” (Kohan, 2009: p. 24), la que se entrecruza silenciosamente con la otra, con la cronológica, con la dominante.

A través de la historia, la infancia - en tanto concepto y segmento al interior de la sociedad - ha sido visibilizada, conceptualizada y tratada de las más diversas formas, partiendo de una total indiferencia hacia este tramo etareo - sus características, necesidades y demandas -, hasta llegar hoy en día a considerarla como un componente más de la sociedad - con derechos y deberes universales -. Los cambios, en torno a esta realidad social, han ido ocurriendo a nivel intelectual, político y social, pero siempre asociados al tipo de

relación que mantienen los niños con sus padres, los adultos más cercanos a ellos, ya que esta relación marca una pauta para la sociedad al momento de tomar opciones frente a este grupo.

Inicialmente, filósofos griegos comienzan a reflexionar en torno al período del tiempo que va desde que se nace hasta que se entra al ágora⁵. Heráclito, por ejemplo, uno de los primeros filósofos que aborda el tema de la infancia, lo hace desde la convicción de que *“el hombre puede ser llamado un tonto en relación con la divinidad, como el niño [puede serlo] en relación con el hombre”* (Kohan, 2009: p. 17), situando a la infancia en un sitio más próximo a la naturaleza que a la cultura. Por otro lado Platón, en La República reconoce que *“la infancia es una etapa de la vida, la primera, el comienzo, que adquiere sentido en función de su proyección en el tiempo: el ser humano está pensado como un ser en desarrollo, en una relación de continuidad entre el pasado, el presente y el futuro”* (Kohan, 2009: p. 15), ello se traduce en que la importancia está centrada en que esa infancia *“es el material de los sueños políticos a realizar”* (Kohan, 2009: p. 16), más que en el valor intrínseco de esa etapa de la vida.

Posteriormente, como lo señala Pollock (1993), en el periodo comprendido hasta fines del siglo XVI tenemos que no había un concepto de niñez propiamente tal, dado que se situaba a los niños en el fondo de la escala social, y por ello indignos de consideración por lo que sus necesidades y peticiones no eran dignas de ser tomadas en cuenta. Por esta razón, la sociedad no le otorgaba casi ningún valor a los requerimientos de los niños, especialmente aquellos que no estaban directamente asociados con sus necesidades básicas.

Para los adultos, en ese entonces, la infancia representaba un problema, compuesta por individuos incompletos, los niños, que no aportaban, y a los que, además, había que sustentar en espera de su incorporación a las actividades requeridas por la familia y la sociedad. Frente a la relación de los niños con sus padres, en este contexto, el filósofo De Mause señala que *“a los niños se les vio como ‘lentos de malignidad’ hasta el siglo XIII. Los padres pertenecientes a la forma más antigua, los infanticidas, ‘resolvían ordinariamente sus ansiedades de ocuparse de sus hijos matándolos’. A partir del siglo XIV ‘los padres empezaron a aceptar que los niños tenían alma’ por cuya razón no podían matarlos y por ello recurrieron a abandonarlos. Durante los siglos XIV a XVII, el niño siguió siendo un ‘almacén de*

⁵ Aunque esta preocupación filosófica apuntaba solo para el caso de los miembros del género masculino.

proyecciones peligrosas’, aunque, *‘se les permitió entrar en el seno de la vida emocional de sus padres’* (Pollock, 1993; p. 20).

Uno de los pensadores que se detuvo a reflexionar en torno a la infancia y la posición que ésta ocupaba al interior de la sociedad, fue San Agustín, quien en un primer momento señalara que *“En cuanto nace, el niño es símbolo de la fuerza del mal, es un ser imperfecto, agobiado por el peso del pecado original”* (Del Bravo, 2000; p. 135); desde su perspectiva la infancia estaba marcada por los aspectos negativos de la sociedad, aquello que no debía ser, era una etapa en la vida que debía ser modificada y esa modificación pasaba por dejarla atrás en pos de pasar a la adultez rápidamente.

Continuando con un análisis histórico del tratamiento de la infancia, es necesario destacar lo que dos importantes filósofos, Descartes y Rousseau, dijeron respecto del tema en sus respectivos momentos históricos. El primero, teniendo como premisa fundamental que existe una diferencia entre la sustancia espiritual pensante y la sustancia material extensa (entiéndase alma y cuerpo), rescata al niño de la idea del pecado, pero lo sumerge en el campo del error, señalando: *“La causa principal de nuestros errores y generalmente, la dificultad para aprender ciencias y representarnos con claridad las ideas, son los prejuicios de la infancia”* (Munera, 1999: p. 2); la infancia, desde esta perspectiva, se expresa como un momento en la vida en el que los individuos están incapacitados intelectualmente. Rousseau, por su parte, en el siglo XVIII y especialmente durante la década de 1760, propone un estilo diferente en educación, que permita guiar al niño hacia una adultez libre de los vicios de la sociedad; su supuesto se basa en que el niño posee una naturaleza buena, por lo que es deber de los adultos dar la guía oportuna y necesaria para su correcta formación.

Desde el momento en que son planteadas estas ideas se tiene que *“el niño empezará a ser mirado como objeto de cuidados amorosos, higiénicos, pedagógicos, etc. Se le dará importancia a la relación madre-hijo y al intercambio amoroso en dicha relación y en general en el ámbito familiar. A partir de esta novedad el lugar de la mujer, estará revestido por la sobrevaloración de su función materna, y el niño y la infancia se acercarán a la opción de interesar a la ciencia como objeto de trabajo”* (Munera, 1999: p. 2). De este modo se puede tener una impresión del avance de la relación entre el mundo adulto y el mundo infantil a través de la historia del mundo occidental, historia que sin duda tiene una impronta en cómo hoy en día ésta se vive.

Junto con una mayor preocupación por la calidad de vida de niños y niñas, se inicia la discusión en torno a qué miembros de la sociedad debían ser considerados como tal. Aparecen entonces las primeras definiciones oficiales del término, éstas no son muy complejas, sino que se limitan a reconocer a los niños/as como *"todo ser humano menor de 18 años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad"*⁶, ya que su intención es homogeneizar el entendimiento del concepto a nivel mundial.

Algunas de las disposiciones legales más importantes que han regido a nivel nacional e internacional durante el presente siglo son: la Declaración de Ginebra sobre la Infancia en 1924, que establece la necesidad de dar atención y protección especial a los niños, y la creación de UNICEF, en 1946, organismo que velará exclusivamente por la Infancia. El año 1959, este organismo elabora la Declaración de los Derechos del Niño, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas y llevada al nivel de Convención Internacional de los Derechos del Niño, a partir del 20 de noviembre de 1989. Esta convención está compuesta de tres partes. La primera de ellas reúne 41 artículos que en su conjunto establecen que *"los Estados Partes deben asegurar que todos los niños —sin ningún tipo de discriminación— se beneficien de una serie de medidas especiales de protección y asistencia; tengan acceso a servicios como la educación y la atención de la salud; puedan desarrollar plenamente sus personalidades, habilidades y talentos; crezcan en un ambiente de felicidad, amor y comprensión; y reciban información sobre la manera en que pueden alcanzar sus derechos y participar en el proceso de una forma accesible y activa"*⁷. La segunda parte, en tanto, constituida por los artículos 42 al 45, se refiere a la obligación de los estados de *"difundir los principios y las disposiciones de la Convención entre los adultos y los niños; la aplicación de la Convención y la verificación de los progresos alcanzados hacia el cumplimiento de los derechos de los niños mediante las obligaciones de los Estados Partes; y la responsabilidad de*

⁶ Art. 1, Convención sobre los Derechos del Niño, 1989.

⁷ Los principales puntos a los que esta convención refiere serían: (1) Derecho a un nombre y una nacionalidad; (2) Derecho a una alimentación, vivienda y atención médica adecuada para el niño y la madre; (3) Derecho a una protección especial para su desarrollo físico, mental y social; (4) Derecho a la igualdad, sin distinción de raza, credo o nacionalidad; Derecho a educación; (5) Derecho a una educación y cuidados especiales para el niño física o mentalmente disminuido; (6) Derecho a recibir educación gratuita y a disfrutar de los juegos; (7) Derecho a comprensión y amor por parte de los padres y la sociedad; (8) Derecho a ser el primero en recibir ayuda en casos de desastre; (9) Derecho a una familia; (10) Derecho a que todos estos derechos sean respetados. (www.unicef.org)

presentar informes de los Estados Partes”⁸. Por último, la tercera y última parte de este documento señala “*el proceso de adhesión y de ratificación de los Estados Partes; la entrada en vigor de la Convención; y la función como depositario del Secretario General de las Naciones Unidas*”⁹. Siguiendo las disposiciones que establece, en Chile, la Convención de los Derechos del Niño fue ratificada el año 1990.

La Convención Internacional de los Derechos del Niño¹⁰ establece, entonces, los derechos mínimos esenciales que toda sociedad debe asegurar para otorgar a los niños y niñas una mejor calidad de vida. Lo fundamental es que los reconoce como sujetos de derecho, capaces de expresar sus opiniones, como agentes activos, postulando su desarrollo integral como un bien jurídico que merece protección preferencial por parte de los Estados. Se trata de un marco ético, jurídico y programático, que plantea a los países signatarios obligaciones y desafíos de enorme importancia. Por ello, es necesario armonizar y adecuar a sus principios y normas, todas las legislaciones vigentes y revisar el carácter asistencial de las políticas dirigidas a la infancia (UNICEF Chile, 1997).

Si bien han ocurrido grandes logros en relación al trato que niños y niñas reciben de los adultos, y sin duda han significado un gran avance en la calidad de vida de la mayoría de ellos y ellas, de todos modos, al referirse solamente a la condición material del individuo y no aludir a la condición cultural, los torna aún insuficientes, además, si bien atendiendo a la demanda por un mayor reconocimiento y atención, se han promovido estrategias para su cuidado y protección (como la Declaración de los Derechos del Niño), estas acciones colocaron a niños y niñas en escena como una categoría homogeneizada, situación que invisibiliza ahora la diversidad y riqueza particular de estos sujetos. Esa homogeneización se traduce en el desconocimiento de las realidades, saberes y aportes que niños y niñas pueden incorporar para una comprensión integral de la realidad.

A partir de la Declaración Universal de los Derechos del Niño, la infancia se ha posicionado en un lugar diferente al que históricamente le estuvo asignado, en el que se consideraba que aunque los niños y niñas “*son completamente humanos, pero no están en absoluto socializados; al igual que los animales, son*

⁸ Convención sobre los Derechos del Niño, 1989.

⁹ Convención sobre los Derechos del Niño, 1989.

¹⁰ Cabe señalar que desde su título esta Declaración parte invisibilizando lo femenino, cuestión que pudiera constituirse en un factor de debilidad de la misma toda vez que su intento es de abarcar el mundo infantil en su complejidad.

incapaces de andar erguidos, excretan sin control, y no hablan [...] no comprenden las obligaciones, responsabilidades y costumbres sociales; su vocabulario y su campo de conocimientos adquiridos son pequeños” (Ortner, 1979; p. 13). Los estudios de las últimas décadas en torno a la infancia, proponen considerar a niños y niñas como actores sociales que se encuentran altamente involucrados tanto en la construcción de sus propias vidas, como en las de aquellos que los rodean y de las sociedades en las que viven (Prout y James, 1997). Esto no significa desconocer aquellas determinaciones estructurales que moldean sus trayectorias y que estarían dadas por las principales instituciones por las que transitan, como la familia y la escuela. Lo que se enfatiza es la comprensión simultánea de las referencias simbólicas en base a las cuales los niños están conformando su subjetividad e identidad, como formas de creación cultural, a la vez que se los entiende como sujetos que habitan, en un momento y lugar determinado, el espacio social, histórico e institucionalmente estructurado de la infancia (James y James, 2004; Giberti, 1997). Niños y niñas no serían solamente *“agentes sociales activos y creativos, que producen sus propias y únicas culturas, sino que simultáneamente contribuyen a la producción y reproducción de las sociedades adultas”* (Ballestín, 2009: p. 233), y es en esa reproducción en la que estaría apareciendo una creciente demanda por mayor participación en aquellas decisiones que les afectan directamente, intentando ampliar sus posibilidades de acción más allá del espacio doméstico, privado, en los que su participación efectiva es reducida a la de espectadores y receptores de una cultura adulta que le entrega verdades a las que deben adherir. (Grau, 2000), por lo que ya niños y niñas *“no son seres pre-sociales o agentes sociales incompletos. Tienen sus propias formas de interpretar, construir e influir de manera activa en su mundo social”* (Urmeneta, 2009: p. 25). Todo ello sin dejar de reconocer que hay determinaciones estructurales que moldean esas trayectorias. La investigadora Ana Vergara (2010) enfatiza que es necesaria la *“comprensión simultánea de las referencias simbólicas en base a las cuales los niños están conformando su subjetividad e identidad, como formas de recreación cultural, a la vez que se los entienda como sujetos que habitan, en un momento y lugar determinado, el espacio social, histórico e institucionalmente estructurado de la infancia”* (Vergara, 2010: p. 375).

Por otro lado, autoras, como Silvina Cohen (2009), que miran a la infancia desde la psicología señalan que *“en los actuales escenarios de la globalización, los paradigmas que definían a la niñez se transforman nuevamente, principalmente aquellas representaciones vinculadas a la obediencia de los más pequeños y la práctica de la autoridad por parte de los mayores, a los ideales a cumplir y al tipo de lazo que establecen con el otro”*(Cohen, 2009; p. 3), situación que va a fragilizar la condición de

autoridad que tenía ganada per se el mundo adulto, y que estaría permitiendo, a niños y niñas, desarrollar comportamientos transgresores de esa norma establecida. Así, *“los comportamientos basados en este tipo de legalidad conllevan asimismo nuevos estilos de convivencia con los adultos, con el entorno y entre niños y niñas. La lógica formal y el deber-ser heredado de Kant, propios del modernismo, están fuertemente cuestionados, impactando más en la subjetividad el deber-tener, que el tradicional deber-ser.* (Cohen, 2009; p. 3). Lo que está tomando fuerza en esta definición sería el consumo en el que se ven insertos niños y niñas, y es en el contexto en el que deben aprender a situarse, puesto que *“en lugar de depender de las pautas que años atrás brindaban las instituciones de referencia (escuelas, colegios, iglesia, clubes), ahora se someten a las indicaciones emitidas por la televisión o la Internet”*(Cohen 2009; p. 4), y esas indicaciones están creando un nuevo *universo simbólico*, en el que los límites de lo posible y lo no posible se ven alterados.

Es en ese nuevo escenario que la infancia asume nuevos modelos, principalmente influenciados por *“los mass-media en un mundo de consumo que plantea y somete a nuevas reglas, donde la instrucción puede estar, no ya en la familia ni en la escuela, sino en un cyber, en un McDonald’s, en el shopping, en las estaciones de trenes o en los semáforos”* (Cohen, 2009; p. 4), situación que va a ir en cierta medida homogeneizando a la infancia, como un todo que actúa simbólicamente de igual manera frente a esos estímulos, pero que también se mantiene heterogéneo por la desigualdad en el acceso a esos mismos bienes y servicios.

3.4 Representaciones de Género en la Infancia

Finalmente, y ya presentados los conceptos orientadores de la investigación, lo que se propone es identificar, comprender y hallar los nexos de sentido de las representaciones sociales de la infancia respecto del género, de manera de complejizar la interpretación de la realidad, entendiendo que hay diversas dimensiones y múltiples variables que están interactuando al momento de la configuración de los sujetos y de sus relaciones. Así, lo que se quiere es observar y develar cómo en la infancia, se dan estas representaciones de género.

Infancia, que para efectos de la presente investigación es reconocida como un período etario en el que encontramos sujetos/as ya no en tránsito para convertirse en personas integra y completamente desarrolladas socialmente, sino en actores sociales que ocupan un sitio en la realidad que viven diariamente y que inciden en ella impregnándola de significados propios respecto de su experiencia. Se habla, entonces, de niños y niñas que construyen una cultura particular y propia.

Las representaciones sociales se tomarán como el entramado de esa cultura, que permite a los/as sujetos/as (niños y niñas) orientarse en los contextos en los que viven sus experiencias diarias, contextos que van desde la familia en el hogar hasta el grupo de pares en la Escuela, pasando por diversos espacios en los que conviven con otros (adultos y/o niños/as) y en los que deben ajustarse a diferentes organizaciones sociales. Entonces, las representaciones sociales con las que cuentan, son diversas, múltiples y se adaptan a esas diferentes situaciones.

Finalmente, se reconoce que las representaciones sociales específicamente asociadas al género van a definir de qué manera, en la infancia, se da el ordenamiento estructural de género, por lo que se rescatará la forma en que en ese grupo etario se está organizando la distinción entre lo masculino y lo femenino, cuáles son las prácticas normativas que se reconocen para sí y si la mirada binaria está siendo reforzada o superada.

5. LA INFANCIA INTERLOCUTORA DE SUS PROPIOS SIGNIFICADOS

Método y Técnicas para el reconocimiento de sus voces

Para la investigación propuesta, es necesario contar con una aproximación metodológica acorde y respetuosa de la complejidad que se espera abordar, en este sentido, es importante tener presente lo señalado por Jociles (1999) respecto de que la manera de abordar el objeto de estudio es lo que marcará a diferencia en la investigación social. Para este caso, lo que se hace necesario en la presente investigación es superar el andro y adulto centrismo, pues son estas dos condiciones las que limitan la mirada respecto de la realidad vivida y construida en el mundo infantil respecto de las diferencias y similitudes en lo que refiere al género.

Para una aproximación como ésta, entonces, ha sido necesario, en primer lugar, reconocer a niñas y niños como actores sociales, que crean su propia cultura particular, y con un efectivo protagonismo para dar cuenta de la realidad en la que viven. Teniendo esta posición metodológica se respeta lo señalado por Sandra Harding cuando se pregunta si ¿existe un método feminista?, pues como ella señala *“las investigadoras feministas escuchan muy atentamente lo que las mujeres informantes piensan acerca de sus propias vidas y de las de los hombres, y mantienen posiciones críticas frente a las concepciones de los científicos sociales tradicionales sobre las vidas de hombres y mujeres. Observan también algunos comportamientos de mujeres y hombres que, desde la perspectiva de los científicos sociales tradicionales, no son relevantes”*, (Harding, 1987: p. 11). Esta misma afirmación podría extrapolarse al caso de la infancia, toda vez que se considera necesario que las y los investigadores/as escuchen muy atentamente a niños y niñas respecto de los que piensan de sus propias vidas, pues así lograrán conocer la complejidad de su realidad yendo más allá de la capa superficial que generalmente se expone a partir de datos estadísticos o de percepciones que el mundo adulto ha creado y naturalizado en torno a esa realidad. Junto con ello también es fundamental que se mantenga una posición crítica que tienen las Ciencias Sociales respecto de la infancia, reconociendo las limitaciones que hasta ahora tienen las aproximaciones a este mundo, que ha sido permanentemente invisibilizado y simplificado, desconociendo la relevancia e incidencia que llaga a tener este grupo etario en la construcción cultural de un colectivo humano.

Particularmente, entonces, con el objeto de dilucidar las representaciones de género elaborado por un grupo de niñas y niños, del colegio Raimapu de la comuna de La Florida, se propone una aproximación metodológica cualitativa que releve las propias interpretaciones que este grupo construye, a partir de recoger la mirada, percepción y opinión estos frente a las diferencias y similitudes respecto de la corporalidad, prácticas y roles de género.

Generalmente cuando nos dirigimos a una niña o a un niño es para preguntarles ¿Qué quieres ser cuando grande? Como si la posibilidad de que ellos reflexionen en torno a su condición actual, en tanto niña o niño fuera imposible. El incorporarlos al proceso de investigación, de modo de relevar sus propios puntos de vista respecto de la realidad, es casi una necesidad pues *“no tenerlos en cuenta implica dejar versiones de los sucesos fuera de los relatos etnográficos. De este modo, también quedan afuera dimensiones de lo sucedido que precisamente están en parte conformadas por dichas versiones y esto tiende a opacar nuestra comprensión de ciertos comportamientos, interacciones, etc.”* (Milstein, 2006: p. 50). Junto con ello, en la acción metodológica de incorporación de la perspectiva de niños y niñas frente a cualquier fenómeno social, es necesario realizar un proceso similar al del reconocimiento de las diferencias de género al investigar (Harding, 1996), ya que supone derribar jerarquías, poderes, certezas e incluso marcas culturales arraigadas con el quehacer científico.

Niños y niñas no constituyen un todo homogéneo, sino más bien en sí mismos cada uno/a tiene un sello particular y propio, ya que *“viven en distintos lugares de la localidad, están situados de maneras diferentes en sus vecindarios, sus familias están posicionadas de diversas y desiguales maneras dentro del sistema económico y pueden interactuar con los espacios vecinales de diversos modos”* (Milstein, 2006: p. 50), lo que los constituye en sujetos múltiples, que construyen y adquieren las herramientas necesarias para situarse de manera coherente en los diversos contextos por los que transitan en su vida cotidiana. Es esa diversidad la que también se espera rescatar, siendo los resultados obtenidos una muestra de aquello.

5.1 El caso en estudio: Colegio Raimapu de la comuna de La Florida

En la presente investigación se ha optado por centrar el trabajo en la comuna de la Florida dadas las características que presenta en relación a la Región Metropolitana, y el país. Siendo una de las comunas más grandes poblacionalmente hablando, si bien está marcada por una gran diversidad socioeconómica, se reconoce una impronta de Clase Media importante, lo que la convierte en un escenario de interés para los objetivos de este trabajo, pues son habitantes conviven con aquella diversidad en su cotidiano, lo que sin duda marca una impronta en cómo ven y describen su entorno, y en como conceptualizan su visión de mundo.

Dadas las características que presenta esta comuna es que nos hemos centrado en ella para ubicar nuestro contexto de investigación, escogiendo un Colegio Particular Subvencionado para realizar el presente estudio. Esta decisión pasa por el reconocimiento de que en este sector confluyen familias, tanto de la misma comuna como de comunas aledañas, en la búsqueda de establecimientos educativos para sus hijos, y por ello al interior de las comunidades educativas es posible identificar la impronta diversa de las familias que concurren a él.

Comuna de La Florida

Según el último PLADECO (2009 – 2016) realizado por la Municipalidad, la Comuna de La Florida, fundada en 1934, pertenece actualmente a la Provincia de Santiago y se encuentra emplazada en el sector sur-oriente del Gran Santiago. Los límites que la definen son al sur con la comuna de Puente Alto, al norte con las comunas de Macul y Peñalolén y al oeste con las comunas de La Granja y La Pintana. Tiene una superficie de 7.020 hectáreas, es decir 70.2 Km², que corresponde al 3,42 % de la superficie total del Gran Santiago.

La comuna de La Florida es un sub centro comercial y cívico del Sur Oriente de Santiago (PADEM 2015; 7) desde inicios de la década de los noventa, cuando la llegada de la línea 5 del metro y la inauguración del Mall Plaza Vespucio crean un importante polo de desarrollo en el centro histórico de la misma. A contar de ese momento, la comuna comienza a convertirse en un símbolo de la clase media emergente, lo que se refleja en la alta explosión inmobiliaria pues “a partir de la entrada en vigencia de la

Modificación del Plan Regulador del Sector Centro, se ha generado un aumento de la edificación en altura de carácter residencial (PLADECO; 55), y el acentuado crecimiento de su población, “constituyéndose esta comuna en un representativo ejemplo del fenómeno de urbanización que ha ocurrido en nuestro país” (PLADECO; 55)

La comuna según las proyecciones del INE del Censo 2002 tiene actualmente una población cercana a los 397.456 habitantes, lo que la sitúa entre las comunas más pobladas del país. Su población actual representa todos los sectores que hay en la Región Metropolitana, existiendo un sector de Clase Alta-Medio Alto, Medio y Medio bajo, distribuidas en cuatro sectores fundamentales¹¹ que reúnen una gran diversidad socioeconómica, lo que hace a La Florida una comuna multclasial. (cf. PLADECO La Florida 2009-2016).

Características demográficas para la infancia en la comuna de La Florida

Según las proyecciones del INE, la población menor de 15 años de la comuna alcanza a unos 73.449 niños y niñas, lo que representa al 18% del total comunal, un tanto menor a los porcentajes que representa la infancia en la Región Metropolitana y en el país, que equivalen al 21% y 22% respectivamente. Esta cifra, asimismo, ha disminuido en la última década, siguiendo el patrón nacional.

¹¹ **1. San José de la Estrella:** Sus límites son al poniente con las comunas de La Pintana y La Granja, al sur con la comuna de Puente Alto, al norte con Avenida Trinidad, y al oriente con Avenida La Florida. Este sector es reconocido por el creciente aumento de su plusvalía, dado que el comercio se ha extendido en Av. Vicuña Mackenna que lo cruza y ha aumentado la construcción de edificios residenciales también en torno a esta avenida. **2. Santa Raquel:** Sus límites son la Avenida Vicuña Mackenna al nororiental, avenida Trinidad al sur y la comuna de la Granja al poniente. Este sector es reconocido por tener una alta concentración de clase trabajadora, eminentemente residencial y con escaso comercio. **3. Lo Cañas:** Este sector está ubicado desde Avenida La Florida hasta la precordillera. Es el sector que tiene la mayor plusvalía y el mayor crecimiento poblacional proyectado. Los habitantes de este sector se ubican mayoritariamente en el segmento ABC1 o clase alta, aunque también hay un importante segmento de población que pertenece a los segmentos más bajos. **4. La Florida:** Este sector se encuentra inserto en el centro mismo de la comuna, entre Avenida La Florida, Avenida Departamental, Avenida Vicuña Mackenna y Avenida Trinidad. Es el sector que concentra la mayoría del comercio, centros educacionales y deportivos, que “han hecho del sector centro de La Florida un polo comercial importante, capaz de promover la renovación de las construcciones, modificando el uso tradicional y aprovechando las mejoras de infraestructura. Adicionalmente las obras viales efectuadas en la comuna (construcción de la carretera Américo Vespucio Sur; extensión del metro hacia Puente Alto, ampliación de avenida La Florida), incentivan un cambio en la relación de ésta con el resto de la ciudad. (Flores 2007: 27). Los habitantes de este sector se reconocen como de Clase Media, y en un porcentaje menor existe presencia de Clase Alta y Clase trabajadora.

Tabla 4: Población comuna de La Florida por grupos de edad 2002 y proyectada 2012 INE

Edad	2002	2012	% según Territorio 2012		
			Comuna	Región	País
0 a 14	87.425	73.449	18	21	22
15 a 29	95.614	90.966	23	25	25
30 a 44	88.976	84.397	21	21	21
45 a 64	70.676	99.658	25	23	23
65 y más	22.983	49.027	12	9	10
Total	365.674	397.497	100	100	100

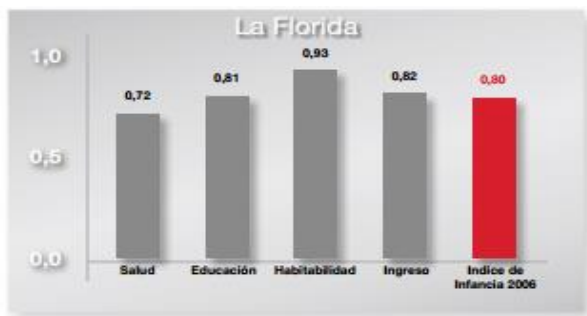
Fuente: Censo 2002 y Proyección de Población 2012, Instituto Nacional de Estadísticas (INE).

En: http://reportescomunales.bcn.cl/2013/index.php/La_Florida

Índice de Infancia de La Florida

El índice de Infancia y Adolescencia en la comuna de La Florida es de 0,796, lo que la ubica en el grupo de comunas con índice más alto. En su detalle¹², este índice está conformado por la dimensión de Salud que tiene un valor de 0,718 que la ubica en el número 16 a nivel regional; en Educación el valor es de 0,808, ubicándola en la posición número 9; en lo que refiere a habitabilidad el valor obtenido es de 0,928, acercándola a la posición 6 y en ingreso el valor es de 0,817, dejándola en la posición 9 respecto de las otras comunas de la Región (ver gráfico 2)

Gráfico 2: Índice de Infancia y Adolescencia en la comuna de La Florida



Fuente: Elaborado por MIDEPLAN a partir de información de Encuesta CASEN 2006, SIMCE (2004 y 2006) y Estadísticas Vitales (2001 al 2005).

¹² Elaborado por MIDEPLAN a partir de información de Encuesta CASEN 2006, SIMCE (2004 y 2006) y Estadísticas Vitales (2001 al 2005).

Educación en la comuna de La Florida

En esta comuna, desde principios de la década de los noventa en adelante, ha habido una explosión en términos de establecimientos educacionales lo que ha ocasionado que la oferta educativa sea muy diversa tanto en las dependencias de los establecimientos, como en sus proyectos educativos.

El sector que reúne a los Colegios Particulares Subvencionados es el que ha tenido el mayor crecimiento y actualmente concentra la mayor cantidad de establecimientos educacionales en la comuna, llegando a 162 establecimientos. Los colegios Municipales, en tanto, son 29 y los Particulares Pagados se han mantenido en 16, ambos segmentos, sin variaciones desde 2005.

4.1 Establecimientos educacionales por dependencia 2005-2010

Establecimientos	Comuna		Región		País	
	2005	2010	2005	2010	2005	2010
Corporación Municipal	29	29	463	448	1.215	1.166
Municipal	0	0	302	293	4.883	4.573
Particular Subvencionado	124	162	1.510	1.872	4.630	5.681
Particular Pagado	16	16	331	323	763	674
Corporación Privada	0	0	33	33	70	70
Total	169	207	2.639	2.969	11.561	12.164

Fuente: Elaboración propia en base a Matrículas, Ministerio de Educación (MINEDUC).

http://reportescomunales.bcn.cl/2013/index.php/La_Florida

En lo que refiere a la matrícula por establecimiento, esta se distribuye de la siguiente manera en esta comuna,

- **Establecimientos Municipales** **19,4%**
- **Particulares Subvencionados** **74,7%**
- **Particulares Pagados** **5,9%**

Fuente: Reporte Comunal: La Florida, Región Metropolitana OBSERVATORIO SOCIAL

En relación a ella, el Pladeco Comunal señala que “la matrícula de los colegios municipalizados ha bajado un 17,72% desde el 2000 a la fecha, los particulares pagados también han bajado su matrícula un 68%, mientras que los subvencionados han aumentado su matrícula en un 21,9%. (PLADECO)

En relación a los aprendizajes obtenidos, según el reporte comunal que hace el Observatorio del Ministerio de Desarrollo Social, *“los resultados promedio obtenidos por los alumnos que estudian en la comuna, en las pruebas SIMCE 2012, son mayores que los promedio del país en las pruebas de 4° Básico y Matemáticas de II Medio, pero no presentan diferencias significativas (en términos estadísticos) con la región y con el país en el resto de las pruebas”*. (Reporte Comunal 2010)

El Colegio

De nombre *Raimapu* (Tierra Florida), el Colegio seleccionado para realizar la presente investigación, según lo señalado en la página web institucional, tiene su origen el año 1982, cuando un grupo de Padres y Profesores disconformes con la oferta educativa de la comuna, deciden formar un espacio educativo que se diferenciara de los modelos hegemónicos que se imponían en aquellos tiempos en los que se iniciaba la municipalización y la educación era fiscalizada por la Dictadura que gobernaba el país. El colegio nace, entonces, como *“un colegio particular pagado de propiedad comunitaria, sin fines de lucro, para ofrecer a niños, niñas y jóvenes un espacio democrático para crecer y desarrollarse. Un colegio donde pudieran aprender las distintas disciplinas escolares, pero más importante incluso que eso, que aprendieran a tener opinión, a cultivar valores de respeto, solidaridad y, sobre todo, a participar en la construcción de una sociedad más justa para todos (www.raimapu.cl)*.

Con el paso del tiempo, cuando el proyecto ya contaba con más de 15 años, y dados los vaivenes económicos del colegio y no por una decisión de tipo pedagógica o del proyecto educativo, se toma la decisión de cambiar la figura de colegio particular a particular subvencionado, momento en el que el colegio debe replantear su proyecto educativo atendiendo al crecimiento que significará este nuevo escenario, pues, *“en estos años hemos visto como el colegio ha aumentado su infraestructura: construcción de nuevas salas, compra de terrenos, edificación de nuevo edificio y biblioteca. Actualmente la planta total de trabajadores suma 90 personas. El desarrollo del colegio no sólo ha sido en el ámbito material, también ha ido madurando y fortaleciendo el desarrollo de su propuesta educativa, a través de las diversas experiencias que ha realizado tanto al interior del colegio como en el intercambio con otros. Asimismo, un tercer ámbito de desarrollo ha sido el comunitario. En los últimos años se ha ido consolidando la emergencia de un colectivo cada vez más diverso de actores que*

promueven espacios de reflexión y acción en campos como la sostenibilidad, interculturalidad, memoria, pensamiento crítico, solidaridad, encuentro comunitario, creatividad y derecho a la expresión, a partir de intereses propios que dialogan unos con otros dando forma a la identidad Raimapu” (www.raimapu.cl).

Actualmente, la Misión del Colegio lo retrata como a continuación se expone:

“una comunidad educativa que entiende la educación como un derecho. Nos definimos como un colegio de carácter laico e inclusivo, que forma a niños, niñas y jóvenes desde el nivel de pre-kinder a Cuarto año de Educación Media, en modalidad Científico – Humanista. De esta manera, promovemos su formación en las diferentes disciplinas definidas en el currículum escolar nacional; como también promovemos una formación valórica integral, para que se desarrollen como personas que respeten la diversidad y la justicia; promuevan la armonía con su entorno y el medio ambiente; que conozcan y valoren a los pueblos y culturas originarios y su legado; que sean autónomos, solidarios, democráticos y capaces de expresarse libremente a través de diferentes lenguajes; que valoren las diferentes expresiones artísticas y culturales; que busquen y trabajen para alcanzar la libertad, la justicia social, la igualdad, una conciencia y una práctica ecológica y el respeto por las distintas formas de pensar. Somos una comunidad que valora la diversidad cultural, religiosa, sexual, intelectual, física, ideológica, la expresión personal y la opinión de todos sus miembros, que valora y promueve la participación organizada y responsable de sus diferentes actores” (www.raimapu.cl).

De esta Misión se puede extrapolar que la diversidad es un tema central en el proyecto de este colegio.

La elección de este Establecimiento Educacional obedece a que en el mismo se estaría vivenciando un proceso educativo interesante de mirar respecto de la incorporación de temáticas asociadas a la diversidad de género. Si bien en el proyecto educativo no hay una mención explícita a la incorporación de temáticas de género en sus planes y programas, si se indica que tendrán una especial preocupación por que el estudiante de este colegio *“Se interese, participe y promueva la construcción de una sociedad democrática, con respeto por la paz, la verdad, la justicia, la diversidad étnica, sexual, religiosa e ideológica y los derechos humanos universales”* (www.raimapu.cl). Junto con ello la proyección o Visión que propone, también rescata el respeto a la diversidad al señalar que:

“Nos proponemos que nuestros estudiantes durante su formación escolar y finalmente una vez egresados de ella, se puedan desarrollar de manera óptima en los distintos ámbitos del conocimiento, conforme sea su interés y su elección. Específicamente, respecto de su formación como personas, nos proponemos por un lado, aportar al

desarrollo de personas íntegras, potenciando sus habilidades, intereses, capacidades o talentos para que tengan la oportunidad de construir proyectos de vida que les permitan vivir en plenitud, equilibrio y felicidad. Por otro, conscientes de la diversidad de expresiones y estilos de vida en el mundo contemporáneo, nos interesa fomentar el desarrollo de la responsabilidad personal y social frente a la adopción de un proyecto de vida. A su vez y respecto a la dimensión social de la formación humana, nos interesa contribuir en la constitución de personas capaces de transformarse en sujetos reflexivos, críticos, activos, y comprometidos con la necesidad de construir una sociedad más justa, igualitaria y ecológicamente consciente. Para ello, nos proponemos potenciar y evaluar permanentemente el desarrollo de nuestra comunidad educativa a través del fortalecimiento de cada uno de sus estamentos; de las diversas formas de organización que éstos puedan asumir; de la facilitación y promoción de las instancias de diálogo y colaboración sistemática entre ellos; así como la responsabilidad con su entorno mediato e inmediato” (www.raimapu.cl).

Según el informe SIMCE 2014, los apoderados del colegio en ese tramo se ubican en el grupo medio alto, según las categorías del SIMCE esto quiere decir que la mayoría de los apoderados han declarado tener entre 13 y 15 años de escolaridad en el caso del padre y entre 13 y 14 años de escolaridad en el caso de la madre, con un ingreso del hogar que varía entre \$600.001 y \$1.300.000, la mayor parte de los apoderados son profesionales, hay muchos que son profesores. También existe una importante cantidad de trabajadores independientes. Junto con ello también indica que entre 9,01 y 38% de los estudiantes se encuentran en condición de vulnerabilidad social.

Lo interesante de trabajar en este contexto educativo es que nos entrega la posibilidad de explorar cómo en un modelo educativo que tiene una especial preocupación por los Derechos Humanos, y que hace énfasis en el respeto a la diversidad, se van instalando los discursos de género en sus estudiantes, y visualizar los planteamientos que el respecto declaran para identificar si se adhieren al discurso hegemónico o si hay trazos de divergencia. Ello permitiría, además, identificar si los proyectos educativos están teniendo, o no, incidencia en la configuración de los discursos de género de las futuras generaciones.

5.2 Universo de Estudio y Muestra

Para el presente trabajo el universo de estudio serán niñas y niños de 4° año básico del Colegio Raimapu de la comuna de La Florida. Se trabajó con niños/as de aproximadamente 9 a 10 años de edad porque en ese tramo etario y en el nivel escolar escogido, ya se ha recorrido el primer ciclo de formación escolar, han pasado de un pensamiento intuitivo a uno más complejo, y junto con ello se produce una *“tipificación sexual que le permite identificarse con los de su propio sexo y, por eso, necesita sentirse integrado con los grupos de iguales. Son comunes las amistades entre niños del mismo sexo donde hay una separación entre niños y niñas que ayuda a reafirmar su identidad sexual en términos masculinos o femeninos. En este sentido, pueden presentar juegos de exploración sexual con niños del mismo sexo o del otro por curiosidad, que tienen como objetivo cimentar el proceso de identificación sexual”* (Bardi et al 2005:46).

Por otro lado, en este momento de su vida, niños y niñas, por su ingreso al mundo escolar, comienzan a relacionarse con otros miembros/as de la sociedad, superando los límites de la familia y generando nuevas relaciones de autoridad y amistad, de semejanza y diferencia. Esta situación hace que las elaboraciones e interpretaciones sobre el entorno se amplíen y complejicen respecto de aquella que tenían y configuraban cuando sólo la familia era el referente, superando incluso los límites del mundo doméstico e integrando aquellas experiencias que viven en los espacios públicos a los que tienen acceso. Por otro lado, en términos de desarrollo biológico, los niños y niñas están comenzando un proceso de desarrollo puberal, por lo que se inician cambios en sus cuerpos principalmente por el inicio de la función de las hormonas sexuales: por ejemplo, hay un aumento de las mamas, se inicia el crecimiento de pelos en el pubis y en las axilas, hay un aumento de la sudoración y en algunas de ellas ya se produce la menarquia. Todos estos cambios físicos hacen patente una diferencia biológica que poco a poco se irá tiñendo de símbolos culturales, tanto provenientes del mundo adulto que las rodea como de ellas mismas en su interacción tanto con sus propios cuerpos como con el de los y las demás. Finalmente, en términos cognitivos, la adquisición de la lecto-escritura y el fortalecimiento de su uso, les abre las puertas a nuevos mundos y nuevas formas de comunicación, que les permiten formar sus propias opiniones sobre el mundo que les rodea y expresarla de manera clara y coherente.

El Curso

El grupo curso con el que se trabajó en esta investigación es el 4° básico A del Colegio Raimapu, este curso está conformado por 33 estudiantes, de los cuales 13 son niñas y 18 son niños. Los 31 niños/as forman parte del curso desde 1° básico y 18 de ellos vienen juntos desde Prekinder.

En relación a la estructura de las familias que componen el curso, se puede señalar que 5 niños tienen sus padres separados y 26 niños viven con ambos padres.

En general el nivel educacional de los padres llega a la Educación Superior, teniendo la mayoría estudios Universitarios Completos y algunos con estudios superiores pero sin haberlos completados y un porcentaje menor solo tiene la Enseñanza Media Completa, como se puede apreciar en el siguiente cuadro:

Nivel Educación de los padres

	Estudios superiores completos	Estudios superiores incompletos	Estudios Enseñanza Media
Mamás	23	7	1
Papás	27	2	2

A decir de la profesora Jefe, las familias del curso, son familias preocupadas del quehacer escolar de sus hijos/as y muy apoyadores con la labor de los profesores.



Los entrevistados

Para el presente trabajo se realizaron 9 entrevistas a 5 niñas y 4 niños del 4 básico A del Colegio Raimapu. Para la selección de los/as niños/as se tuvo en cuenta que representaran diferentes realidades familiares, por lo que se solicitó que algunos fueran miembros de familias con padres separados y otros con padres juntos, además que fueran hijos/as únicos/as y otros que tuvieran más hermanos. Así la muestra quedó constituida por las siguientes personas¹³:

- Luciana : 9 años, padres separados, vive con su mamá y su abuela y visita a su papá regularmente,
- Francisco : 9 años, Vive con sus dos padres y una hermana mayor
- Marina : 9 años, padres separados, vive con su mamá y visita regularmente a su padre. No tiene hermanos.
- Felipe : 9 años, vive con sus padres, una hermana mayor y un bisabuelo de 95 años
- Pedro : 9 años, vive con sus padres y un hermano mayor.
- Lorena : 9 años, padres separados, vive con su madre.
- Mónica : 9 años, vive con sus padres y un hermano mayor y una hermana menor.
- Víctor : 9 años, vive con sus padres y un hermano mayor
- Paula : 10 años, vive con sus padres y dos hermanas, una mayor y una menor.

¹³ Se modificaron los nombres de niños y niñas para mantener su confidencialidad

5.3 Técnicas para la recolección de datos

Para desarrollar la metodología propuesta se utilizarán tres técnicas diferentes, con las que se espera levantar la data necesaria, desde los niños y niñas, para dar respuesta a los diferentes objetivos propuestos

Actividad 1: Entrevistas Semi Estructuradas “El Cuerpo y la identidad de Género”

El objetivo de esta actividad es rescatar las opiniones, reflexiones y comentarios que niños y niñas tienen respecto de los diversos ítems que abordará la entrevista y que dan cuenta de los tres objetivos específicos planteados en la presente tesis,

Las entrevistas se realizaron en formato de conversaciones, y se aplicaron a 4 niños y 5 niñas (especificados en apartado anterior) en las que se abordaron temas relacionados con las imágenes corporales, las capacidades intelectuales, emocionales y relacionales de ambos géneros, las prácticas y roles de género, como se puede apreciar en la pauta que se presenta a continuación

Imágenes Corporales

La intención es que en este punto niños y niñas se refieran a cuáles son las diferencias y similitudes que visualizan respecto de la apariencia de hombres y mujeres, en lo que refiere a su cuerpo y a como se expresan a través de este.

Capacidades Intelectuales

En este ítem se solicitará a los /as informantes que se refieran a cuáles son las diferencias y similitudes entre hombres y mujeres respecto sus conocimientos tanto en el ámbito escolar (asociados a las materias que ven en clases) como en el ámbito más lúdico de los juegos (o las actividades que realizan fuera de la sala de clases)

Capacidades Emocionales

Respecto a este punto se solicitarán menciones relativas a los rasgos identitarios que se asocian mayormente a mujeres y hombres.

Capacidades Relacionales

Sobre este aspecto, se solicitó a niños y niñas que hicieran mención sobre sus amistades, y con quien prefieren establecer vínculos. Además de referirse cómo ven esto en sus pares.

Prácticas de Género

En relación a las prácticas, las preguntas se centraron en lo que a los/as informantes les gusta o no les gusta hacer en diferentes espacios (la casa, el colegio) y sobre lo mismo, que actividades se les asigna en su casa por parte de los adultos con los que conviven.

Modelos de Género

Finalmente, se consultó respecto de las personas que tendrían asignadas las tareas del cuidado, del cariño, y su opinión respecto del trabajo fuera del hogar de sus padres. Asimismo se les consultó respecto de su proyección de futuro.

Pauta Entrevista	
<p><u>Imágenes corporales</u> Cómo describirías a hombres / mujeres físicamente En qué se diferencian/igualan respecto de su cuerpo En qué se diferencian/igualan respecto de su fuerza/energía En qué se diferencian/igualan respecto de su vestimenta</p> <p><u>Capacidades intelectuales</u> Cómo describirías a hombres/mujeres en lo que saben En qué se diferencian/igualan respecto de lo que saben en el colegio En qué se diferencian/igualan respecto de lo que saben en los juegos Para qué son mejores los hombres/las mujeres Que les cuesta más a los hombres/mujeres</p> <p><u>Capacidades emocionales</u> Cómo describirías a hombres/mujeres en su personalidad En qué se diferencian/igualan respecto de sus emociones En que se diferencian/igualan respecto de lo que les gusta ¿Hay cosas que le pueden gustar solo a hombres o solo a mujeres?, por qué Que emociones no están permitidas para los hombres / qué emociones no están permitidas para las mujeres</p> <p><u>Capacidades relacionales</u> Cómo describirías a hombres y mujeres en su sociabilidad Quienes son tus mejores amigos, por qué Son amigos entre hombres y mujeres, o solo hombres con hombres y mujeres con mujeres, por qué</p> <p><u>Prácticas de Género</u> Qué cosas/actividades hacen hombres y mujeres</p>	<p>En la casa Que cosas te gusta hacer en la casa para ayudar Qué cosas no te gusta hacer en la casa Que tareas te asigna tu papa Qué tareas te asigna tu mama Que cosas hace solo tu mama / hermana Que cosas hace solo tu papa / hermano</p> <p>En el colegio Que cosas te gusta hacer en el colegio (recreo) Que cosas no te gusta hacer en el colegio</p> <p>En la Sala Quienes son los que más conversan Quienes son los que más preguntan Quienes son los que más opinan Quienes son más aplicados Quienes son más flojos</p> <p>En el Recreo A qué juegas, con quién A que no juegas, por qué A qué cosas juegan (hacen) solo los hombres, por qué A qué cosas juegan (hacen) solo las mujeres, por qué A qué cosas juegan (hacen) juntos, por qué</p> <p><u>Modelos de Género</u> ¿Quién te cuida? ¿a quién tu cuidas? ¿Quién te enseña cómo hacer las cosas? ¿Quién te ayuda con tus tareas? ¿Con quién conversas de tus cosas personales? ¿Quién debe hacer las labores domésticas? ¿Por qué? ¿Quién debe trabajar fuera de casa? ¿Por qué? ¿Quién debe imponer las reglas a los hijos? ¿Por qué? ¿Quién debe darle cariño y protección a los hijos? ¿Por qué? ¿Qué te gustaría ser cuando grande? ¿Por qué? ¿Te gustaría ser como un adulto que conozcas?</p>

Actividad 2: Dibujos: Representando Prácticas de Género

El objetivo de esta actividad es que niños y niñas puedan expresar a través del dibujo cuales son las prácticas que reconocen como típicas para cada género.

En una actividad colectiva, con el conjunto de niños y niñas del curso, se solicitó la realización de dos dibujos, en los que se visualizara a un hombre y una mujer realizando alguna acción, que sea típicamente reconocida para cada género. A medida que se desarrolló la actividad, se fue solicitando a cada niño/a que escribiera, en la parte trasera del dibujo, lo que quisieron representar y por qué, de modo de contar con un relato de lo expresado a través de las imágenes gráficas.

5.4 Análisis de la información

Para el proceso de análisis de la información levantada a partir de las técnicas expuesta , se utilizará la Teoría Fundamentada, elaborada principalmente por G. Glaser y A. Strauss (1967), esta se define como método para construir teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones partiendo directamente de los datos y no de supuestos a priori de otras investigaciones o de marcos teóricos existentes. Se refiere a una teoría que se desarrolla inductivamente a partir de un grupo de datos, lo que significa que la teoría resultante cuadra perfectamente con los datos con los que se relaciona la investigación y en este caso del análisis del discurso, el proceso etnográfico y la revisión del material bibliográfico (Muñoz, 2004).

Cabe destacar que la Teoría Fundamentada como estrategia metodológica de investigación ha generado tres posibles diseños: a) el diseño emergente elaborado principalmente por Glaser; b) el diseño sistemático elaborado principalmente por Strauss y Corbin (2002), y en una revisión crítica de los dos anteriores modelos surge c) el modelo constructivista que fue elaborado principalmente por Charmaz (2000). Para los fines de esta investigación, el diseño que mejor se adapta es el denominado “constructivista”, pues, *“una teoría fundamentada constructivista asume que la gente crea y mantiene mundos significativos de sus realidades y actúan dentro de ellos (...) por lo tanto la realidad social no existe independientemente de la acción humana”* (Charmaz, 2000: p. 521).

La propuesta de la autora reconoce que el observador crea los datos y el consiguiente análisis a través de una interacción con la realidad observada, por lo que la realidad “descubierta” surge del proceso interactivo con su contexto temporal, cultural y estructural; tanto el investigador como los actores dan el marco y confiere significados sobre el mismo. El investigador es parte de la realidad que está observando y no se encuentra separado de ella (Soneira, 2006).

Por lo mismo, y aunque no se pueda plantear el diseño constructivista sin considerar la relación con los otros dos modelos (objetivistas), este modelo propone un conjunto de estrategias flexibles y no prescriptivas que los investigadores pueden utilizar sin compartir los supuestos positivistas y realistas de sus otras versiones (Soneira, 2006). Sigue Charmaz: *“adoptando un enfoque de teoría fundamentada constructivista, el investigador puede mover más lejos los modelos de la teoría fundamentada al reino de la ciencia social interpretativa”* (Charmaz, 2000: p. 521 – 522).

Procedimientos de la teoría fundamentada:

I. Recolección de datos:

Como ya se ha expuesto, la entrevista y los dibujos fueron los principales instrumentos de recolección de datos,

- El análisis de contenido de los relatos producidos mediante las entrevistas, como principal fuente de información fueron sistematizadas a través de categorías emergentes.
- Los dibujos, fueron analizados y agrupados según las prácticas que en ellos se evidenciaban, y de los relatos que en torno a cada uno los niños y niñas elaboraron.

II. Codificación:

Luego de haber obtenido los datos (entrevistas, dibujos,), la primera operación fue comparar la información y tratar de dar una denominación común a un conjunto de datos que componían la misma idea. A esta primera etapa de codificación se le denomina codificación abierta. En un primer momento, se compararon entrevista contra entrevista, de ahí surgieron las categorías. Luego, cuando la teoría

“emerge”, se comienza a comparar los nuevos datos que se van recolectando con las categorías teóricas, en lo que se denomina “comparación constante”.

Codificación abierta: se generaron categorías de información iniciales en relación a las representaciones de género de niños y niñas de Cuarto año Básico del Colegio Raimapu de la comuna de La Florida, segmentando la información, según los objetivos planteados para la presente investigación, encontrando diversas propiedades, sub categorías y búsqueda de información para “dimensionalizar” o mostrar la posibilidades extremas de las propiedades dentro de un continuum.

Codificación axial: en este proceso se reúne la información en nuevas formas (después de la codificación abierta), usando un paradigma de codificación, donde se identifica una categoría central de un fenómeno.

Codificación selectiva: es el proceso de selección de una categoría central y relacionarla con todas las demás categorías. El propósito es encontrar una línea narrativa que permita escribir un relato que integre las diversas categorías en un conjunto de proposiciones e hipótesis, o sea, construir teorías.

6. ESTADO DEL ARTE DE LA INFANCIA EN CHILE

Primeros antecedentes para la comprensión del caso

Las condiciones de vida de niños y niñas han mejorado durante la última década, especialmente por el interés del Estado por dar cabal cumplimiento a los principios de la Convención Internacional de los Derechos de los Niños, sin embargo, hay que señalar que, a decir de la investigadora en políticas públicas para la infancia, Soledad Larraín, aún *“existe una desigualdad en el acceso a las oportunidades, persistiendo altos niveles de inequidad, exclusión y vulnerabilidad de derechos de determinados grupos de niños, niñas y adolescentes, siendo los más significativos los niños indígenas, los discapacitados, los inmigrantes y los en situación de pobreza. Hay una gran segregación espacial urbana, de habitabilidad y de integración a los espacios públicos, además de una segmentación educativa y de acceso a aprendizajes de calidad”* (Larraín, 2011; p. 96). Esta situación, a decir de la autora, estaría reforzada por la percepción limitada de la autonomía de niños y niñas frente a sus derechos, percibiendo que *“los derechos de los niños están en conflicto o excluyen los derechos y responsabilidades de los adultos”* (Larraín, 2011; p. 97).

Los niños y niñas de nuestro país han sido profusamente estudiados, se tienen datos estadísticos del INE, respecto de su situación, sabemos cuántos son -a través de los Censos (Nacional y locales)- que indican que constituyen casi el 30% de la población; cómo viven -según las encuestas CASEN- que dan cuenta de su agrupación en la denominada Clase Media; dónde estudian -por los datos que recopila MINEDUC- que reflejan su asistencia mayoritaria en colegios Particulares Subvencionados del sistema escolar; y hasta qué cosas les gusta comprar en términos porcentuales -dados los estudios de mercado principalmente- que los posicionan como actores relevantes a la hora de la toma de decisiones sobre consumo.

6.1 Características de la infancia en Chile

a) Datos demográficos de la población Infantil en Chile

Según el Censo de 2002 (Tabla 1) y la población estimada al 2014 (Tabla 2) la población infantil en Chile representa alrededor del 30% de la población total, y de este total hay un porcentaje levemente

mayor de hombres que de mujeres (Tabla 3). Estas estadísticas nos dan luces respecto del peso significativo que actualmente tiene este tramo etario en la sociedad ya que constituyen un tercio de esta. Especialmente en el tramo que va desde los 6 a los 13 años, que asciendo a poco más de dos millones de niños y niñas.

Tabla 1: Población por tramo de edad, valor y porcentaje, Censos 1992 y 2002

Edad	Censo			
	1992		2002	
	Nº	%	Nº	%
0-2	842.186	6,3%	663.646	4,4%
3-5	872.624	6,5%	738.021	4,9%
6-13	1.973.224	14,8%	2.215.116	14,7%
14-17	954.872	7,2%	1.055.047	7,0%
0-17	4.642.906	34,8%	4.671.830	30,9%
18 y más	8.705.495	65,2%	10.444.605	69,1%
Total	13.348.401	100,0%	15.116.435	100,0%

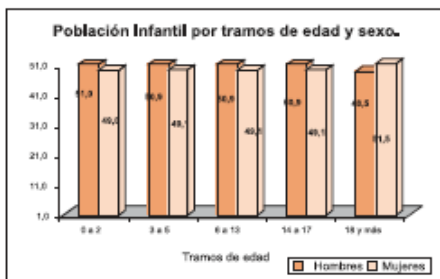
Fuente: Censo 1992-2002

Tabla 2: Población estimada al 30 de junio, por sexo, según grupos de edad. País 2014

GRUPO DE EDAD	Población estimada al 30 de junio ^A		
	Ambos sexos	Hombres	Mujeres
TOTAL	17.819.054	8.819.725	8.999.329
0 a 4 años	1.238.097	630.766	607.331
5 a 9 años	1.201.816	613.382	588.434
10 a 14 años	1.225.673	625.023	600.650
15 a 19 años	1.346.539	688.256	658.283
20 a 24 años	1.480.522	752.828	727.694
25 a 29 años	1.472.719	744.576	728.143
30 a 34 años	1.319.539	664.141	655.398
35 a 39 años	1.239.763	620.725	619.038
40 a 44 años	1.244.802	620.014	624.788
45 a 49 años	1.261.612	625.244	636.368
50 a 54 años	1.201.108	591.677	609.431
55 a 59 años	1.008.041	492.681	515.360
60 a 64 años	789.354	380.422	408.932
65 a 69 años	621.043	291.060	329.983
70 a 74 años	467.091	210.245	256.846
75 a 79 años	331.705	139.687	192.018
80 años o más	369.630	128.998	240.632

Fuentes: Centro de Estudios, División de Planificación y Presupuesto, Ministerio de Educación. Servicio de Información de Educación Superior (SIES), División de Educación Superior, Ministerio de Educación

Grafico 3: Población Infantil por tramos de edad y sexo, 2002



Fuente: Censo 2002

Sin embargo, cuando esos datos se proyectan en el tiempo, se reconoce que la presencia de la infancia irá disminuyendo hacia un 20% en la próxima década (Tabla 4).

Tabla3: Proyección población menor de 15 años, 2006, 2010, 2020. Valores y Porcentajes

Población menor de 15 años				Porcentaje menores de 15 respecto del total			
	Total	Hombres	Mujeres		Total	Hombres	Mujeres
2006	4.006.219	2.039.159	1.967.060	2006	24,4	25,1	23,7
2010	3.814.756	1.942.077	1.872.679	2010	22,3	23,0	21,7
2020	3.751.558	1.910.558	1.841.000	2020	20,2	20,8	19,6

FUENTE: Proyecciones de Población INE

Disminución que se estaría produciendo por la baja en la tasa de natalidad, que resulta de las decisiones que las nuevas generaciones toman respecto de la maternidad, lo que podría explicarse por diversas situaciones, ya que *“entre las causas de este fenómeno pueden encontrarse elementos que fortalecen la tendencia a la disminución de la tasa de natalidad de características tan dispares como la crisis económica de 1998, que trajo como consecuencia la desestabilización de los mercados bursátiles y del trabajo, y por ende mermó las capacidades de planificación de las familias, o las campañas de prevención de enfermedades de transmisión sexual impulsadas por el gobierno, que como efecto colateral pudo haber influido en esta situación”* (Sename-INE, 2005; p. 22)

b) Índice de Infancia y Adolescencia

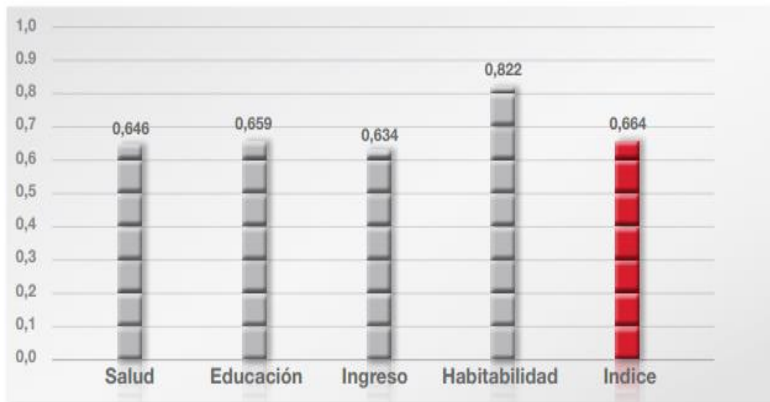
El índice de infancia y adolescencia es un indicador elaborado por UNICEF y determinado en conjunto con el Ministerio de Desarrollo Social¹⁴ y mide el grado de satisfacción de derechos fundamentales de los niños. Se espera con este índice *“estimar el nivel alcanzado en las comunas y regiones del país, en cuatro condiciones consideradas primordiales para el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes, relacionadas a su vez con algunos de los derechos reconocidos como fundamentales en la Convención sobre los Derechos del Niño: el derecho a la salud, a la educación y a un nivel de vida adecuado para su desarrollo”* (Mideplan, 2009: p. 11).

¹⁴ En el tiempo en que se desarrolla este índice el Ministerio era denominado MIDEPLAN (Ministerio de Planificación)

Para la construcción del indicador, *se estandarizan todas las variables en una escala entre 0 y 1, donde 0 corresponde al mínimo logro y 1 al logro más alto*” (Mideplan, 2009; p. 12). Así, el índice final arroja un valor entre 0 y 1, ubicando a las comunas, regiones del país en un ranking que permite visualizar que tan logrado están las dimensiones que abarca –habitabilidad, educación, salud e ingreso- y cuál es la condición de satisfacción de los derechos de la infancia en cada lugar, de modo de orientar las definición de políticas públicas en torno a este grupo etario.

En primer lugar es importante señalar que en Chile el índice de infancia y Adolescencia es de 0,664, según el Ministerio de Planificación (2009), siendo este construido a partir de que *“la dimensión habitabilidad, referida al acceso a servicios básicos y la materialidad de las viviendas en las que residen los hogares con niños, niñas y adolescentes, muestra el valor más alto equivalente a 0,822. La dimensión educación, con un valor de 0,659, refleja el acceso, la calidad de la educación y el clima educacional en el hogar. La dimensión salud, con un valor de 0,646, se refiere a indicadores vinculados con mortalidad en los distintos tramos de edad (menor a 1 año, entre 1 y 4 años y entre 5 y 19 años). Por último, la dimensión ingreso, con un valor de 0,634, se relaciona con los ingresos de los hogares con niños, niñas y adolescentes y el porcentaje de éstos en situación de pobreza”*. (Mideplan, 2009: p.17)

Gráfico 1: Valor dimensiones e índice global a nivel nacional 2006



Fuente: Elaborado por MIDEPLAN a partir de información de Encuesta CASEN 2006, SIMCE (2004 y 2006) y Estadísticas Vitales (2001 al 2005).

Este grupo etario solo se acerca al 50% de óptimas condiciones en lo que refiere a sus derechos fundamentales como Salud, Educación, Vivienda e Ingresos. Esta situación denota que si bien hay un alto porcentaje de niños, niñas y adolescentes que están en buenas condiciones de vida, aún queda un porcentaje que no logra acceder a estándares óptimos.

c) Infancia y Educación

En Chile la Educación tiene carácter de obligatoriedad hasta finalizada la Enseñanza Media desde el año 2003, momento en el que constitucionalmente se establecen 12 años de escolaridad gratuita obligatoria para todos los niños y jóvenes hasta los 18 años de edad, siendo el Estado el responsable de garantizar aquello.

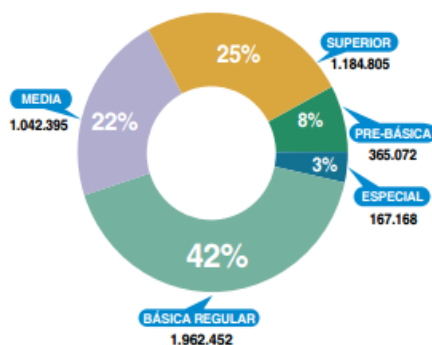
Actualmente la Educación Básica es la que concentra la mayor cantidad de estudiantes, bordeando un 40% del total de estudiantes del país, siendo los hombres los que tienen una presencia levemente mayor que las mujeres. En este segmento se encuentran aquellos niños y niñas que tienen entre 6 y 14 años,

Tabla 9: Alumnos matriculados en los diferentes niveles de la educación regular, por sexo y nivel de educación 2013

SEXO Y NIVEL DE LA EDUCACIÓN	Alumnos matriculados ¹⁾²⁾	
	Número	Porcentaje
Total	4.721.892	100,00
Pre- Básica	365.072	7,7
Especial	167.168	3,5
Básica regular	1.962.452	41,6
Media	1.042.395	22,1
Superior	1.184.805	25,1
Hombres	2.383.160	100,00
Pre- Básica	178.836	7,50
Especial	101.437	4,26
Básica regular	1.009.111	42,34
Media	524.209	22,00
Superior	569.567	23,90
Mujeres	2.338.732	100,00
Pre- Básica	186.236	7,96
Especial	65.731	2,81
Básica regular	953.341	40,76
Media	518.186	22,16
Superior	615.238	26,31

Fuentes: Centro de Estudios, División de Planificación y Presupuesto, Ministerio de Educación. Servicio de Información de Educación Superior (SIES), División de Educación Superior, Ministerio de Educación

Grafico 8: Número y porcentaje de alumnos matriculados según nivel de educación



En términos más específicos, el sector Particular es el que concentra la mayor cantidad de estudiantes a lo largo de todo el país, siendo el segmento de establecimientos Particulares Subvencionados el que reúne la mayor cantidad de población.

Tabla 10: Alumnos matriculados en la Educación Básica Regular, por sexo y sector que imparte la enseñanza, según región, 2013.

REGIÓN ^a	Alumnos matriculados ^{a,b,c}								
	Total			Sector					
	Total	Hombres	Mujeres	Municipal			Particular ^d		
				Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
TOTAL	1.962.452	1.009.111	953.341	796.593	419.411	377.182	1.165.859	589.700	576.159
Arica y Parinacota	27.262	13.974	13.288	9.517	5.167	4.350	17.745	8.807	8.938
Tarapacá	41.057	21.153	19.904	9.980	5.277	4.703	31.077	15.876	15.201
Antofagasta	71.256	36.564	34.692	41.253	21.853	19.400	30.003	14.711	15.292
Atacama	36.867	19.067	17.800	25.520	13.824	11.696	11.347	5.243	6.104
Coquimbo	86.633	44.418	42.215	37.220	19.264	17.956	49.413	25.154	24.259
Valparaíso	192.672	98.851	93.821	71.120	37.748	33.372	121.552	61.103	60.449
O'Higgins	104.936	54.432	50.504	57.076	29.469	27.607	47.860	24.963	22.897
Maule	117.376	60.865	56.511	69.757	36.925	32.832	47.619	23.940	23.679
Biobío	232.534	119.642	112.892	118.779	61.817	56.962	113.755	57.825	55.930
La Araucanía	114.533	59.263	55.270	45.238	23.783	21.455	69.295	35.480	33.815
Los Ríos	43.993	22.521	21.472	22.153	11.369	10.784	21.840	11.152	10.688
Los Lagos	102.875	53.149	49.726	53.024	27.660	25.364	49.851	25.489	24.362
Aysén	13.318	6.860	6.458	6.149	3.266	2.883	7.169	3.594	3.575
Magallanes y La Antártica	18.139	9.358	8.781	10.476	5.488	4.988	7.663	3.870	3.793
Metropolitana	759.001	388.994	370.007	219.331	116.501	102.830	539.670	272.493	267.177

Fuente: Centro de Estudios, División de Planificación y Presupuesto, Ministerio de Educación

Más allá de la cobertura, también es importante señalar que hay una crítica a cómo el Currículum Oculto de Género¹⁵ del sistema educativo chileno, va a determinar un menoscabo de las niñas en favor de los niños permanentemente. Un estudio realizado por UNESCO (2011) indica que por un lado “*Los materiales educativos presentan uno de los ejemplos más destacados pues solemos encontrar en ellos representaciones de lo femenino y lo masculino que resultan discriminatorias para las mujeres. Por ejemplo, en el relevamiento casi exclusivo de figuras varoniles en el papel de héroes y de ellas como sus acompañantes o en el uso del lenguaje y de iconografías*” (UNESCO, 2011; p. 132), junto con ello, en las prácticas cotidianas que realizan niños y niñas, el estudio indica que *podemos ver la segregación cotidiana del espacio en la escuela, asignando el uso del patio para el fútbol en los recreos, generalmente juego de varones, replegando a las mujeres a los pasillos*”. Asimismo, cuando la atención se vuelve al rol que estarían cumpliendo los profesores en aquello, se recogió que estos “*suelen tener expectativas de aprendizaje diferenciadas para alumnos y alumnas, fomentando áreas del conocimiento divididos por género, asignando mayor importancia a los varones en las disciplinas científicas y a las*

¹⁵ El COG se expresa en todas las dimensiones y prácticas de un proceso de enseñanza-aprendizaje, tales como los textos escolares y materiales educativos, en las prácticas docentes y en las relaciones entre estudiantes, profesores/as, directivos/as y auxiliares (UNESCO 2011; 132)

mujeres en las sociales” (Unesco, 2011; p. 132), situación que al interior de la sala de clases incide en “una preferencia de a quién se le otorga la palabra, en los ejemplos utilizados en cada uno de los casos y en la entrega del liderazgo en los trabajos grupales, entre otros, construyendo valores y habilidades sexistas que, claramente, influyen en la conformación de las identidades de los y las infantes. (UNESCO, 2011; p. 132)

Un ejemplo de aquello es que los análisis realizados a los resultados de la prueba Simce indican que *“las niñas muestran significativamente mejores resultados en lenguaje y los varones, en matemáticas”*. Por otra parte *“la prueba Simce piloto en Educación Física (2011) también reveló graves brechas desfavorables a las niñas, que las dejan en condiciones de salud inferiores, y más vulnerables a diversas enfermedades”* (ver las publicaciones de resultados del Simce del Mineduc 2009, 2010, 2011). Asimismo, en otra prueba de medición escolar, Timss, que mide el desempeño en las asignaturas de matemáticas y ciencias, *“la brecha de género en Chile se mantuvo a favor de los hombres, mientras a nivel internacional no existe diferencia o es favorable a las mujeres”* (Agencia de Calidad de la Educación, 2012). Frente a esto, la socióloga Teresa Valdés (2013) indica que *“estos resultados revelan que el sistema escolar continúa reproduciendo el orden cultural que privilegia ciertas habilidades para los hombres (la razón y el intelecto) y otras para las mujeres (los afectos y emociones) asociadas a estereotipos de género y que los colegios no están dando a las niñas y jóvenes una educación que asegure condiciones de igualdad, es decir, no están cumpliendo con su objetivo de entregar las herramientas necesarias para el pleno desarrollo de sus potencialidades como personas”* (Valdés, 2013; p. 50).

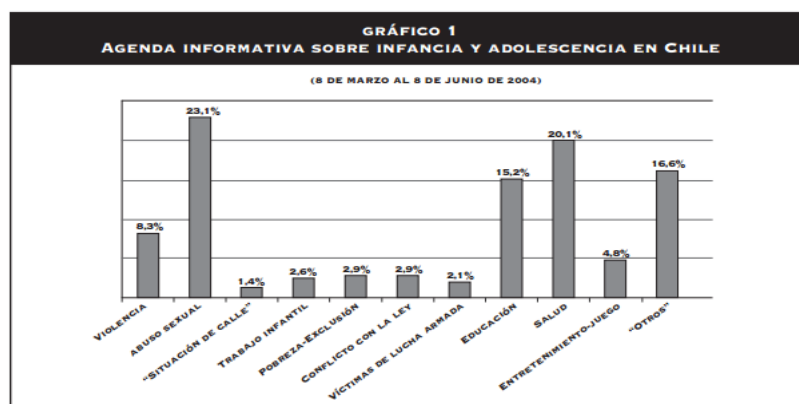
d) Infancia y Medios: ¿cómo los retratan?

Los estudios en torno a las preferencias de niños y niñas en lo que respecta a la tecnología, como la televisión y el internet. Según el informe *“La Voz de los Niños y Adolescentes: Los derechos de la infancia y la adolescencia a 20 años de la ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño en Chile”*, realizado por UNICEF (2010), *“la televisión es el medio utilizado con más frecuencia (89,2%) pero es Internet el medio en que los niños(as) y jóvenes pueden expresar mejor sus opiniones (88%). Cuando se les pregunta por las informaciones a las que les gustaría acceder en los medios de*

comunicación, las tres primeras opciones son: actividades deportivas para realizar (13,9%), cómo mejorar mis notas (13,6%), relaciones sociales y de amistad (11,6%)” (Uranga, 2011; p. 185).

Respecto de la Televisión, se señala que “el promedio diario de consumo televisivo infantil bordea las tres horas y que un 30% de los niños y niñas (entre 7 y 13 años) tiene televisor en el dormitorio (CNTV, 2008a)”. (Uranga, 2011; p. 184). Junto con ello destaca que “la programación de televisión infantil abarca un 14,9% de la oferta televisiva en horario para todo espectador y que de cada hora de esa oferta 11,5 minutos están dedicados a publicidad). (Uranga, 2011; p. 184). Ello demuestra que no hay una especial preocupación, desde el mundo televisivo por generar una oferta variada y de calidad para niños y niñas, por lo que ellos/as terminan consumiendo los programas que se ofertan para el mundo adulto, lo que se refuerza con lo presentado en el mismo estudio que indican que “cuando la pregunta es por calidad, los estudios identifican como alguna de sus características que la mayoría de los contenidos corresponden a dibujos animados, principalmente de origen estadounidense, que los niños de 0 a 4 años son los que tienen la menor oferta, que los programas tienen un alto nivel de violencia y que, un poco más del 50% de los programas incluyen contenidos educativos). (Uranga, 2011; p. 184).

Por otro lado, cuando los medios televisivos deben informar respecto de la Infancia, el tema más mencionado, con un 23,1% es el del abuso sexual, seguido por noticias relacionadas con salud (20,1%) y educación (15,2%). Ello estaría indicando cómo la agenda informativa primero ve a la infancia victimizada, seguida de una infancia que debe cubrir sus necesidades básicas. El resto de las temáticas continúan con el imaginario de niño/a victimizado/a, pues aparecen temas como trabajo infantil (2,6%), pobreza (2,9%), problemas con la justicia (2,9%) y niños en situación de calle (1,4%) entre otros, como se aprecia en el siguiente gráfico.



En: http://www.pasa.cl/wp-content/uploads/2011/08/La_Infancia_y_la_Adolescencia_en_Primer_Plan_Condeza_Rayen.pdf

Por otro lado, al observar a los medios de comunicación escrita, se destaca que *“en el 2002, una investigación de la Asociación Chilena Pro Naciones Unidas (ACHNU) exploró las representaciones sociales sobre los niños, niñas y jóvenes en los diarios La Tercera y El Mercurio. Una de las tendencias identificadas es la visión predominante de niños y niñas en función del adulto que llegarán a ser y de la necesaria preparación para el futuro (Duarte & Littín, 2000). (Uranga, 2011; p. 186). Son estos medios, entonces, dejan de mirar a la infancia como un actor social en tanto representantes de su propia realidad, pues solo los ven como proyectos de individuos, personas en construcción y no en tanto seres complejos y completos.*

e) Infancia y Consumo

El Consejo Nacional de Televisión realizó un estudio relativo a consumo en la infancia, denominado *“Los Tweens Chilenos”* (2003), en el que se señalaba que, *“los niños entre los 8 y los 13 años ya presentaban las competencias para decidir, discriminar e influir en las decisiones de compra; realidad que también era asumida por sus padres como parte de la educación que debe recibir un niño de esa edad”* (Vergara, 2012; p. 169), ello refleja que a temprana edad niños y niñas comienzan a recibir sumas de dinero de parte de sus padres, *“un 78% aseguró recibir dinero de forma regular por sus padres”* (Vergara, 2012; p. 169) y deben tomar decisiones respecto de cómo utilizar el mismo, administrándolo según sus propios intereses. En esas decisiones destaca que *“el colegio constituía el principal ámbito de consumo para este segmento etario”,* y en este espacio, su consumo estaba destinado principalmente a *“la satisfacción de sus necesidades alimenticias a través de snacks. Es interesante destacar que este tipo de consumo se da de forma transversal en todos los estratos socioeconómicos”* (Vergara, 2012; p. 169)

f) Infancia y Género

El estudio *“Análisis y detección de expectativas y proyecto de vida de niñas, niños y adolescentes”*¹⁶, del año 2001, que tuvo como objetivo *“indagar en cómo niños, niñas y jóvenes de ambos sexos*

¹⁶ Para el Estudio se aplicó una encuesta a 1.500 estudiantes secundarios de ambos sexos y de diversos establecimientos educacionales de la Región Metropolitana, pertenecientes a los estratos socioeconómicos alto, medio y bajo. La información obtenida en la encuesta fue profundizada a través de quince grupos focales realizados al mismo universo de personas. Para conocer las opiniones de los alumnos de enseñanza básica, se aplicó un cuestionario a 150 niños y niñas de segundo y tercer año de educación básica de distintos establecimientos de la Región Metropolitana.

internalizan los contenidos recibidos en la familia y en la escuela, y cómo dichos contenidos se han plasmado en sus proyectos de vida y posibilidades futuras” (Núñez y Segal, 2001; p. 225), entrega una serie de datos respecto de cómo niños, niñas y adolescentes ven y perciben las situaciones de su vida diaria que pueden visibilizarse desde la dimensión de género. Este es uno de los pocos estudios en los que para retratar a la infancia se consulta directamente a los actores involucrados.

En primer lugar, se destaca que en lo que respecta a las diferencias entre lo masculino y lo femenino, tanto niños como niñas, mayoritariamente, indican que *“en las niñas existen dos habilidades reconocidas abiertamente: coser y dibujar”* y *“a los hombres más aptos para el deporte, actividades de fuerza como cortar madera y cierta competencia en las matemáticas, por lo tanto en el pensamiento lógico”*. En el ámbito de la computación, la situación se iguala pues *“reconocen habilidades similares a ambos sexos”* (Núñez y Segal, 2001; p. 227).

En relación a la familia, se reconoce que la madre es *“la principal agente de socialización para las niñas, que aparece como la interlocutora válida para ellas cuando quieren conversar sobre las cosas que les gusta hacer (27,8 por ciento). Entre los niños, en cambio, la madre tiene una preferencia bastante menor (19,7 por ciento)”* (Núñez y Segal, 2001; p. 226). En relación al Padre como agente socializador, *“las cifras de ambos sexos se acercan: las niñas lo prefieren en un 19 por ciento y los niños en un 16,5 por ciento”* (Núñez y Segal, 2001; p. 226). Por otro lado, cuando se trata de entablar conversaciones respecto de sus problemas *“se observan diferencias sustanciales en las preferencias de niñas y niños, constituyendo la relación con el padre del mismo sexo un mecanismo relevante de enfrentamiento de las dificultades infantiles. Así, mientras 52,5 por ciento de las niñas prefiere conversar con la madre, solo 35,7 por ciento de los niños manifiesta esa preferencia. En el caso del padre la tendencia se revierte, ya que los niños lo prefieren en un 31,6 por ciento y las niñas solo en un 19,2 por ciento”* (Núñez y Segal, 2001; p. 227). Fuera del ámbito familiar, los amigos, son altamente mencionados cuando se consulta con quien prefieren conversar sobre lo que les gusta (niños 31% y niñas 16,5%), y sobre sus problemas (niños 20,4% y niñas 13,1%). El rol de la madre sigue siendo significativo cuando la consulta es respecto del acompañamiento en el proceso escolar, ahí niños y niñas la señalan *“como quien los acompaña y monitorea en el proceso escolar, con un porcentaje mayor entre las niñas (43,8 por ciento) que entre los niños (36,9 por ciento). Niños y niñas mencionan en segundo lugar al padre (20,2 por ciento las niñas y 22,6 por ciento en los niños)”* (Núñez y Segal, 2001; p. 227).

Al mirar su mundo fuera del hogar, la investigación realizada, *“percibe un mayor desarrollo de la sociabilidad en los niños, que desde muy pequeños tienden a establecer vínculos fuera de la familia, mientras las niñas se afianzan mayormente en su interior”* (Núñez y Segal, 2001; p. 227). A pesar de aquello, cuando el estudio se interioriza respecto de indicadores de socialización, como lo son la *“organización de actividades, participación en clases y conductas asociadas con las habilidades sociales”*, se concluye que ambos sexos tienen porcentajes similares de asimilación, lo que se expresa como sigue, *“respecto a la participación en la organización de actividades, las niñas lo hacen en un 45,5 por ciento y los niños en un 50 por ciento. En cuanto a la participación en clases, la mayoría (92 por ciento) es activo, siendo mínimas las diferencias porcentuales entre niñas y niños (94,8 por ciento y 90,3 por ciento, respectivamente). En las conductas asociadas con habilidades sociales, un 57 por ciento presta sus cuadernos. Sin embargo, en un porcentaje que no es menor (43 por ciento), hay quienes no demuestran generosidad y sí manifiestan individualismo. La solidaridad es más manifiesta entre las niñas (61,8 por ciento) que en los hombres (51,4 por ciento)”* (Núñez y Segal, 2001; p. 227-228).

Al detenerse en la *“mirada de futuro”*, que tienen niños y niñas, se encontró que *“la madre es nuevamente el referente principal, preferida por las niñas en un 36 por ciento y por los niños en un 25 por ciento. El padre es un referente para ambos sexos en un porcentaje similar: en las niñas tiene una presencia de 20,9 por ciento y en los niños de 23,7 por ciento”*. En tanto, en lo que respecta a la conformación de una nueva familia, *“el 78 por ciento de ellos [niños y niñas] declara querer casarse, aunque las niñas expresan menor interés en ello que los niños (74 y 80,6 por ciento respectivamente); confirmando esta tendencia, las niñas superan a los niños entre quienes declaran que no desean casarse”*. Por otro lado, la mirada de futuro también denota una pretensión de independencia, puesto que *“en su gran mayoría los niños y niñas (74 por ciento) se visualizan fuera de la casa “cuando sean grandes”. Esta idea es importante, pues denota un proceso de cambio respecto al modelo tradicional de familia, en el cual la mujer permanece en casa y es el hombre quien se desempeña en el ámbito público.*

Esto último se liga directamente con la relevancia, que tanto niños como niñas, le da a la continuidad de los estudios, pues sería ésta una vía para la concreción de los proyectos a futuro, y por ello consideran *“importante estudiar para “trabajar en lo que quiero” (44,9 por ciento), para ganar plata” (29,3 por ciento) y para “ser independientes” (14,6 por ciento)* (Núñez y Segal 2001; p. 228). Las actividades a

las que refieren los niños y niñas ante la consulta de lo que quieren ser cuando grandes, fueron agrupadas por las investigadoras en 4 grupos, *“La principal de esas actividades corresponde al área artística-creativa, con menciones como bailarina, pintor/a, actor, actriz, cantante y dibujante. El siguiente grupo está constituido por las profesiones médicas, un tercero abarca deportes y, finalmente, un cuarto grupo integra la docencia”* (Núñez y Segal, 2001; p. 227-228). Específicamente, las niñas, para su vida adulta prefieren *“carreras tradicionales: doctora, profesora y veterinaria (cada una de ellas con 10 por ciento), seguidas por oficios como cantante (8,1 por ciento) y secretaria (5,6 por ciento)*. Los niños, por su parte, demuestran gran interés en *“ser futbolistas exitosos: alrededor del 20 por ciento desea ser profesional de este deporte”* (Núñez y Segal, 2001; p. 227-228).

Por otro lado, en la encuesta, *“La Voz de los Niños, Niñas y Adolescentes sobre Discriminación”*, realizada por UNICEF en 2011, en el ámbito de género, los niños y niñas en un 79,8% señalan que *“los hombres deben proteger a las mujeres, pues son más débiles”*. Asimismo, un 26,5% está de acuerdo con que *“hay materias que los hombres comprenden mejor que las mujeres, como las matemáticas”*. En cuanto a vivencias de discriminación de género, un 23,6% dice que ha querido participar en una actividad extra-programática o deportiva y no ha podido, porque era sólo para niños del otro sexo; un 17% comenta que los profesores le dan más la palabra a los hombres que a las mujeres; y un 34,1% cuenta que en su casa sólo las hijas ayudan en las cosas de la casa.

Finalmente al revisar dos estudios centrados en la identidad de género en la adolescencia, tanto para hombres como para mujeres, encontramos que estos indican que, cuando se consulta a los varones, éstos responden que *“lo femenino se asocia a las mujeres y lo masculino a los hombres, por lo tanto, «lo normal», según los entrevistados, es que los hombres se alejen de los atributos femeninos y las mujeres rehúyan de las características masculinas, de lo contrario son connotados como menos hombres («gay») o menos mujeres («ahombradas», «amachadas»)”* (Matamala, 2010; p. 74). Por otro lado, cuando las consultadas son mujeres, se señalaba principalmente que *“Los mandatos e ideales continúan siendo diferentes y opuestos para cada género, lo cual contribuye a la oposición entre ambos y la falta de reconocimiento: los hombres son representados como “bruscos”, “ignorantes”, “molestos”, y las mujeres, en su ideal, deben ser “bonitas”, “educadas”, “respetuosas”, “responsables”* (Fernández, 2012; p. 61). Así, para las mujeres en el paso a la adolescencia lo que más se valora es *“el acceso a los emblemas identificadorios del ser mujer: el crecimiento corporal, la vestimenta y estética, o el sentir que*

ahora se preocupan de escuchar al otro, y mediante esto sentirse parte del grupo de mujeres” (Fernández, 2012; p. 61). En tanto para los hombres, se accede a este rito de paso *“imitando a los abuelos, los padres, parejas de las madres, compañeros del liceo-colegio u hombres de la televisión, quedando de manifiesto el requerimiento de la cultura y la sociedad por hacer que un adolescente hombre se comporte de manera masculina [...] donde los hombres deben ser «caballeros», «protectores», «respetuosos con las mujeres», «rudos», «ajenos a la emotividad y sensibilidad »”* (Matamala, 2010; p. 78).

Infancia en Chile, la mirada es externa

Como se puede notar, a partir de lo expuesto, hay mucha información cuantitativa respecto de la realidad de niños y niñas, sin embargo, a raíz de esta revisión se ha constatado que no se cuenta con esa misma cantidad de información cuando el eje está puesto en rescatar lo que niños y niñas piensan, lo que quieren para sus propias vidas, lo que esperan para el futuro, o simplemente que reconozcan y visibilicen cómo ellos y ellas ven y organizan el mundo en el que están insertos. Las percepciones de ellos y ellas no son tomadas en consideración al momento de definir líneas de acción en torno a sus condiciones de vida, o en las políticas públicas creadas para su resguardo. Son los adultos los que establecen cuáles son las necesidades a cubrir y las estrategias adecuadas para ello.

Conocemos a los niños desde una mirada adultocéntrica, que los cuantifica, los convierte en estadística, los clasifica, los categoriza, los explica, pero no los escucha, no los visibiliza desde sus propios intereses, opiniones o percepciones, por ello, Larraín señala que *“es indispensable generar mecanismos de consulta y participación de los niños y niñas en las políticas que les afectan directamente y contar con mecanismos jurídicos de exigibilidad de derechos”*. (Larraín, 2011; p. 97). El interés de la presente investigación es justamente develar al menos un aspecto de esa realidad invisibilizada, la que emana de la opinión y mirada de los mismos niños y niñas, y situarla en la posición de relevancia que merece para el adecuado conocimiento de la infancia en su complejidad.

7. CUERPO, PRÁCTICAS Y MODELOS DE GÉNERO DESDE LA INFANCIA

Niños y niñas ponen en escena sus formas de visualizar su entorno

En el presente apartado, se exponen los resultados de las entrevistas realizadas, codificando las respuestas según los objetivos propuestas para la investigación y luego ordenando la información según las categorías emergentes. De este modo tenemos primero una aproximación a las representaciones corporales que niños y niñas evidencian para sí y para sus pares, luego de ello se exponen las distinciones y similitudes frente a las prácticas llevadas a cabo en la escuela y en la casa, para terminar presentando los modelos de género reconocidos también en el espacio escolar y al interior del hogar.

7.1 Representaciones Corporales / *Fuerza, carácter y vestimenta, tres formas de representar el cuerpo.*

Para efectos de esta categoría se va a reconocer que las representaciones que se hacen en torno al cuerpo como parte de las representaciones sociales que permiten a los sujetos/as ordenar el mundo en el que viven e influir sobre los comportamientos del grupo al que pertenecen.

Las representaciones corporales, para efectos de esta investigación, van a abarcar más allá de lo exclusivamente biofísico, incorporando en la reflexión, junto a las características físicas, las características de personalidad, y junto con ello el tipo de vestimenta que se considera apropiado, pues la manera en la que se cubre el cuerpo también va a ser considerado como una representación a partir de lo que se quiere mostrar.

En su conjunto todas estas variables nos van a entregar una imagen de cómo este grupo de niños y niñas representan algunos aspectos de su propio cuerpo y el cuerpo de los otros, y, además, cómo se expresan a través de éste. A partir de lo que cada uno de los/as entrevistados reconoce como parte de su realidad, se va a reconocer cómo de manera colectiva representan esta particular dimensión de la realidad.

a) Las representaciones asociadas a lo Físico

Es que no le encuentro ninguna diferencia o sea diferente como cosas en sí. (Felipe)

Para el grupo de niños y niñas con los que se trabajó, las representaciones que se tienen del cuerpo físico no hablan del mismo como un componente diferenciador muy marcado, en lo que a género se refiere. Los cuerpos tienden a verse de manera similar desde y para ambos géneros, y aún no se evidencian marcas corporales claramente diferenciadoras, más allá de aquellas partes del cuerpo que evidentemente son diferentes, como son los genitales en ambos sexos y los pechos en el caso de las mujeres.

Lo físico tienen diferencias, que las mujeres tienen pechos y los hombres no.

(Lorena)

Ello podría explicarse porque este reconocimiento igualitario se estaría produciendo en un momento previo al inicio del proceso diferenciador que se da al momento de entrar a la adolescencia, en el que hay cambios corporales más notorios y significativos. Los cuerpos, a esta edad, tienden a ser más homogéneos, y no evidencian grandes diferencias como ocurre después del desarrollo puberal, por lo que es fácil entender que no se visualicen distinciones que los ubiquen a unos en un lado y a otros en otro, como sucede ya en el mundo adulto, cuando los cuerpos son marcas de posición evidentes.

A esta edad las diferencias corporales se visualizan y evidencian más por aquellos aspectos que pueden moldearse fácilmente por ellos/as mismos/as, a partir de intervenciones estéticas específicas, y que tienden a ser utilizadas por determinado género. Así, las posibilidades de marcar diferencia se vuelcan en primer lugar hacia cómo se utiliza el pelo –largo o corto-, replicando la imagen de que el cuerpo femenino se representa a través del pelo largo, y en segundo término a las distinciones que se realizan a partir de intervenir la piel, especialmente el rostro, situación que también está asociada al mundo femenino y su preferencia por pintar su cara. Estas dos características están ausentes en el mundo masculino.

Las mujeres tienen el pelo largo, aunque algunas a veces se lo cortan. Y los hombres como que no les crece tan rápido el pelo (Pedro)

En qué se diferencian bueno, algunas mujeres con el pelo, algunas se diferencian que a las mujeres les gusta pintarse y a los hombres no, (Víctor)

Una de las distinciones que aparece más marcada en el grupo de niños y niñas con los que se trabajó, son aquellas asociadas al cuerpo cuando este se ve y se describe desde la energía y fuerza que proyecta, y respecto de aquello, no se estaría reconociendo una diferencia desde el origen, sino más bien se ve como el resultado del trabajo individual, del interés personal de lograr un cuerpo más fuerte o no, reconociendo que en ambos mundos se encuentra una diversidad corporal, que no se asocia al género al que el/la sujeto/a pertenece, sino más bien a como individualmente cada uno/a se relaciona con su cuerpo. Esta situación se traduce en que el posicionamiento en el mundo, a partir del cuerpo, está abierto y no es restrictivo. Implícitamente, hay un reconocimiento de igualdad entre ambos géneros, en las posibilidades que desde el cuerpo se tienen.

Yo creo que depende la edad y el ejercicio que hacen. Porque mientras más grande también puede tener más fuerza, Y también mientras más, si hace ejercicio es más fuerte (Felipe)

Junto con ello, se observa que dado que el interés por lograr marcar esa diferencia es personal, y no exclusiva u obligatoria para uno u otro género, por lo que en ocasiones desde el mundo masculino hay una opción por no entrar en esa dinámica de potenciar la fuerza corporal, sin que ello sea condicionante para el cuestionamiento de su adscripción genérica.

Yo creo que es personal, porque como algunas mujeres no hacen ejercicio, algunos no hombres no. Como yo que no hago ejercicio [...] Me da flojera. (Pedro)

En relación a lo mismo, aparecen menciones, que señalan que de quererlo, las niñas pueden llegar a ser más fuertes que los hombres, y los hombres reconocen aquello, sin que para ninguno de los dos grupos –hombres ni mujeres- esta situación represente un conflicto de poder o de posicionamiento en el mundo que comparten, sino más bien se vuelve un dato de realidad que se incorpora a la relación que establecen entre ellos.

Bueno en la fuerza, supuestamente se dice que los hombres son más fuertes que las mujeres, pero en muchos casos es cierto pero en otros no, en el curso hay niñas que son más fuertes que los niños (Víctor)

Yo tengo mucha fuerza, por ejemplo en un juego que se llama fuercitas, yo les gano a los hombres pero no todas las mujeres, pero es como que los hombres son más fuertes que las mujeres, a veces por juegos son más bruscos (Luciana)

Físicamente los hombres, pero los hombres que entrenan y que salen a correr y todo eso pero los hombres que no les gusta entrenar no tienen tanta fuerza, igual que las mujeres que salen a entrenar y por eso y algunos hombres son un poco débiles y dicen que las mujeres son débiles y yo no soy débil (Mónica)

Lo que estaría ocurriendo es una difuminación de las barreras existentes entre los cuerpos físicos, estableciéndose la sensación de que las posibilidades de esos cuerpos están asociadas al trabajo y esfuerzo personal, por lo que ya no se estaría constituyendo una línea divisoria entre dos géneros, en el que el cuerpo masculino es el fuerte y el cuerpo femenino el débil, sino que, puesto que la diferencia física no vendría dada, sino que ésta se va adquiriendo, y esa adquisición es una opción personal, tanto de hombres como de mujeres, y no se ve como una obligación por pertenecer a uno u otro género, lo que se tendría son cuerpos masculinos fuertes y débiles y cuerpos femeninos fuertes y débiles, cuatro figuras que por igual se vinculan entre sí, y que no marcan una posición de superioridad y/o inferioridad fija.

b) Las Representaciones asociadas a la personalidad

Los hombres son bruscos y algunas veces mujeres son muy bruscas, los hombres son muy amorosos y las mujeres súper amorosas. (Paula)

Aspectos del carácter, aparecen como rasgos diferenciadores e igualitarios entre lo masculino y lo femenino, al momento de consultar respecto de lo corporal. Los niños y niñas entrevistados manifestaron que existen ciertas diferencias, pero nuevamente no son categóricos en señalar que esas diferencias sean exclusivas de uno u otro género, pues siempre destacan que si bien hay marcada una tendencia hacia lo masculino o lo femenino, nunca es exclusivo, pues miembros del otro género también son parte de aquello.

En primer lugar, se puede mencionar que tanto niños como niñas entrevistados reconocen que si bien los hombres suelen ser más *bruscos* en los espacios de interacción, también este rasgo aparece como parte de la forma de ser de las mujeres. La distinción es que mientras a los hombres se les reconoce una brusquedad de movimiento, en las mujeres esta brusquedad aparece en la forma en que se relacionan, tanto entre ellas como con sus pares hombres.

Cuando hay un juego y los hombres se enojan pero mucho y son muy bruscos [...] hay algunos que son muy pesados y hay uno en el curso que casi todas no quieren ser su amigo, porque siempre es muy mandón, es muy brusco y les pega a todos cuando están jugando. (Paula)

Pero las mujeres, no, pero también a veces las mujeres entre sí no ponemos un carácter más brusco, cuando hacemos conflicto [...] así como que se enojan y como que no la pescan, pasan por al lado, no (Marina)

En ambos casos, esta característica no se menciona de manera positiva, sino más bien se visualiza como un aspecto que denota una posición más bien violenta, indicadora de conflicto. Estaría ocurriendo en este aspecto una situación de posicionamiento jerárquico por parte de quienes ejercen esa acción de fuerza, ya sea corporal o psicológica, la que rompe con la dinámica habitual de relación entre los mundos masculinos y femeninos, que tiende a ser más horizontal, según lo rescatado en las entrevistas. Por otro lado, se mantiene el reconocimiento de la fragilidad asociada a lo femenino,

Creo que las mujeres son como más delicadas; más delicadas con la piel y todo eso. Y los hombres son más fuertes, o sea tienen más fuerza en el cuerpo, las mujeres son algo delicadas. (Pedro)

Esa fragilidad femenina se evidencia con mayor claridad cuando está asociada a las posibilidades de soportar situaciones de juego más agresivas, determinando aquello el acceso a ciertas actividades, pues lo que demanda una mayor actividad física es acometida solo por algunas mujeres, y en la mayoría de los casos el juego se modifica (bajando los niveles de fuerza) para adaptarse a su participación. Dadas estas situaciones, las niñas optan a espacios de juego y de convivencia más tranquilos, a los que también invitan a participar a los niños.

Porque los hombres como son un poco más bruscos y con las mujeres tienen que ser más cuidadosos y por ejemplo si la pintan, tienen que decirle “pinta” y a los hombres vienen y le dicen pinta y también porque prefieren estar con los hombres que con las mujeres porque las mujeres igual somos, como que nos gusta jugar a otras cosas aparte, ellos juegan a un juego que se llama “pilla uno” pero la mayoría de las mujeres juegan pero hay otras que no quieren jugar y están todo el tiempo adentro (Luciana)

En relación a esto mismo, destaca -en los dibujos que realizaron niños y niñas-, la imagen que tienen de ellos mismos, pues al distinguir entre actividades que realizan hombres o mujeres, nuevamente remarcaron la diferencia en que lo masculino se asocia más a los juegos más colectivos y fuertes, y las mujeres en lo más calmo.



Francisco



Francisco

Uno de los aspectos diferenciadores que comienza incipientemente a aparecer, es el abordaje de situaciones que se vinculan con las relaciones entre ambos géneros, ya no solo en el plano del juego o la amistad, sino en el plano afectivo. Las mujeres a esta edad (10 años aprox.) ya estarían comenzando a interactuar entre ellas sobre este tema, mientras que los hombres aún le rehúyen.

Yo podría decir que son más distintos porque las mujeres dicen que son más sensibles y se enojan muy fácil, pero dicen que los hombres no se enojan tanto y que no lloran y eso. O sea que las mujeres cuando se enojan se enojan más fácil que los hombres, eso puede ser cierto y en algunos casos también puede ser que no, va a depender del momento (Víctor)

[a los hombres les cuesta] decir quien le gusta [...] Si, les cuesta mucho [...] les da vergüenza ¿no sé por qué? (Marina)

Estaría operando en este caso un sistema que ordena la diferencia, estableciendo un límite entre lo masculino y lo femenino, pero un límite frágil y difuso, pues pasan de un lado a otro miembros del género contrario sin que ello genere conflicto o fisuras, sino que es parte de cómo se organizan para mantener los equilibrios en la realidad en la que están compartiendo.

c) Las Representaciones asociadas a la vestimenta

Ambos somos iguales en vestirnos, porque cada uno tiene gustos diferentes como los niños y como las niñas (Felipe)

Cuando la mirada se vuelve hacia cómo se cubre el cuerpo, -a las elecciones que se toman para marcar una particular forma de ser-, comienzan a aparecer algunas diferencias, aunque también hay voces que destacan que es la elección personal la que prima al momento de definir esas preferencias, pudiendo ser obviadas las convenciones que se reconocen.

En primer lugar, una distinción que aparece es que para el mundo femenino la vestimenta tiende a privilegiar la estética y en el masculino, la comodidad. Por ello es que en los relatos parece que una

marca identitaria de la vestimenta en las mujeres es que son más *ajustadas* o más *apretadas*, en cambio los hombres son más *suelos*.

Las mujeres utilizan faldas y los hombres no. Como que cada uno tiene sus formas, cada sexo tiene sus formas de vestirse; por ejemplo las mujeres utilizan falda, los hombres polera (Pedro)

Esta distinción indica la presencia de representaciones diferentes según lo que se quiere proyectar a través de esa elección de vestuario. Para las niñas, implícitamente se está abriendo un mundo en el que importa lo que se proyecta, y por ello, importa lo que se elige al momento de vestir. Para los hombres, en cambio, la vestimenta representa un medio por el cual pueden acceder de mejor manera a las prácticas asociadas a su cotidiano.

Que las mujeres son como más no sé calzas, faldas y los hombres solo shorts hasta acá porque las mujeres usan hasta como por acá, más corto (Lorena)

Los hombres ocupan como cosas más suelos y las mujeres ocupan así como jeans apretados, ocupan cositas más apretaditas. (Luciana)

Esta situación es está más cercana a los modelos tradicionales de representación de lo femenino y lo masculino, constatándose una réplica de lo que se estaría entregando como imagen desde el mundo adulto al que estos niños y niñas van a entrar con el correr del tiempo. Las elecciones de vestuario estarían haciendo referencia a una preparación para ese tránsito, y por ende, representarían un correlato normalizado respecto de lo que está asignado tanto para hombres como para mujeres al momento de vestirse. Las mujeres ataviadas con ropajes que delimitan la figura, estilizan y dan cuenta de su corporalidad como estrategia de resaltar sus atributos de belleza, los hombres más preocupados por la comodidad y ductilidad que la vestimenta les otorga, pues ello incide en sus posibilidades de acción y movimiento en las actividades que les convocan.

En segundo lugar, es necesario destacar que si bien aún se mantiene la percepción de que hay ciertos colores asociados a un género u otro, ello ya no estaría tan arraigado, pues el referente que prima es que

ya no están asociados necesariamente a un género, y que dependiendo de los gustos personales, se produce la elección, siendo ya parte del sentido común que cualquiera puede usar cualquier color, sin que ello signifique nada en particular respecto del género.

No importa cómo se visten da lo mismo [...] da lo mismo porque los colores son de todos, son compartidos, da lo mismo que un hombre se vista con polera morada y rosado y una mujer se vista con polera negra y un bluejeans (Mónica)

Con esto, una fisura se podría estar gestando en este segmento etario de niños y niñas, que va a romper y transgredir las normalizaciones que desde el mundo adulto se construyen para la identificación de los géneros en el mundo infantil. Estas normalizaciones establecen que los colores rosados (y sus derivados) corresponden e identifican a lo femenino y los colores celestes (y sus derivados) son parte del mundo masculino. Lo señalado en este caso es que aquello ya no es lo que los normaliza a ellos y ellas, y que por ello tienden a romper esa lógica, utilizando la gama de colores completa, según como a cada uno/a le parezca mejor.

7.2 Prácticas de Género / Representaciones para la determinación de los comportamientos en la escuela y en la casa

En relación a las representaciones sociales asociadas a las prácticas cotidianas que pueden relacionarse al género, se recogieron opiniones y reflexiones que permiten identificar prácticas específicas que se llevan a cabo al interior del espacio escolar y otras que son pertinentes al espacio del hogar. Estas representaciones, van a establecer un orden particular para este grupo de niños y niñas, tanto entre sus grupos de pares como al interior de la familia, lo que les permite describir el contexto en el que esas prácticas se estarían desarrollando y posibilita una reflexión respecto de la distinción entre el mundo masculino y el femenino, diferenciando aquello que es colectivo con lo que es personal.

Al momento de consultar y solicitar reflexiones sobre las prácticas habituales, tanto en el hogar como en la escuela, se comienza a diferenciar entre aquellas prácticas que se llevan a cabo por decisión propia y las que se realizan por delegación de los adultos, especialmente en lo que se refiera al hogar. En la Escuela, en tanto, las prácticas están cruzadas por lo que se debe cumplir respecto del curriculum escolar y las acciones que estarían marcadas por la pertenencia a determinado género.

Junto con aquello, se recogió, a través de los dibujos realizados por niños y niñas, una mirada hacia las prácticas habituales de hombres y mujeres, y se recogió que cuando el dibujo representa al mundo adulto, evidencia una cercanía al modelo tradicional de distinción de género, situación que difiere de cómo se están mirando entre ellos mismos en sus prácticas.

a) Prácticas de género en la Escuela

De que las mujeres sepan más que los hombres o los hombres sepan más que las mujeres yo no creo en eso. (Víctor)

En relación a las prácticas asociadas a hombres y mujeres al interior del aula, destaca que las opiniones refieren a que las facilidades para abordar una u otra asignatura pasa muchas veces por las capacidades personales de aprendizaje, de concentración y de tomar en serio aquella actividad, más que por pertenecer a un determinado género, puesto que se visualiza que en todas las áreas del conocimiento

destacan algunos hombres y mujeres, y en otras áreas destacan otros, sin que se evidencia una recurrencia de género en aquello.

O sea no es que ni los hombres o las mujeres sepan más, o sea depende de cómo quieran cuanto quieran saber y si están atentos a la clase (Víctor)

Para los y las entrevistados, la mayor recurrencia es la igualdad de saberes frente a las diferentes áreas de conocimiento a las que se tienen que enfrentar en la Escuela, y lo que estaría haciendo la diferencia es la actitud que cada uno/a tiene frente a este proceso de aprendizaje, destacándose que el colectivo tiende a ser distraído, poco concentrado, y que por ello se dificultaría la adquisición de los conocimientos, y no habría una marcada incidencia del género en lo bien o mal que se lleva una asignatura en particular.

Estamos igual, estamos igual, casi todos somos flojos, pero hay niños que se preocupan mucho por la clase, pero por ejemplo yo que escribo, me distraigo en un segundo me distraigo y ya estoy en la luna y ya nada pesco, porque me confundo en la lectura, en lo que estamos haciendo, escribo mal algunas veces (Paula)

La visualización de este escenario en lo que a conocimientos refiere, nos indica que, al menos en este grupo, se tiene conciencia de que las posibilidades para acceder a los conocimientos están dadas de igual manera para todos y todas, y que su adquisición estaría dependiendo de cada uno. No se visualiza desde este grupo de niños y niñas al menos, que haya una mayor ventaja, desde el sistema escolar, para uno u otro género en determinadas áreas de curriculum.

Son buenas en educación física también y los hombres también, pero en lenguaje somos iguales, matemáticas también (Felipe)

A pesar de ello, un rasgo que aparece como distintivo en el grupo de los hombres, es la noción de que les cuestan aquellas asignaturas que requieren mayor concentración y que les son más fáciles las asignaturas que permiten potenciar su inquietud física, como Deportes. Lo mismo aparece en el mundo

femenino, pues se reconoce una mayor facilidad a las mujeres para el área artística, por su carácter más calmo.

Algunos hombres les cuesta Artes, algunos porque en arte hay veces que la Tía nos deja cambiarnos de puesto y no dibujan solo empiezan a jugar, están más distraídos, pero igual si lo hacen igual no terminan algunas cosas. En educación física los hombres siempre se sacan sietes igual, pero son diferentes porque hay algunos que se sacan seis, cinco, pero otras siempre se sacan arriba de un seis (Luciana)

En las clases [a las mujeres] lo que les cuesta menos es como así decirlo los ramos que son más como de saber. Para mi gusto [...] Lo que les es más fácil a los hombres como así decirlo es el deporte. (Pedro)

Aquello sería el reflejo de un reconocimiento a las distinciones de energía que cada género representa (como se mencionó en el apartado referido al cuerpo) y que ello si incidiría en las posibilidades de acceso y manejo de ciertos saberes, sin que aquello signifique una distinción absoluta, para los entrevistados.

En este sentido, lo que se estaría reflejando es un reconocimiento a que la adquisición de conocimientos se daría de manera horizontal entre los y las niñas, sin que aquello esté asociado a determinado género que establezca más facilidad de unos por sobre los otros. Por el contrario, se reconoce que colectivamente hay características que potencian y otras que dificultan el aprendizaje, y que se encontrarían de manera transversal en todo el grupo.

b) Prácticas de género en el Hogar

Limpiar mi pieza, estudiar, que me vaya bien en la escuela (Mónica)

En el hogar, en tanto, niños y niñas, reconocen tener buena disposición para realizar diversas prácticas al interior del hogar, las que se consideran una ayuda a la organización familiar. Se reconoce aquí el ser parte de un grupo familiar en el que cada uno/a cumple una función específica, y se asume con gusto aquello, cuando se trata de colaborar. Las representaciones que se construyen en torno a estas prácticas, están asociadas a cómo niños y niñas reconocen ese espacio colectivo, y asumen una posición al interior del mismo, en tanto parte de un grupo en el que cada miembro tiene sus propias responsabilidades.

Es que nos ayudamos entre todos o a veces mientras, no sé yo estoy haciendo las tareas, está haciendo el aseo mi abuelita y yo mientras hago las tareas (Marina)

Tenemos un día especial que cada año es un día de limpieza que todos los de la familia tienen que ayudar en algo y yo ayudo a lavar los vidrios. (Francisco)

Si bien no parecen en las entrevistas menciones específicas respecto de si hay una marca de género al momento de definir las responsabilidades y tareas al interior del grupo familiar, se hace una asociación más bien tradicional respecto de lo que realizan la madre y el padre al interior del hogar, visualizando

(Mamá) Cocinar, limpiar la cocina, es que la mayoría de las cosas que hace es limpiar la cocina y cocinar. (Papá) Barrer, trapear, y las niñas, mis hermanas, son de más de todo lo de afuera, pero también mi papá barre afuera, mi mamá también pero se preocupa más de cocinar, siempre cocina ella. (Paula)

Cabe destacar, que dentro de las prácticas que se asumen al interior del hogar, por parte de niños y niñas, la cocina aparece como un espacio al que a niños y niñas les gusta incorporarse y al que los adultos les permiten entrar, especialmente cuando se está aprendiendo en la elaboración de los alimentos, sin considerar que este espacio revista alguna restricción asociada al género. Por el contrario, las opiniones recogidas dejan entrever que este aprendizaje es reconocido como necesario para el desarrollo personal

de cada uno/a y además es potenciado por los adultos del grupo familiar, permitiendo la entrada de niños y niñas a este espacio.

A mí me gusta ayudar a mi mamá en la cocina, me gusta ayudarla cocinando, me gusta ordenar la casa, me gusta, en particular me gusta ayudar en la cocina, es lo que más me gusta [...] me gusta mucho cocinar, [...] mi mamá me está enseñando para poder conocer más cosas. Yo ahora sé hacer unos sé cocinar solo, yo he hecho recetas solo y mi mamá me dice “haz esto” y yo bueno ya y lo hago solo, voy a la cocina, saco los materiales y empiezo a cocinar (Víctor)

Otra tarea de la que se hacen cargo de modo espontáneo es la del cuidado de su propio espacio, su pieza, a la que deben dedicar tiempo para el orden. El espacio personal, es bien reconocido así, por lo que si bien esta actividad no siempre es de su agrado, de todos modos la realizan al considerar que es lo que corresponde.

Cuando desordeno algo y quiero empezar a jugar con otra cosa, ordenarlo, y puedo empezar a jugar con otra cosa. (Luciana)

Cuando las responsabilidades son asignadas y/o impuestas por el mundo adulto, en general están relacionadas con el proceso escolar, así, lo que para los adultos es relevante es que cumplan con obligaciones asociadas a esa dimensión de sus vidas. En ello, no hay tampoco distinciones de género reconocidas por los/as entrevistados, pues tanto para hombres como para mujeres es una situación que aparece como significativa en lo que el mundo adulto espera de ellos/as.

Hacer las tareas. [...] Me da responsabilidades como ordenar la mochila, acostarme temprano, lavarme los dientes, igual hacer las tareas y eso. (Pedro)

Aparecen también las habilidades que se tienen respecto del manejo de la tecnología y el apoyo que se les puede dar a los adultos en el manejo de la misma. En esto, niños y niñas llevan la delantera frente al

mundo adulto, pues el manejo que tienen de la tecnología es mucho mayor, pues son *nativos digitales*¹⁷, lo que les posiciona en un dominio superior de este aspecto.

Ayudo a mi yeya porque ella tiene un Ipod, un Ipad y un celular y una Tv muy bacán y yo la ayudo, hay veces que no sabe conectarse a internet y yo la ayudo
(Luciana)

Finalmente, las responsabilidades con las mascotas, también son asumidas por niños y niñas, de buen o mal agrado, toda vez que se entiende que ellos/as son de su propiedad también.

Tenemos que recoger las cosas que rompen los perros, todo, todo [...], limpiar la caca de los perros, darle la comida a los perros y algunas veces yo, pero solo algunas veces me ofrezco a barrer (Paula)

Para el mundo infantil, en tanto, se produce un atenuamiento de las fronteras entre uno y otro grupo, puesto que si bien hay prácticas más cercanas al mundo femenino o masculino, para el mundo infantil ello no se visualiza como una marca que establezca limitaciones o determinen lo que pueden o no hacer, especialmente porque para ellos, ya sean niños o niñas, las prácticas que el mundo adulto les encomienda y/o les permite emprender tienden a ser transversales al género, y asimismo, cuando ellos o ellas asumen ciertas prácticas no lo hacen a partir de marcas de género significativas.

c) Prácticas de género en el mundo adulto / El modelo tradicional se instala

A partir de los dibujos que realizaron niños y niñas, en las que se les pedía representar a un hombre y a una mujer realizando alguna acción, que ellos reconocieran como típica, el resultado fue ampliamente replicador de las prácticas tradicionales asociadas al mundo femenino y al masculino, en el que la mujer

¹⁷ Prensky define *los nativos digitales* son los que nacieron en la década de los noventa, donde surge una revolución tecnológica con la llegada de Internet y son nativos puesto que son hablantes del lenguaje digital; como nacieron rodeados de tecnología, ésta forma ya parte de su cotidianidad, se sienten cómodos en los espacios virtuales y los manejan con mucha naturalidad (Hernández 2014; 120)

está en la casa, a cargo de las labores domésticas, sola, y el hombre, en tanto, disfrutando del futbol, ya sea jugándolo o viéndolo por televisión, solo o acompañado.



Benjamín

Los hombres con un asado mirando el futbol

Una mamá cocinando para sus hijos



Manuela

Yo dibuje a una mujer cocinándole a su marido

Yo dibuje a un hombre tomando cerveza y viendo el futbol



Isabel

[la mujer] está mudando al bebe

[el hombre] está sentado en el sofá viendo un partido de futbol



Diego

Yo dibuje a un hombre jugando a la pelota

Yo dibuje a una mujer aspirando

Lo que demuestran estos dibujos, junto con lo señalado en las entrevistas, en lo que refiere a las prácticas de género, en la casa, si bien hay trazos del modelo tradicional de distribución de tareas o de formas de comportamiento, ello se visualiza para el mundo adulto con el que conviven más que para ellos/as mismos/as, identificándose tareas de exclusividad para la madre y/o para el padre, y asumiendo naturalmente que ello se dé así, sin un mayor cuestionamiento por su parte.

(Mama) Cocinar, limpiar la cocina, es que la mayoría de las cosas que hace es limpiar la cocina y cocinar [...] mi papá barre afuera, mi mamá también pero se preocupa más de cocinar, siempre cocina ella. (Paula)

Mi papá, o sea si mi mamá está ocupada y no puede ordenar mucho, él le ayuda haciendo la cama, bueno porque él también tiene que trabajar porque tiene harto trabajo. (Víctor)

Frente a estas imágenes, lo que se evidencia es la potencia que el modelo patriarcal tiene, pues a pesar de que se constata en los y las entrevistadas, una apertura a nuevas formas de relación, en las que hombres y mujeres estarían realizando prácticas de manera igualitaria, cuando ellos y ellas se giran a mirar el entorno inmediato, el de su casa, al interior de su familia, lo que ven es una repetición de lo más tradicional, sin que ello genere cuestionamientos, pues de hecho los personajes en sus dibujos (salvo una excepción) se muestran contentos al momento de realizar la acción que les corresponde.

Esta apertura, entonces, puede que se esté dando sólo en este tramo etario, donde aún no se instalan las marcas de género definitivas, y donde aún se pueden encontrar trazas de libertad en el momento de definir la posición y las acciones que se emprenden, en tanto miembros de un colectivo más que pertenecientes a determinado género.

Por otro lado, también hay otras figuras estereotipadas que aparecen, como la de las mujeres asociadas al consumo, ya sea para satisfacer necesidades personales o las de la familia, y la de los hombres preocupados y ocupados en los arreglos del hogar.



Paula

Típico que un hombre se la pasa arreglando el techo hasta que queda perfecto

Típico que una mujer pasa horas y horas quejándose que no tiene ropa y tiene un millón



Luciana

Mujer comprando

Hombre arreglando un auto

7.3 Representaciones asociadas a Modelos de Género / *La Casa y la Escuela con sus particulares marcas*

En relación a cómo estarían visualizando los niños y las niñas los modelos de género según los que deben responder al interior de la comunidad en la que viven, y que van a ordenar el modo en cómo deben actuar y cómo posicionarse en el espacio en el que cotidianamente actúan, se recogen opiniones respecto de esos modelos asociados a sus grupos de pares y también mirando al mundo adulto, representado por la imagen de su padres, en tanto adultos significativos.

Estas representaciones, cuando refieren a su experiencia en la escuela, se asocian principalmente a los juegos y a la participación en clases. Por otro lado, cuando hacen referencia al hogar, se detienen a mirar al mundo adulto y a los roles que a ellos les compete, tanto en el proceso de crianza como en su responsabilidad de manutención familiar.

a) Modelos de Género en la Escuela / *Los juegos en el patio, la palabra en la sala*

Grupos de pares y los juegos

Todos con todos [...] Futbol, pintas, escondidas y a eso. (Mónica)

En relación al espacio del juego que se construye en los patios de la Escuela, al momento del recreo, en el que niños y niñas actúan en libertad y definen sus propias formas de organización de mundo, aparece aquí una distinción de género particular al momento de describir lo que se hace cotidianamente, pues se tiende a indicar que acceden por igual todos y todas a las diferentes alternativas que se crean en ese espacio, sin que ello esté claramente delimitado por una condición de género.

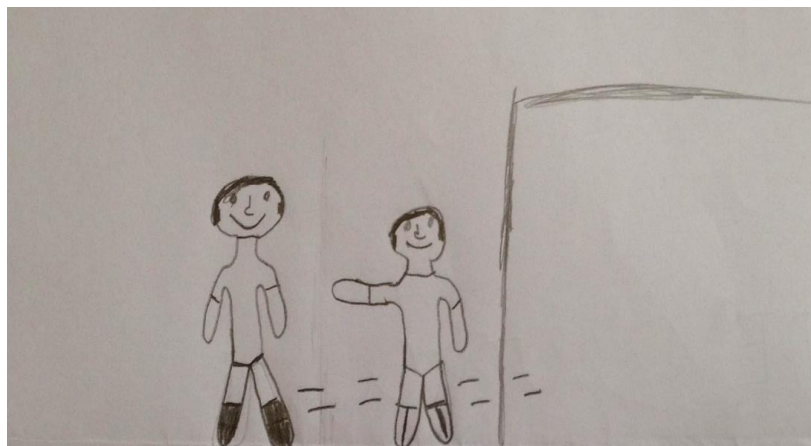
Aquí los juegos pueden jugar los que quieren, [somos] iguales, todos gritamos y todos corren (Felipe)

Aparecen menciones que indican una aproximación mixta a los diferentes juegos que se realizan, y junto con ello. Los códigos que aquí aparecen están asociados a la puesta en valor de los derechos igualitarios para ambos géneros, y del mantenimiento del respeto al interior del colectivo. Frente a ello, se rechazan las actitudes que salen de ese marco, especialmente cuando van asociadas a violencia.

Depende, porque alguno hombres jugamos juntos y otras veces las mujeres y los hombres. Como algo mixto (Pedro)

En ese espacio mixto del juego, se indican como características de juegos más femeninos aquellos más calmos y de juegos masculino lo que son más violentos o bruscos, frente a ello niños y niñas toman opciones respecto de a qué o con quién jugar, no porque sean hombres y/o mujeres, sino por el tipo de juego y el nivel de actividad que quieren desplegar en ello. Así, se evidencia que tanto mujeres como hombres pueden preferir actividades masculinas y/o femeninas, dependiendo del tipo de juego más que el género al que se pertenece.

Es un juego que nosotros sacamos que es el pilla uno, que si tu pillas a uno el otro te ayuda a pillar [y ese lo juegan] como la mayoría de los hombres. Las mujeres juegan aquí en nuestra sala, al frente de nuestra sala con las escaleras, pinta altito (Pedro)



(Sebastián)

Los conflictos emergen cuando ese respeto se rompe, cuando hay trazos de poder y/o violencia asociados a la manera en la que se lleva adelante el juego. La respuesta frente a esas situaciones de conflicto se plantea como un alejamiento del niño o niña que trasgrede las formas de relacionarse entre ambos grupos.

La mayoría hombre con hombre pero también por ejemplo, hay compañeros que también es muy amigo de casi todas las mujeres, pero hay algunos que son muy pesados y hay uno en el curso que casi todas no quieren ser su amigo, porque siempre es muy mandón, es muy brusco y les pega a todos cuando están jugando
(Paula)

Importante destacar que desde las mujeres se tiene un reconocimiento de una mayor preocupación por parte de los hombres de establecer un trato igualitario entre ambos géneros, y de la defensa de los derechos que todo el colectivo tiene frente a los juegos o en las relaciones entre pares. Esta situación si bien está presente, se visualiza como algo incipiente, y que en algunas ocasiones no es asumida por todos por igual.

Nada, como hay hombres que apoyan a todas las mujeres del curso en un conflicto de hombres y mujeres y dicen: oye si las mujeres también tienen derecho a esto, y entonces tenemos que respetar, pero eso ha ido cambiando porque algunos nomás, la mayoría, pero algunos no han aprendido que todos tenemos el mismo derecho, porque no están acostumbrados a eso, pero no todos lo toman en cuenta, entonces igual hay conflicto. Pero poco (Lorena)

Respecto de los saberes asociados a los juegos, hay una clara mención al fútbol, como actividad de interés colectivo, sin embargo está vinculado principalmente al mundo masculino, aunque las mujeres han comenzado a interesarse en él y a ser parte del mismo. Frente a esta incorporación se generan ciertas resistencias, desde el mundo masculino, inicialmente porque se indica que las mujeres tienen un menor conocimiento de las reglas asociadas al juego, y junto con ello, el dominio del juego también se considera más deficiente en el caso de las mujeres, pues se las ve como más débiles, razón por la que se debe suavizar el ritmo del juego, cuestión que no es bien vista por los hombres.

Como que ellos se creen los jefes y los dueños y las mujeres no pueden dirigir en el futbol y te dicen ya tú las mujeres pueden jugar y ellos no nos toman en cuenta, no nos dan pases, en el equipo entonces por eso a veces los encontramos machistas y otras cosas etc., pero no sé (Lorena)

A veces los hombres no aceptan a las mujeres en el futbol porque juegan mal, pero nosotros estamos aprendiendo y ellos saben, hay un hombre en nuestro curso que él quiere ser a cada rato con nosotros porque los hombres no lo aceptan. (Mónica)

Cabe destacar que, a pesar de estas resistencias, las niñas se incorporan de todas maneras al juego, con las deficiencias a cuesta, pero con la determinación a ser parte de este espacio, a aprender lo necesario para equipararse, pues ya no es un espacio exclusivo para el mundo masculino. Las regulaciones en este espacio se están dando más por el Hacer que por el Ser, lo que implica que sin importar el género, lo que prima es un adecuado conocimiento y ejercicio del juego.

Sí, en los juegos cuando nos toca futbol, hay mujeres que les gusta jugar, la Lorena que es una compañera le gusta algunas veces jugar al futbol y juega y tiene algunos errores y no se sabe todo sobre futbol y los niños saben más de futbol y sí en los juegos los niños saben más que o las niñas más que los niños, saben más. (Víctor)

Es que por ejemplo es que hay algunas compañeras que juegan futbol y empiezan a criticarlas porque por ejemplo ella juega futbol y el Diego, le empieza a criticar porque dicen que sus juegos son estúpidos que su nombre son estúpidos, estúpidos. (Paula)



(Luciana)

Entre los entrevistados varones, encontramos referencias a una preferencia por entrar en juegos con las mujeres, pues con ello evitan la forma más intensa de interactuar entre los hombres, toda vez que esta característica colectiva, no sería siempre bien evaluada.

Yo en el curso en particular soy un hombre que juega mucho con las niñas, me gusta jugar porque a veces los niños juegan un poco brusco y algunas veces muchas veces he visto que amigos terminan lastimados con los juegos y bueno, también cuando juego con las niñas no juego a las Barbies ni nada de eso, juego a la pinta o cosa distintas porque los hombres muchas veces juegan a lo mismo, no juegan variadas cosas, bueno yo juego pero algunas veces me aburre siempre jugar lo mismo y ahí. (Víctor)

Las mujeres, por su parte, tienen espacios de juego exclusivos para ellas, los que cumplen con aquella característica de ser más pausados, y en los que comienzan a adentrarse en temáticas particulares de ellas mismas.

Los juegos solamente de niñas, sería no se po' que nos juntáramos en un grupo y no sé, hablemos de quien nos gusta o que nos gusta pintar más a las mujeres (Marina)



(Gaspar)

Grupos de pares en la Sala

Las mujeres y los hombres, pero hay veces que piden más las palabras las mujeres y los hombres no, están en otro mundo (Luciana)

Al interior de la sala de clases, y cuando se refieren a la interacción que tienen niños y niñas en las clases, las opiniones tienden a referir que esta se da por igual en ambos grupos. Destaca en ello, la referencia a que el hecho de opinar en clases (ya sea entregando una respuesta o realizando una consulta) es una práctica que se da fácilmente entre todos/as, siendo una acción recurrente y de interés. Demuestran las opiniones frente a esto, que el aula, para este grupo específico de niños y niñas y es un lugar que permite y motiva la expresión de sus opiniones, pues no aparecen limitaciones evidentes frente a aquello.

(los que opinan) Son las mujeres y hombres, pero a veces ni uno de los dos respetan eso y habla así... no yo, yo, yo, y dice la respuesta mientras le dicen aquí la mano, la mano y dicen no se George Washington, no se (Felipe)

Yo encuentro que preguntan más las mujeres, pero también es que preguntan más las mujeres pero también encuentro que preguntan más los hombres, porque hay un compañero que siempre levanta la mano, todavía no empieza la clase y levanta la mano. (Paula)

Las diferencias se darían, según algunos de los entrevistados, por los niveles de atención y concentración que demuestran frente a lo que la profesora pregunta. A este respecto, se indica que los hombres son más distraídos y más desordenados, lo que sería el motivo de que no manifiesten tan frecuentemente sus opiniones. También ese desorden interfiere con la adecuada forma de manifestar las opiniones, interrumpiéndose unos con otro. En general no hay un cuestionamiento de por qué se produce esta situación, solo una de las entrevistadas abre la pregunta respecto de si ellos estaría dado por alguna diferencia en los niveles de inteligencia, aunque rápidamente menciona que a las mujeres les va mejor en otra dimensión.

Hombres [...] También mujeres, pero son como más hombres [...] ¿Deben tener más inteligencia? [...] a las mujeres les va mejor en las pruebas (Marina)

Como los hombres y las mujeres, no voy a decir las mujeres, o los hombres y las mujeres hacen las mismas preguntas, dicen lo mismo (Francisco)

Finalmente, también hay mención a que entre algunos hombres no sería recurrente manifestar emociones, como el dolor o el llanto, debido a que el interés por mantenerse en el juego es superior a la necesidad de expresar aquellas emociones. No se entiende esta situación como una marca de género, del modo tradicional que indica que los hombres, por ser hombres y para demostrar serlo, no lloran, acá la referencia es que los hombres no lloran, porque no quieren perder tiempo de juego al hacerlo. Esta situación tampoco sería una característica extensiva a todo el mundo masculino, pues se tiene conciencia de que esas emociones si pueden ser manifestadas por ese grupo.

Los hombres no expresan tanto, porque cuando quieren, porque cuando les duele algo casi nunca lloran, porque quieren seguir jugando así, pero hay algunas mujeres que se pegan y empiezan a llorar, pero igual hay algunos hombres que expresan más sus sentimientos y otros no (Luciana)

b) Modelos de Género En el Hogar: enseñanzas y modelos desde el mundo adulto

Padres y enseñanzas

Respecto a los procesos de enseñanza que ocurren al interior del hogar, padre y madre aparecen mencionados como los responsables de aquello, junto con abuelos en los casos en que niños o niñas vivan con ellos. Para los niños y niñas entrevistados ambos cumplen por igual ese rol, indicándolos como adultos significativos. La respuesta frente a la pregunta respecto de quién es la persona que te enseña, siempre fue, mi mamá y mi papá. Simbólicamente, se los estaría posicionando en un mismo lugar, el de principales transmisores de conocimiento.

[con las tareas me ayuda] Mi yeya, mi mamá, a veces mi papá que me enseña por ejemplo como la tecnología y yo le pregunto algo por ejemplo, es que yo hago las tareas en mi casa, yo nunca llevo tareas y nunca pregunto cuánto es uno más uno y él me enseña como otras cosas, como destornillar un tornillo. (Luciana)

La distinción aparece en el tipo de aprendizajes que se tienen con uno u otro padre. Mientras la Mamá va transmitiendo enseñanzas que tiene que ver más con el cotidiano doméstico, como cocinar o hacer la limpieza de algunas partes de la casa. Con el objeto de incorporar al niño/a en una dinámica colaborativa al interior del hogar. El Padre, por su parte, se asocia a traspaso de conocimientos más específicos, como el uso de tecnología o de herramientas, además se reconoce una preocupación por transmitir y enseñar el adecuado comportamiento fuera del ámbito doméstico.

Me cansa caleta que mi papá me enseñe a ser educada porque dice ya Maca sin tocarse la cabeza, Maca las manos arriba, Maca con la boca cerrada. Porque yo soy como intermedia, cuando voy a otra casa o mi mamá igual va a casa de amigas entonces tengo que ser súper educada y en mi casa soy como más desparramada (Lorena)

De la vida diaria, me enseñan mi papá y mi mamá, me dicen “Víctor haz la cama, recuerda”, o sea me enseñan hacer más cosas, a mi mamá le gusta enseñarme a

que aprenda a cocinar, porque a mí también me gusta cocinar y ella me enseña a cocinar y me enseña a cocinar y mi papá también cuando puede me enseña a distintas cosas como... Bueno, hacer la cama y las cosas más simples las hago, pero ahora que estoy más grande me están enseñando hacer otras cosas como anda a lavar el baño, anda a lavar los platos y eso me intentan enseñar. (Víctor)

Padres y trabajo fuera del hogar

En relación a que los padres salgan a trabajar afuera de la casa, se reconoce aquello con total naturalidad, pareciendo que esta situación está instalada en el contexto cultural en el que los niños y niñas entrevistados se mueven. Las opiniones que se vierten sobre esto, tienden a ser positivas, en primer lugar por el reconocimiento de que para sus padres el trabajo es una actividad central, que les gusta realizar, y junto con ello, se visualiza el trabajo fuera del hogar como la fuente de ingreso familiar y por ello es validado.

Opino que está bien y está mal. Bien, porque puede ganar plata para alimentar a su hijo y darle una educación y mal porque los hijos extrañan a sus papás y mamás. (Mónica)

El modelo de género que estaría operando acá ya no sitúa a lo femenino al interior del hogar y a cargo de su funcionamiento exclusivamente, y lo masculino en el espacio público proveyendo de los recursos necesarios para la manutención familiar. Lo que emerge es un modelo en el que, en tanto adultos significativos, ambos se sitúan en el espacio laboral para dar respuesta a las necesidades, tanto personales (de su desarrollo individual) como familiares.

Me parece bien porque o sea que no si, ellos les gusta trabajar en eso y me parece bien porque les gusta y tienen que hacerlo y donde sea lo van hacer, pero no es que diga que malos me dejan solos, yo creo que está bien. (Víctor)

Lo que sí aparece fuertemente marcado es un cuestionamiento a la cantidad de tiempo que se le dedica a ese trabajo, pues se considera excesivo, y estaría impactando en las relaciones entre niños y niñas y sus padres, sobre todo cuando sienten que se desplazan actividades en conjunto por el trabajo.

O sea no me gusta que siempre anden trabajando y siempre nos dejan allá, si los vemos, sí los vemos hartos, pero es que me molesta porque casi no los vemos, porque siempre andan trabajando y además siempre cuando decimos “vamos al cine” dicen “ya bueno” diez días después “vamos al cine, ustedes nos prometieron” “no es que ahora cuesta muy caro” y nunca nos llevan a las cosas que prometen y siempre que vamos tienen que ir a trabajar, a buscar algo (Paula)

8. INFANCIA Y GÉNERO

Un análisis desde las representaciones

Corporalidad en la infancia: desmarcándose de la marca

A partir de la visualización de las tres categorías asociadas a las representaciones corporales, cuerpo, vestimenta y carácter, se puede decir que en esta dimensión, si bien el cuerpo viene dado con ciertas particularidades físicas, su objetivación propone que las diferencias más notorias no estarían dadas, sino que se van construyendo a medida que los/as sujetos/as van haciéndose cargo de esa corporalidad y como quieren que se exprese.

Las representaciones corporales, en relación a lo expuesto, estarían marcada por la flexibilidad en el traspaso de las fronteras que se evidencian respecto de lo masculino y lo femenino, ello pues si bien se reconoce la diferencia, tanto corporal como de carácter y en la vestimenta, los límites no se visualizan como algo rígido y estanco, sino más bien como algo que se puede traspasar, sin que por ello se transgredan normas de género.

Así, se visualizan, como posibles, desde la mirada de niños y niñas, cuerpos más fuertes o más débiles o frágiles, según cómo cada sujeto/a quiere mostrarse frente al mundo. Acá las regulaciones corporales estarían traspasando las fronteras prefijadas, pues no se asume, por parte de niños y niñas, que uno u otro género sea poseedor de cierta corporalidad, sino más bien que ambos géneros tienen la posibilidad de optar y asumir la corporalidad que les parezca más adecuada.

Por otro lado, el carácter, la personalidad, también tiene una objetivación que marca lo corporal, toda vez que su reconocimiento en tanto característica, es un sello indicador de la imagen corporal que se proyecta. Así, hay corporalidades más fuertes o más frágiles ya no solo dependiendo de cómo físicamente son esos cuerpos, sino también en como los rasgos de personalidad los van moldeando y finalmente en cómo se produce el anclaje de esa diferencia.

Finalmente, las regulaciones que se están estableciendo a través de la vestimenta, son cada vez menos rígidas, y con límites cada vez más difusos, lo que se traduce en que la *performática*, respecto del cuerpo

y lo que se transmite a partir de como este se cubre, estaría cambiando al momento de flexibilizarse las inscripciones para marcar la diferencia sexo/género, lo que nos conduce a una nueva configuración de los cuerpos masculinos y femeninos.

Lo que se puede develar de la interacción entre estas tres variables, es la representación que hacen niños y niñas de su cuerpo como un espacio que les pertenece y en el que se elaboran emprendimientos individuales en pos de la consecución y establecimiento de diferencias entre sus pares, ya sean hombres o mujeres.

Prácticas de género en la infancia: ¿transversalidad momentánea?

Resulta interesante lo que fue posible recoger en relación a las prácticas asociadas a cada género, toda vez que es posible distinguir que por un lado para niños y niñas hay un modelo que opera para su propia situación actual, que no estaría marcado por las tradicionales representaciones respecto de lo que deben o no deben hacer hombres y mujeres, sino más bien parte de la imagen de igualdad entre ambos géneros y que las distinciones se darían por opciones más bien personales, y no por imposiciones o determinaciones del medio, y por otro lado, tienen conciencia de que en el mundo adulto esa situación se ordena de manera diferente, siguiendo el modelo tradicional en el que lo femenino mantiene su protagonismo en el mundo doméstico y lo masculino en el espacio del ocio.

Cuando niños y niñas se miran a sí mismos, reconocen la posibilidad de asumir prácticas que no están determinadas por su género, sino por las responsabilidades que tienen en los diferentes contextos en los que se mueven, la casa y la escuela. Así, lo que estaría determinando lo que unos y otras pueden y debe hacer es el rol que asumen al interior de los espacios que les son cotidianos. La escuela es un lugar en el que sienten que, en la medida que quieran, pueden manifestarse y demostrar lo que saben, y en la casa, en tanto miembros de un colectivo familiar, asumen prácticas que colaboran con las necesidades que ese colectivo debe cubrir. No aparecen, restricciones desde esta posición, la de niños y niñas.

Por un lado en el colegio en el que se realizó la investigación, si bien no hay una manifiesta incorporación del enfoque de género en el curriculum, si hay una preocupación permanente – reconocida por la

profesora del curso al que pertenecen los estudiantes entrevistados- por instalar un discurso de igualdad de género, tanto en los contenidos como en las formas de aproximación al conocimiento. Aquello se evidencia cuando desde los niños y niñas emerge un discurso que evidencia distinciones que no tienen al género como eje central, sino más bien refieren a la actitud personal como marca diferenciadora.

Por otro lado, en la casa, para los entrevistados está bastante naturalizada la necesidad de ser parte, en tanto miembros de un grupo familiar, de las tareas del hogar. En ello tampoco evidenciamos distinciones de género al momento de que niños y niñas refieran a sus propias tareas y obligaciones, sino más bien un reconocimiento a que tienen que cumplir con las obligaciones que se les encomiendan (principalmente asociadas al orden de su pieza y al cuidado de las mascotas), así como el resto de los miembros de la familia también cumple con las suyas.

Pareciera ser que esta situación solo se mantiene en tanto se está en el tramo etario de la infancia, pues cuando la referencia es a las prácticas “típicas” desarrolladas por hombres y mujeres, emerge lo que el modelo tradicional les transmite como correcto. Esto nos podría estar indicando que hay en la infancia una construcción cultural en torno al género que establece nuevas fronteras y formas de relación, no por un cuestionamiento al modelo tradicional, sino más bien por un reconocimiento de las posibilidades que se les presentan en los contextos en los que se mueven. Pero que tienen conciencia del ordenamiento de género que se instala en el mundo adulto y al que se incorporarán en la medida que avanzan en su proceso de crecimiento.

Modelos de género en la Infancia: vivencias y aprendizajes

El espacio de la escuela es el que permite a niños y niñas expresar modelos de comportamiento propios y atingentes a las formas en que ellos y ellas visualizan y ordenan el mundo compartido con los pares. Así, los juegos constituyen espacios en los que se produce una negociación de género implícita, ya que si bien hay un discurso igualitario que refiere a que *todos juegan con todos*, en la práctica tanto niñas como niños deben reinstalar su interés y capacidad por participar en los juegos. Ello ocurre con más fuerza cuando estos juegos son reconocidamente más cercanos al mundo masculino y son las niñas las que quieren entrar en ellos, y la validación

pasa por el conocimiento y las capacidades físicas que ellas demuestran en la práctica misma del juego. Para los hombres también hay un espacio de validación cuando quieren ser parte de juegos reconocidamente femeninos, demostrando que tienen la capacidad de sostener situaciones que no son de la intensidad física habitual de su género. Ambos grupos deben negociar, y ello permite la instalación de la conciencia colectiva que refiere a que no hay espacios vetados ni para unos ni para otras.

En la casa, en tanto, los modelos de género se transmiten desde los adultos significativos con los que conviven cotidianamente. Desde ellos es que reconocen una preocupación por establecer aprendizajes que por un lado son propios de la convivencia en el hogar y por otro, refieren a un adecuado comportamiento social. Si bien se reconoce que esta transmisión de modelos viene tanto del padre como de la madre, niños y niñas distinguen que están siendo formados a partir de modelos tradicionales de género, pues asocian a la madre las enseñanzas asociadas al espacio doméstico cotidiano (lo interno), y al padre los aprendizajes más técnicos y específicos, referidos a la mantención del hogar (lo externo).

El hogar, por otro lado, ya no es visualizado por territorio de uno de los géneros (el femenino), pues está instalada la práctica del trabajo fuera del hogar por parte de ambos padres, y los niños y niñas tienen asumida esta situación como parte de la dinámica familiar. Lo reconocen como la forma de satisfacer las necesidades económicas de la familia, y también como la forma de satisfacer las necesidades de desarrollo personal de sus padres. Así, la organización al interior del hogar tiene contemplada esta situación.

9. CONCLUSIONES

Un modelo de género a conocer

Con el objetivo de develar las representaciones de género en la infancia, a través de lo que un grupo particular de niños y niñas opinaban respecto de sus cuerpos prácticas y modelos de género, este trabajo se enfocó precisamente en dar un espacio a quienes, habitualmente, no tienen la posibilidad de sacar la voz. Este fue un acto de reconocimiento político hacia la infancia, pues se considera que en ella está el seno de nuevas configuraciones culturales, y específicamente en torno al género, que nos pueden brindar luces de otras prácticas y modelos en construcción.

A partir de la primera mirada al estado del arte respecto de la infancia en nuestro país, se pudo constatar que información respecto de niños y niñas existe y bastante, lo que nos permite tener una imagen de su situación en general. Sin embargo, esa información no rescata lo que niños y niñas piensan, sienten u opinan respecto de sí mismos y del mundo en el que están insertos. Se los cuenta, pero no se les pregunta. Esa fue la primera barrera que se intenta traspasar, minimizando la mirada adultocéntrica, al reconocer a niños y niñas como los informantes válidos para dar respuesta a las interrogantes que esta investigación se planteaba.

Es así que en el período etario que comprende el presente trabajo, fue posible identificar a niños y niñas que se posicionan en su propio contexto cultural en tanto actores que inciden en el ordenamiento del mundo en el que se mueven, tanto con sus pares, como en sus hogares. Reconocidos/as como actores, pues tienen conocimiento de los códigos que en esos espacios operan y opinan respecto de ellos, así como también una particular interpretación de los contextos que habitan. En tanto actores además, de algún modo inciden individual y colectivamente en el espacio social, pues con sus acciones y opiniones establecen pautas que con el tiempo se podrían ir grabando en la acción colectiva.

Por otro lado, un segundo interés central, fue identificar, cómo estos niños y niñas ponen en escena un sistema de representaciones de género y de qué modo este se encuentra inserto en la conciencia colectiva del grupo estudiado, y a partir de ello determinar la forma en que, para la infancia, los hombres y las mujeres actúan en el mundo, en tanto ordenamiento de género.

El Género en la Escuela y en la Casa: el tránsito entre lo público y lo privado

Resulta interesante señalar que, a partir de lo rescatado a lo largo de esta investigación, se evidencia una distinción entre el sistema de género que identifican, niños y niñas, en el espacio privado del hogar y la familia en contraposición con el público de la Escuela y los pares.

Podríamos extrapolar de sus opiniones que el espacio del hogar tiende a ser más iterativo del modelo tradicional, a pesar de que se evidencian algunos trazos de ese entrecruzamiento entre los mundos femeninos y masculinos, la tendencia es a validar, a partir de lo que observan en el mundo adulto cercano, las practicas más tradicionales de un modelo que tiende a ser patriarcal. Hay en este espacio un menor cuestionamiento a los roles asignados a cada género, y se cumplen.

En la Escuela, en tanto, emergen posiciones más críticas respecto del supuesto deber ser de hombres y mujeres, cuestionándolo y transgrediéndolo, especialmente las mujeres. El contexto escolar observado les entrega a niños y niñas herramientas para identificar y sopesar las distinciones de género y las posibilidades de acción en torno a ello, y tanto niños como niñas recogen esa información y la aplican en sus relaciones de pares, defendiendo el derecho que tienen a interpretar y representar una performática que traspasa los límites que a cada género se le asigna, construyendo una nueva en la que se entrecruzan las características asignadas tradicionalmente a uno u otro género.

Fronteras Difusas

Por otro lado, en términos generales y a partir de lo visualizado en este estudio, se puede decir que existe entre niños y niñas un fondo cultural que tiene como creencia compartida el que, en esta etapa de sus vidas, las fronteras entre uno y otro género son difusas y posibles de traspasar, dependiendo del interés personal si ello se realiza o no, sin que se sienta una presión insoslayable por cumplir con determinado modelo. Los modelos existen y se reconocen, pero no se asumen como marcas fijas o anclajes que no se puedan evadir, por el contrario, lo que se reconoce es que cada vez más mujeres traspasan barreras del mundo masculino y poco a poco algunos hombres traspasan barreras que son reconocidas del mundo femenino.

La producción de lo que es lo masculino y lo femenino, estaría dada bajo un esquema figurativo en el que los géneros están entrelazados, puesto que para algunas formas de representación se unifican y para otras se separan, en un trenzado que se manifiesta a partir de las realidades particulares que se observan. Esta sería la performatividad posible de entrever en este grupo etario, y que está configurada a partir de las experiencias que relatan y que demuestran la particular forma de objetivación que tienen respecto de cómo se representa el género en su contexto específico.

Saberes Semejantes

Un aspecto que resultó relevante, desde lo señalado por niños y niñas respecto de las diferencias e igualdades en la infancia, fue la insistencia respecto de que no existirían marcas de género en lo que respecta a los saberes que tienen uno u otro grupo. Así, las diferentes áreas del conocimiento (que se trabajan en el contexto escolar) están disponibles para quien quiera tomarlas y hacerlas parte de sus propios saberes. No hay un reconocimiento a diferencias de tipo intelectual entre niños y niñas, sino por el contrario, se tiene conciencia de que tanto unos como las otras, si quieren, pueden acceder a los diversos saberes. Es más bien una cuestión de actitud.

Por otro lado, los saberes en el hogar, también se aplican de manera transversal, por lo que niños y niñas aprenden y adquieren tareas que no ven marcadas por el género, sino más bien con su edad, y asumen que a medida que crecen van adquiriendo mayores conocimientos y responsabilidades.

Prácticas Compartidas

Los saberes propios de este grupo etario, les indica una apertura al reconocimiento de una gama mucho más amplia de las formas de expresión y manifestación que tienen los géneros, por ello tanto en lo masculino como en lo femenino encontramos referencias a lo fuerte y a lo débil en lo corporal; a lo opinante o reservado en la personalidad; al movimiento o la calma en la elección de los conocimientos, en tanto características que pueden estar presentes en cada uno de estos dos géneros. Para ellos y ellas, el género tiene una flexibilidad mayor a la que se le reconoce al mundo adulto (espacio que se visualiza con las prácticas tradicionales de género), por lo que en sus prácticas cotidianas se permiten ese tránsito entre las prácticas y/o roles de uno y otro género.

En esta formación particular de representaciones de género, estaría incidiendo tanto el contexto escolar como el hogar en el que este grupo de niños y niñas se mueve. En el espacio escolar específico en el que se realizó la presente investigación, si bien no hay un declarado trabajo respecto del género, si hay una preocupación por instalar temas asociados al respeto por la diversidad y ello se les transmite a los estudiantes y esa instalación estaría incidiendo en la forma más horizontal en que niños y niñas se posicionan respecto de sus pares. En el espacio del hogar, las familias a las que estos niños pertenecen tienen prácticas que replican el modelo tradicional de distribución de tareas de género, pero a la vez también está la imagen de ambos padres asumiendo roles fuera del espacio doméstico, situación que, si bien genera cierto rechazo, es vista con naturalidad por niños y niñas, estas dos situaciones también impactan en la forma en que niños y niñas se posicionan respecto de las prácticas de género que se asumen, entendiendo la familia como un espacio en el que cada uno de sus miembros debe ser parte de las acciones requeridas para su mantención.

Propio del mundo infantil

Finalmente, lo que nos queda a partir de lo develado es que la diferencia no es lo que estaría ordenando las relaciones que se dan entre niños y niñas. Las diferencias se reconocen como consecuencia de actitudes personales respecto de las opciones que se toman sobre el cuerpo, de la adquisición de los conocimientos y de las prácticas asumidas. Esas actitudes se visualizan como transversalmente distribuidas entre hombres y mujeres, a la vista de los entrevistados, por lo que para ellos no hay una jerarquía de género evidente, sino que estaría primando, en su contexto particular, una mirada más bien horizontal del posicionamiento de hombres y mujeres en su relación.

Este modelo que opera en el mundo infantil no se traspasa al mundo adulto, por el contrario, se tiene conciencia del modelo que opera en el mundo adulto y reconoce que en él hay marcas de género mucho más fuertes. De hecho, a partir de aquello, podemos rescatar que lo visualizado respecto de las relaciones y modelos de género operaría en tanto niños y niñas que pertenecen a determinado segmento etario y que no se estaría manteniendo al momento de avanzar hacia otros momentos de la vida. Esta situación nos habla de la fuerza que aún mantiene ese modelo tradicional que ordena las posiciones y las posibilidades de cada género, y que desde la infancia no se intenta modificar.

¿Qué preguntas se nos abren?

A partir de lo develado en el presente trabajo, más que nuevas certezas lo que nos quedan son nuevas preguntas, y con ellas la apertura a un nuevo campo de investigación en torno a la cultura infantil, sus representaciones de género y el rol e impacto en la cultura mayor.

¿Por qué las formas establecidas de lo que es ser mujer y ser hombre se traslocan en el período y contexto etario investigado?, ¿qué es lo que estaría permitiendo nuevas posiciones de género y por qué estas no se mantienen en el tiempo? Estas interrogantes pueden ir siendo contestadas a partir de sumergirnos en ese mundo infantil, observando a niños y niñas en sus espacios cotidianos, re-conociendo cómo interactúan; escuchando sus opiniones y reflexiones tanto de sí mismos, como de sus pares y del mundo adulto; permitiendo que sean ellos/as mismos/as quienes indaguen respecto de su realidad.

En resumen, lo que queda de aquí en adelante, es la necesidad de un nuevo posicionamiento frente a la infancia para lograr un conocimiento y comprensión de su riqueza.

10. BIBLIOGRAFIA

- Aguado, Jose (2004): *Cuerpo Humano e Imagen Corporal*. Notas para una Antropología de la Corporeidad, UNAM, Mexico
Versión on line:
<https://books.google.cl/books?hl=es&lr=&id=ViX4JtSnmrcC&oi=fnd&pg=PA11&dq=imagen+corporal+definicion&ots=XRbQZsbCfG&sig=rEB-ia-v0vkCAiV2Aj2lcfBChYw#v=onepage&q=imagen%20corporal%20definicion&f=false>
- Araya, Sandra (2002): *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. CUADERNO DE CIENCIAS SOCIALES 127. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)
Versión on line:
<http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/ICAP/UNPAN027076.pdf>
- ARAVENA R, Andrea; BAEZA R, Manuel Antonio (2010) *Jóvenes chilenos y construcción socioimaginaria del Ser-Otro Mujer*. Última década., Santiago, v. 18, n. 32, jul.
Versión on line <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362010000100009&lng=es&nrm=iso>. Consultado el 12 agosto 2012.
- Ariès, Philippe & Naty García Guadilla (trad.) (1987): *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid. Ed. Taurus.
- Ballestín, Beatriz (2009) *la observación participante en primaria: ¿un juego de niños? Dificultades y oportunidades de acceso a los mundos infantiles*. AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana. www.aibr.org Volumen 4, Número 2. Mayo-Agosto 2009. Pp. 229-244. Versión on line <http://es.scribd.com/doc/81688325/Articulo-Aibr-Definitivo-Web> [consultado el 14 de marzo de 2010].
- Bardi et al (2005): *Identidad Sexual: proceso de definición en la adolescencia*. Revista Docencia N° 26, pp. 43-51. Versión on line <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100731202502.pdf> (Consultado el 20 de Agosto de 2012)
- Barozet, Emanuelle y Fierro Jaime (2011): *CLASE MEDIA EN CHILE, 1990-2011: ALGUNAS IMPLICANCIAS SOCIALES Y POLÍTICAS*, Serie de Estudios N°4, Konrad Adenauer Stiftung
Versión on line: http://www.kas.de/wf/doc/kas_29603-1522-4-30.pdf?111202200649
- Braidoti, Rosi (2000): *Sujetos Nómades. Corporización y Diferencia Sexual en la Teoría Feminista Contemporánea*, Paidós, Argentina.
- Butler, Judit (2007): *El Género en Disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Ed. Paidós. España.
- Butler, Judith. (2006). *Regulaciones de género*. Revista de Estudios de Género. La ventana, Sin mes, 7-35.
- Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88402303>
- Camarena L, von Glascoe C. *Perspectiva de calidad de atención prenatal alterna a la institucional: ciudad de Chihuahua, México*. Rev Fac Nac Salud Pública. 2007; 25(1): 40-9

- Castorina J.A. y A. Barreiro LAS REPRESENTACIONES SOCIALES Y SU HORIZONTE IDEOLÓGICO UNA RELACIÓN PROBLEMÁTICA. Boletín de Psicología, No. 86, Marzo 2006, 7-25
Versión on line <http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N86-1.pdf>
- CASTORINA (coord.) Construcción conceptual y representaciones sociales El conocimiento de la sociedad
Versión on line http://www.pcyys.com/wp-content/uploads/2012/10/Castorina-Barreiro-Toscano-Dos_versiones_del_sentido_comun.pdf
- Charmaz, Kathy, "Grounded Theory: Objectivist and Constructivist Methods. In Handbook of Qualitative Research". Second Edition. Edited by Norman K. Denzin and Yvonna S. Lincoln. SAGE Publications, London, 2000
- Cohen Silvina (2009) Infancia y niñez en los escenarios de la posmodernidad
En: <http://www.psicocent.com.ar/presentacion/php2pdf/psicocent.php?idart=59>
- De Barbieri, María Teresita (1996) Certezas y malos entendidos sobre la categoría de género. Serie Estudios Básicos de Derechos Humanos, Tomo IV
- Del Bravo, María Antonia (2000): *La familia en la historia: propuestas para su estudio desde la "nueva" historia cultural*. Madrid. Editorial Encuentro
- Díaz Daniela, et al: Infancia Cuenta en Chile 2014. Segundo Informe Observatorio Niñez y Adolescencia. Observatorio de la Niñez y Adolescencia.
Versión on line http://www.xn--observatorioniez-kub.cl/wp-content/uploads/2014/07/Infancia_Cuenta_Chile_2014_2do_Informe.pdf
- Fernández Olguín, Daniela (2012) Construcción de la Identidad de Género en Adolescentes Chilenas Revista de Psicología - Universidad Viña del Mar 2012, Vol. 2, Nº 1, 46-66
- Ferrerira, M. (2002) Os estranhos sabores de perplexidade Numa etnografia com criancas em jardim de infanta. En Caria T. (comp.) Experiencia etnográfica en ciencias sociales. Lisboa. Portugal, Ediciones Afrontamiento.
- Flores Marin Jorge (2007) ANÁLISIS FUNCIONAL DE LA COMUNA DE LA FLORIDA EN EL MARCO DEL GRAN SANTIAGO, Y SU IMPLEMENTACIÓN COMO SUBCENTRO METROPOLITANO: EFECTOS EN LA GENERACIÓN DE VIAJES Y LA RECONFIGURACIÓN MORFOLOGICA DEL ESPACIO COMUNAL. Memoria para optar al Título Profesional de GEOGRAFO, Escuela de Geografía, Facultad de Arquitectura y urbanismo, Universidad de Chile
- Giberti, E. (comp.) (1997): Políticas y niñez, Losada, Buenos Aires.
- Grau, Olga (2000): De Tablas Tasas a Sujetos Encarnados. En <http://www.cifich.uchile.cl/wp-content/uploads/2009/11/Art%C3%ADculo-De-Tablas-Rasas-a-Sujetos-Encarnados.pdf> [consultado el 25 de julio de 2011]
- GUTIERREZ, E. y OSORIO, P. (2008) Modernización y transformaciones de las familias como procesos del condicionamiento social de dos generaciones. *Ultima década.* , vol.16, n.29, pp. 103-135, versión on line <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362008000200006&lng=es&nrm=iso>. [consultado el 16 de julio de 2012]

- Harding, Sandra (1987) Existe un método feminista. En Bartra: Debate en torno a una metodología feminista. pp 9-34.
Versión on line: <http://es.calameo.com/read/000896660b1ce4b530602>
- Hernandez et al (2014) CATEGORIZANDO A LOS USUARIOS DE SISTEMAS DIGITALES. Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación. N° 44. Enero 2014. ISSN: 1133-8482. E-ISSN: 2171-7966. doi: <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2014.i44.08>
- Héritier, F. (1996): Masculino/Femenino. El pensamiento de la diferencia. Barcelona, Editorial Ariel.
- James, A. & Prout, A. (1997): Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood. Falmer Press, UK.
- James, A. y James, A.L. (2004), Constructing childhood. Theory, police and social practice, Palgrave Macmillan, Londres.
- Jociles Rubio María Isabel (1999): Las técnicas de Investigación en Antropología. Irada Antropológica y proceso Etnográfico. En Gazeta de Antropología, 1999, 15, artículo 01 · <http://hdl.handle.net/10481/7524>
- Kohan, Walter (2009): Filosofía e Infancia. Colección Pregunto, Dialogo, Aprendo. Editorial Progreso. México.
- Madariaga, Hugo. Entrevista al Coordinador Convenio de Cooperación Departamento de Sociología. Universidad de Chile-UNICEF. Disponible en: <http://www.sexualidadjoven.cl>. Consultado el 09/07/03.
- Matamala María Luisa y Rodríguez María Cecilia (2010) “*Estudio exploratorio sobre la identidad de género de hombres adolescentes pertenecientes al sector barrio norte de concepción*” Revista Última Década n°33, CIDPA Valparaíso, diciembre 2010, pp. 61-84.
- Mead, Margaret (1961): El Hombre y la Mujer. Un enfoque revolucionario de las relaciones entre ambos géneros. Compañía General Fabril Editora, Argentina.
- Milstein, Diana (2006) Y los niños ¿por qué no? Algunas reflexiones sobre un trabajo de campo con niños. Avá. Revista de Antropología, Agosto, 49-59.
Version on line <http://www.scielo.org.ar/pdf/ava/n9/n9a04.pdf> [consultado el 24 de junio de 2010]
- Milstein, Diana (2008) Conversaciones y percepciones de niños y niñas en las narrativas antropológicas. En revista Sociedade e cultura, Janeiro –juno, vol 11, numero 001, Universidade Federal de Goias, Brasil, pp. 33-40
Versión on line <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=70311105#>, [consultado el 10 de agosto de 2012]
- Ministerio de Planificación (2009): Índice de Infancia y Adolescencia. Una mirada Comunal y Regional En: http://www.unicef.cl/web/wp-content/uploads/doc_wp/24266inDICEweb1-9.pdf
- Montecino, Sonia 1996. De la Mujer al Género. Implicancias Académicas y teóricas.
Versión on line
http://www.archivochile.com/Mov_sociales/mov_mujeres/doc_gen_cl/MSdocgencl0013.pdf,
[Consultado el 28 de abril de 2015]

- Montecino, Sonia. 1997. “Devenir de una traslación: de la mujer al género o de lo universal a lo particular”, en: Montecino y Rebolledo, Conceptos de Género y Desarrollo. Serie Apuntes Docentes. Santiago de Chile: PIEG.
- Mora, Martín (2002): La Teoría de las Representaciones Sociales de Serge Moscovici, Atenea Digital, N° 2, versión on line
<http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/55/55> (consultado el 05/08/2012)
- Muñoz, J y Lupicinio, I (2004), “Análisis cualitativo de textos: Curso avanzado teorico/practico”, Introducción a la “Grounded Theory, PLA, Santiago, Chile, 2004.
- Nuñez, Lorena y Segal, Marcela [Departamento de Planificación y Estudios, Servicio Nacional de la Mujer (Sernam)] 2001: Relaciones de género y proyectos de vida en la infancia y adolescencia chilenas. En Revista Propositiones N° 32, pp 225-242.
- OBSERVATORIO SOCIAL (2013) Reporte Comunal: La Florida, Región Metropolitana
En:http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/indicadores/pdf/comunal_general/metropolitana/La_Florida_2013.pdf
- Ortner, Sherry (1979) “¿Es la mujer con respecto al hombre lo que la naturaleza con respecto a la cultura?”, en Olivia Harris y K. Young, edit., Antropología y Feminismo, Barcelona, Anagrama, pp.76-88.
- Pastor Rosa y Bonilla Amparo 2000 IDENTIDADES Y CUERPO: EL EFECTO DE LAS NORMAS GENÉRICAS
En: <http://www.papelesdel psicologo.es/vernumero.asp?id=818>
- Paredes, Julieta (2008): Hilando Fino desde el feminismo comunitario. Asociación Centro de Defensa de la Cultura CEDEC, La Paz, Bolivia.
- PNUD (2010): Desarrollo Humano en Chile. Género, los desafíos de la igualdad. Versión on line http://www.desarrollohumano.cl/informe-2010/PNUD_LIBRO.pdf, [consultado el 05 de agosto de 2012]
- Pollock, Linda (1993/1983): Los niños olvidados. Relaciones entre padres e hijos de 1500 a 1900. Fondo de Cultura Económica, México.
- Quijano, Aníbal (2000): Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/Anibal%20Quijano.pdf> [consultado el 30 de julio de 2011]
- REYBET, Carmen. Construyendo un objeto de investigación desde la antropología que articule: género, escuela y primera infancia. Aljaba, Luján, 2012. versión on line: <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-7042009000100008&lng=es&nrm=iso>.[Consultado el 12 agosto 2012.]
- Rodríguez Menéndez, M^a del Carmen (2007). Opiniones de las maestras de Educación Infantil sobre el papel de la familia y la escuela en la configuración de la identidad de género. EIFOP, 10 (1). Versión on line <http://www.aufop.com/aufop/home/> - [Consultado el 15 de julio 2012]

- Scott, Joan (1996) El Género: una categoría útil para el análisis histórico. En: Lamas Marta (comp) El Género: una construcción cultural de la diferencia sexual. PUEG, México. Pp. 265-302.
- Segato, Rita (2010): Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial. De próxima aparición en Quijano, Anibal y Julio Mejía Navarrete (eds): *La Cuestión Descolonial* Lima: Universidad Ricardo Palma – Cátedra América Latina y la Colonialidad del Poder.
- Soneira A. Jorge (2006): "*La Teoría Fundamentada en los datos (Grounded Theory) de Glaser y Strauss*", En: Vasilachis (2006) Estrategias de Investigación Cualitativa. Gedisa, Barcelona, España. Pp. 153-174. Versión on line: http://www.pueg.unam.mx/images/seminarios2015_1/investigacion_genero/u_3/vas_ire.pdf [consultado el 15 de mayo de 2015]
- Torres, T., Munguía, J. A. (2012). Concepciones culturales del VIH/Sida de jóvenes que son parte de grupos culturales juveniles de Guadalajara, México. Revista CES Psicología, 5(2), 119-133.
- UNESCO: Políticas Públicas para la Infancia
EN: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/politicaspUBLICAS.pdf>
- UNICEF (1989): Los derechos de los niños del mundo. Carpeta de educación para el Desarrollo.
- UNICEF (2011): “La Voz de los Niños, Niñas y Adolescentes sobre Discriminación”.
En: <http://www.unicef.cl/pdf/PPTLaVozDiscriminacion2011.pdf> [consultado el 10 de mayo de 2015]
- Urmeneta, Ana (2009) Nosotros y los otros ¿cómo se representan los niños y las niñas las normas sociales. Revista Actualidades investigativas en educación, Vol. 9, numero 3, pp 1-29.
Versión on line <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/447/44713064008.pdf> [consultado el 08 de agosto de 2012]
- Uranga, Victoria (2011): AUSENCIAS Y PROTAGONISMOS DUDOSOS. En Políticas Públicas para la Infancia
- Valdés Teresa (2012) Género en la escuela, o la porfiada desigualdad DOCENCIA N° 49 MAYO 2013
Versión on line: <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20130626215807.pdf>
- Vergara, Ana et al (2010) Televidencia y vida cotidiana de la infancia. Un estudio de casos con niños y niñas de Santiago. Revista Polis, [versión on line], <http://polis.revues.org/830> ; DOI : 10.4000/polis.830, [consultado el 10 de agosto de 2012]
- Vergara Enrique y Ana Vergara 2012 Representación de la infancia en el discurso publicitario en Chile.
En: http://www.comunicainfancia.cl/wp-content/uploads/2012/03/Informe-Marzo-2012_Publicidad.pdf
- Arendt, Ana (2009 [1993]): *La Condición Humana*. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- De Beauvoir, Simone (1990): *El segundo sexo*, Buenos Aires, Ed. Sudamericana,
- Irigaray, Luce (1994): *Amo a ti*. Argentina. Ediciones de la Flor.
- Kojève (1999): “Introducción”. En *La dialéctica del amo y del esclavo en Hegel*. Buenos Aires, Fausto,

