



Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Sociología
Carrera de Sociología

Socialización de roles de género en niñas y niños de educación parvularia

Tesis de pregrado para optar al Título Profesional de Socióloga

Estudiante: Javiera Pérez Veloso

Profesora guía: Silvia Lamadrid Álvarez

AGRADECIMIENTOS

A las directoras y directores de los establecimientos participantes, por abrir amablemente sus puertas para la realización del terreno de esta memoria de título. A las educadoras y técnicas en educación parvularia por su sinceridad y buena disposición. A los niños y niñas de dichos establecimientos, verdaderos protagonistas de esta investigación.

A mi profesora guía Silvia Lamadrid por sus valiosos comentarios y sugerencias.

A mi familia, amigos, amigas y demás personas queridas por su apoyo, cariño y paciencia.

En especial y sobre todo, muchas gracias a los niños y niñas que he conocido y que han inspirado en algún punto esta investigación.

ÍNDICE

RESUMEN	6
TEMA DE INVESTIGACIÓN	7
FORMULACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	8
Antecedentes	8
<i>Educación parvularia en Chile</i>	8
<i>Educación y género en Chile</i>	12
Estado del arte	17
Balance	23
Pregunta de investigación	24
JUSTIFICACIÓN DEL TEMA	25
OBJETIVOS	26
Objetivo general	26
Objetivos específicos	26
HIPÓTESIS	27
MARCO TEÓRICO	28
Género	28
Socialización	33
Currículum oculto	37
Infancia	39
ESTRATEGIA METODOLÓGICA	42
Tipo de estudio	42
Unidad de análisis	43
Técnicas de producción de información	43
Muestra	45
Estrategia de análisis	46
TRABAJO DE CAMPO	47
APRECIACIONES SOBRE EL TRABAJO DE CAMPO	48
PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	50
Currículum explícito en relación al género	51
Currículum oculto en relación al género	53

<i>Naturalización de diferencias de género</i>	53
<i>Reconocimiento a la apariencia de las niñas</i>	58
<i>El miedo hacia el comportamiento “femenino” en los niños</i>	60
Formas de socialización entre niños y niñas.....	64
<i>Uso y distribución del espacio</i>	65
<i>Elección de colores</i>	67
<i>Elección y uso de artefactos y juguetes</i>	69
<i>Diferencia en actividades recreativas</i>	71
La familia y los medios de comunicación en la socialización de género	73
<i>Familia de niños y niñas participantes</i>	73
<i>Medios de comunicación</i>	76
CONCLUSIONES.....	79
<i>Formación del cuerpo docente</i>	79
<i>Institucionalidad de los establecimientos educacionales</i>	80
<i>Currículum oculto en relación al género</i>	81
<i>Formas de socialización entre niños y niñas</i>	82
<i>Los medios de comunicación y la familia en la socialización de género</i>	84
BIBLIOGRAFÍA	85
ANEXOS	88
A. Operacionalización	88
B. Pauta de entrevista a educadoras y técnicas en educación parvularia	91
C. Pauta de observación en jardines infantiles.....	93
D. Carta informativa a apoderados y apoderadas.....	94
E. Consentimiento informado para entrevista con educadoras y técnicas en educación parvularia	95
F. Dibujos de niños y niñas.....	96
<i>Dibujos de los niños</i>	96
<i>Dibujo de las niñas</i>	97

RESUMEN

La socialización de roles de género es parte fundamental del desarrollo de las relaciones al interior de una sociedad. Esto porque determinan junto a otras condiciones sociales, las acciones, percepciones y valores que cada sexo desempeña en una sociedad. En el área de la educación, y en específico, de la educación parvularia, la socialización del género se vuelve relevante puesto que es el primer encuentro de los niños y niñas con el mundo social institucional.

La presente investigación se propuso analizar las formas en las cuales se socializa el género en la educación parvularia a través de una observación en 3 establecimientos educacionales y entrevistas con educadoras y técnicas en educación parvularia en educación parvularia. Como hallazgos se presenta que existen diferencias significativas en cómo las educadoras y técnicas en educación parvularia de los establecimientos abarcan el tema de género con niños y niñas, reproduciendo estereotipos de género que impactan y limitan el desarrollo de los y las estudiantes. Además se constató en terreno que niños y niñas tienden a reproducir los estereotipos que les han sido asignados.

Palabras claves:

Roles de género - Socialización - Educación - Currículum oculto - Niñez.

TEMA DE INVESTIGACIÓN

El tema de la presente investigación pretende evidenciar las formas en las cuales se transmiten roles y actitudes, valores y normas de género en una etapa crítica del proceso de socialización: la niñez, específicamente en las instituciones formales de educación. La socialización de roles y actitudes, valores y normas referidas a los géneros en los niños y niñas pequeños se produce principalmente en el contexto familiar, pero también en la educación formal. Por ello, para efectos de esta investigación, se establecerán los establecimientos educacionales (como jardines infantiles y colegios) como contexto físico donde se realizará el estudio y donde se produce un segundo tipo de socialización en los individuos, tan importante como la familiar. La educación parvularia tiene una función importante para la socialización de normas básicas de convivencia al interior del aula que luego servirán para el resto de la experiencia en la educación formal. Así también tiene la particularidad de ser uno de los primeros encuentros del niño o niña con el mundo social institucional y también con otros niños y niñas fuera de su familia.

Se utilizarán para esto tanto conceptos e información empírica provenientes de los estudios de género y teorías feministas, como de la Sociología de educación y de la niñez. Esto último con el objetivo de visualizar en el contexto escolar a la niñez, como un sujeto invisibilizado.

Por lo tanto, el tema que constituye esta investigación es la *Socialización de roles de género en niños y niñas de educación parvularia*

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Antecedentes

La primera infancia es un momento decisivo en el desarrollo de los niños y niñas, pues aprenden del mundo las formas sociales que luego replican en su vida adulta. Para estos efectos, la educación parvularia es fundamental pues, en palabras del sociólogo de la educación Michael Apple, “*el entrenamiento en el jardín de infancia parece ejercer su influencia más poderosa y duradera en las actitudes y en el comportamiento de los niños*” (Apple & King, 1989, pág. 44). En los niños y niñas pequeños de entre 3 y 6 años, como los sujetos que se observarán en esta investigación, se están desarrollando simultáneamente varios procesos tanto individuales, por ejemplo el desarrollo de habilidades cognitivas y de lenguaje, como procesos de socialización, por ejemplo el aprendizaje de las normas al interior de una sociedad (Berger & Luckmann, 1989). El proceso de socialización se produce principalmente al interior de la familia, nuclear o extendida, donde se aprehenden los valores, las percepciones, entre otras, sobre lo social, pero la escuela, la educación formal, también tiene un efecto relevante para la formación de los niños y niñas en tanto forma de socialización secundaria y primer encuentro de éstos con la educación institucional, sobre todo teniendo en cuenta el sostenido aumento del ingreso de los niños y niñas a la educación parvularia y que éstos desde muy temprana edad pasan una gran cantidad de tiempo en establecimientos educacionales o de cuidado (afterschools, guarderías, etc.).

Educación parvularia en Chile

Los antecedentes históricos de la educación parvularia en Chile se encuentran en la educación que se estableció en el territorio luego de la llegada de distintas órdenes religiosas al país, donde la educación se orientó a la formación religiosa de los niños y niñas y al cuidado de huérfanos y abandonados. (Unidad de Educación parvularia MINEDUC , 2001, pág. 27)

A mediados del siglo XIX la influencia europea y norteamericana se expresó en la creación de grupos de juego y los primeros *kindergarten* en el área privada. A principios del siglo XX el Estado de Chile comenzó a subvencionar algunos *kindergarten* privados, para luego

en 1906 crear el primer *kindergarten* estatal bajo el alero de la Escuela Normal N°1 de Santiago, donde también se formaron las primeras *kindergarterinas* (equivalentes a las actuales educadoras de párvulos). Pese a que este esfuerzo fundacional tuvo una importante manifestación en el país, no logró ejecutarse a nivel nacional, debido a las consecuencias de la Primera guerra mundial y la depresión económica que conllevó (pág. 28).

Fue en la década de los 40's cuando resurgió el interés por la educación de los párvulos con la creación de la Escuela de Educadoras de Párvulos en la Universidad de Chile en 1944, la que contó con destacadas docentes como su primera directora, Amanda Labarca. Fruto de los esfuerzos de la Escuela, la educación parvularia amplió su campo de atención hacia poblaciones periféricas, industrias, hospitales y salitreras (pág. 29). En 1948 el Ministerio de educación crea el primer "Plan y programa de estudios" para las escuelas de párvulos.

Durante los años 70's se creó la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) que permitió la expansión del nivel en todo el país y con ello el aumento de las escuelas de formación de educadoras de párvulos en diferentes universidades del país. En esta década también el Ministerio de Educación creó los programas educativos para Segundo Nivel de Transición (1974) y Sala Cuna (1979). También en 1975 se creó la Fundación Nacional de Ayuda a la Comunidad (FUNACO) donde se ejecutaban programas de apoyo a grupos vulnerables como los Centro Abiertos donde se atendía a niños y niñas en situación de riesgo.

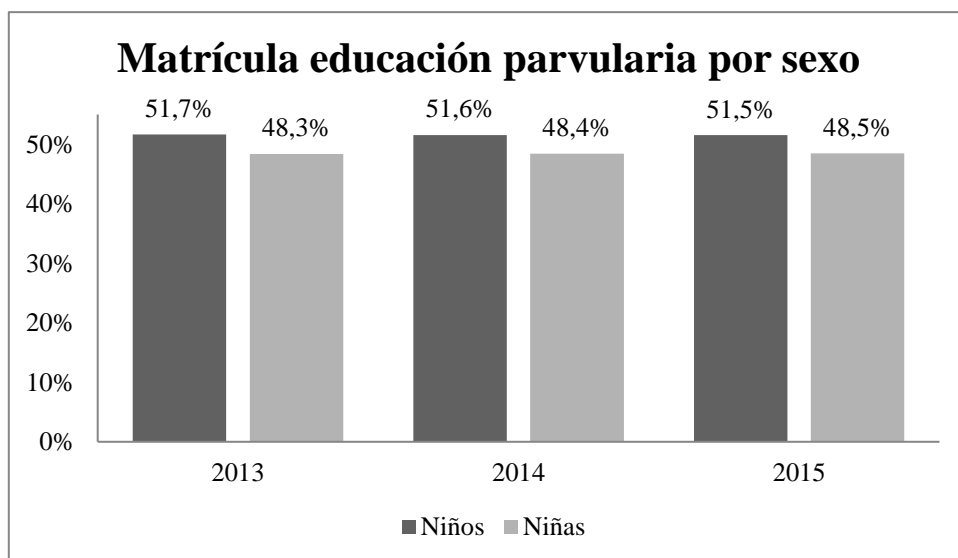
En los años 80's la oferta de educación parvularia se diversificó comenzando a existir jardines de ONGs gratuitos para la comunidad y la formación de educadoras se disparó con la creación de universidades privadas e Institutos profesionales. También en esta década se creó el programa educativo para el Nivel medio y el Primer nivel de transición (1981). A finales de los 80, en 1989 se ratifica la Convención de los Derechos del Niño, con lo cual el Estado de Chile se compromete a mejorar la educación impartida todos los niveles educacionales, incluyendo a los párvulos (pág. 30).

Debido a esto en los años 90, con apoyo económico del Banco Mundial se planteó el Programa de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación (MECE) cuyos objetivos para el sector fueron "*aumentar la cobertura con equidad y calidad*" inyectando a la educación parvularia 50 millones de dólares de la época (págs. 31-32). El criterio para

ejecutar este programa fue el de la focalización territorial e institucional, a través de la “*discriminación positiva orientada a la inversión hacia los sectores más pobres y de mayor riesgo*” (pág. 32). También en 1990 la FUNACO se constituyó como entidad dependiente del Ministerio de educación y cambió su nombre a Fundación INTEGRAL. En el mismo período JUNJI amplió su oferta a doce alternativas que respondían a las distintas necesidades de las familias en Chile. En 1998, se produjeron las Bases curriculares de la educación parvularia dentro del contexto de la reforma a la educación, que fueron publicadas finalmente en 2001.

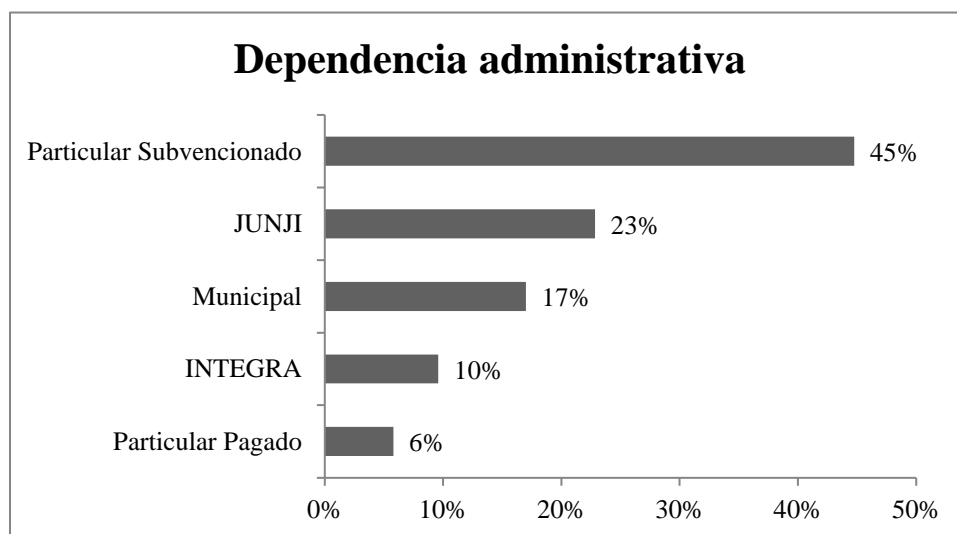
Desde el año 2000 hasta la actualidad, la cobertura de la educación parvularia ha aumentado sostenidamente, luego de que el país se comprometiera a aumentar ésta para equipararse internacionalmente a países desarrollados, debido a que la cobertura es muy inferior en comparación a la educación básica y media (MINEDUC, 2015). El año 2011, la cobertura de educación parvularia en niños y niñas de 3 y 4 años fue del 59% en comparación al 74% del promedio OCDE. En niños y niñas mayores de 5 años (enseñanza básica), la cobertura sube al 94%, más cercano al 99% de cobertura en países de la OCDE (Centro de estudios MINEDUC, 2013). Así mismo, los expertos indican que los grupos socioeconómicos más altos son quienes tienen mayores niveles de incorporación y de asistencia, frente a los sectores más bajos, aunque éstos últimos han aumentado su matrícula desde 1990 a la fecha (ComunidadMujer, 2016). Debido a esto y para potenciar la educación parvularia en el país, el 2015 se firmó la ley que crea la Subsecretaría de educación parvularia, con el fin de regular y potenciar este sector educativo.

A nivel nacional, en la matrícula separada por sexo se observa una mayor cantidad de niños que de niñas debido principalmente, a cuestiones demográficas: existen más varones que mujeres en ese grupo etario (INE, 2015, pág. 112). Se observa en términos porcentuales de la siguiente forma a lo largo de los años 2014, 2015 y 2016 (datos más actualizados):



Elaboración propia a partir de base de datos MINEDUC

Con respecto a la dependencia administrativa de los establecimientos educacionales que en Chile imparten educación parvularia se observa que la matrícula se distribuye de la siguiente forma durante el año 2015:



Elaboración propia a partir de base de datos MINEDUC

Los recintos educacionales que proveen educación parvularia, ya sea como jardines infantiles o como dependientes de colegios, al igual que el resto del sistema educativo, delinean un panorama educacional muy segregado socioeconómicamente, lo que conlleva a diferencias en los recursos disponibles para educar. Vale mencionar que en esta distribución, los jardines infantiles JUNJI e INTEGRRA son los que atienden

exclusivamente a población vulnerable según los criterios del Ministerio de desarrollo social.

El ejercicio de la docencia de párvulos es una labor feminizada, tanto a nivel profesional como técnico profesional. Así lo demuestran las cifras de la Unidad de equidad de género en la educación del MINEDUC que indica que el 99,5% de las docentes son mujeres (UEG, MINEDUC, 2017, pág. 18). Prácticamente no hay educadores de párvulos varones en las salas de clases, por lo cual este documento se hablará siempre de educadoras de párvulos.

Educación y género en Chile

El sistema formal de enseñanza en Chile, al igual que el resto de los sectores de la vida pública como la política y el trabajo remunerado, estuvo históricamente restringido en su acceso para las mujeres en general. Durante gran parte de la historia del país, la educación en todos sus niveles fue un espacio exclusivo para los hombres (en un primer momento exclusivamente de clase alta, luego dando paso a hombres de otros sectores), donde no se permitía el ingreso de las mujeres debido a que se consideraba que éstas correspondían únicamente al espacio doméstico.

A principios del siglo XIX se comenzó a abrir este espacio hacia las mujeres de la élite del país en colegios particulares a cargo de la Iglesia Católica. En 1860 con la promulgación de la Ley de Instrucción Primaria se incluyó la formación femenina en las responsabilidades del Estado, pero haciendo hincapié en la formación moral y no intelectual, promoviendo el aprendizaje de habilidades “*propias de su sexo*” con el fin de producir buenas madres y dueñas de casa (DIBAM, 2017). En 1877 el decreto Amunátegui permite la incorporación de la mujer a la educación superior (DIBAM, 2017), lo que permitió el desarrollo profesional de las mujeres al principio en carreras como pedagogía, medicina, puericultura, obstetricia enfermería y abogacía.

Durante el siglo XX, la matrícula femenina fue creciendo y equiparándose a la masculina, como lo demuestra el caso de la educación superior, donde la cantidad de mujeres fue sostenidamente creciendo. En 1940 la matrícula femenina universitaria correspondía sólo al 25,1% del total de estudiantes, en 1973 había aumentado a 38,6% (Urquieta, 2013, pág. 21) y ya para el año 2011 llegaba al 51% (pág. 33), teniendo mayor concentración de

matriculadas en áreas de la salud, educación y ciencias sociales (74%, 68% y 67%, respectivamente) en el año 2011.

En épocas más actuales, el problema de la falta de equidad de género en la educación en todos sus niveles, se ha planteado en el debate sobre las reformas educativas producidas en la década de los 90' como bien plantean Elizabeth Guerrero, Alejandra Valdés y Patricia Provoste en su artículo en el libro *Equidad de género y reformas educativas* del año 2006. Las autoras señalan una paradoja en torno al asunto del género en la educación en el país, donde conviven dos fenómenos a simple vista divergentes: un mayor acceso y cobertura a la educación por un lado y una continuidad con respecto a estereotipos de género por el otro.

Desde una perspectiva objetiva, de los indicadores duros sobre educación (matrícula, aprobación, alfabetización, etc.) la participación de las mujeres ha tenido una tendencia al alza, superando incluso en algunos indicadores a los hombres como el de adherencia al sistema, presentado en el cuadro siguiente:

Tasas de aprobación, reprobación y abandono por sexo y nivel Chile 2000						
Nivel	Aprobados		Reprobados		Abandono	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
Básica	96,96	94,9	2,2	3,6	1,2	1,5
Media	91,3	87,5	5,3	7,8	3,4	4,7

Fuente: Ministerio de educación. Compendio de información estadística educacional. Año 2000

Pero, según las autoras esto sería una mera *ilusión de igualdad*, pues cuando se profundiza en la explicación, por ejemplo, de los motivos para desertar de la escuela en el tramo socioeconómico bajo, se observa un claro patrón de género tradicional en las razones, donde en las mujeres prima el tema del embarazo y la maternidad, mientras en los varones son la falta de interés y la vida laboral, teniendo ambos géneros como razón en común, las dificultades económicas (Guerrero, Valdés, & Provoste, 2006, pág. 112).

Una situación similar se da al nivel de pruebas estandarizadas en la educación formal, como lo es el SIMCE. Los resultados de esta prueba del año 2014 (MINEDUC, 2014), muestran que se comienzan a reflejar ciertos estereotipos de género en el aprendizaje de contenidos del currículum formal. Así, se observa que niños y niñas tienen resultados estadísticamente

similares en los primeros cursos de educación básica, para cada vez más polarizarse en torno a mejores resultados de los varones en asignaturas tradicionalmente asociadas a éstos como lo son las matemáticas y las ciencias, y resultados mejores en las mujeres en relación a la escritura y la comprensión de lectura, asociado estereotípicamente a lo femenino.

Prueba	Puntaje promedio 2014 ¹	
	Mujeres	Hombres
Comprensión de lectura	(+)259	251

SIMCE 2° básico

Prueba	Puntaje promedio 2014	
	Mujeres	Hombres
Comprensión de lectura	(+)270	259
Matemática	255	257
Historia, Geografía y Ciencias Sociales	255	255

SIMCE 4° básico

Prueba	Puntaje promedio 2014	
	Mujeres	Hombres
Comprensión de lectura	(+)247	234
Matemática	249	250
Ciencias Naturales	250	250

SIMCE 6° básico

En este punto, las diferencias se comienzan a manifestar, inclinando los resultados positivos de los varones a las asignaturas como matemáticas y ciencias (naturales y sociales) y manteniendo los resultados positivos de las mujeres en comprensión de lectura. Esto lleva a reflexionar sobre el impacto que los estereotipos culturales ejercen sobre el desempeño académico de las niñas y niños, puesto que inicialmente los resultados son similares y al profundizar su socialización se van distanciando de forma tradicional en términos de género.

¹ El símbolo (+) al lado de los resultados indica que el puntaje promedio 2014 de un sexo es significativamente más alto que el puntaje promedio de aquel con el que se compara.

Prueba	Puntaje promedio 2014	
	Mujeres	Hombres
Comprensión de lectura	(+)246	234
Matemática	258	(+)263
Historia, Geografía y Ciencias Sociales	257	(+)265

SIMCE 8° básico

Prueba	Puntaje promedio 2014	
	Mujeres	Hombres
Comprensión de lectura	(+)259	246
Matemática	262	(+)267
Ciencias Naturales	245	(+)255

SIMCE II° medio

Otro ejemplo de las desigualdades de género en la educación es con respecto a la educación técnico profesional, donde hombres y mujeres se especializan en áreas diferentes marcadas por roles tradicionales de género. Esta situación se ve agravada por el hecho de que en la educación técnico profesional se aloja una mayor cantidad de jóvenes de escasos recursos y situación de vulnerabilidad social (PNUD, 2013). Aquello se ve reflejado en el siguiente resultado que presenta el informe del PNUD sobre educación técnico profesional del año 2013: *“La enseñanza media técnico profesional acentúa las desigualdades de género en el mercado laboral, puesto que la mayor parte de las mujeres se especializa en áreas de estudio que son mal remuneradas. Por su parte, aquellas que estudian en las áreas mejor pagadas presentan las brechas salariales más amplias respecto de los hombres de su misma especialidad, por lo que hay retroalimentación entre el sistema educativo y el mercado laboral a estos efectos”* (PNUD, 2013, pág. 8).

Debido a estas desigualdades de género en el ámbito de la educación, las autoras plantean que existe un segundo fenómeno en la educación chilena que se relaciona con la reproducción de estereotipos y pautas de comportamiento tradicionales. En este campo, denominado como el de la socialización del género, identifican dos situaciones, por una parte un avance en la visibilización de la mujer en el *currículum explícito* y por otra, una persistencia de los estereotipos de género que perpetúan la desigualdad en el *currículum oculto* de ésta (2006, págs. 115-130). Entendiendo el concepto de *currículum explícito* como los contenidos formales y académicos (programas institucionales de enseñanza, entre otros) y el *currículum oculto* como los conocimientos extra-académicos que se transmiten

en la escuela como formas de socialización que permiten el desarrollo de las actividades académicas (pautas de comportamientos, valorizaciones, pautas de gustos, etc.). Este último concepto será desarrollado más en profundidad en el marco teórico.

En esta misma línea, las políticas públicas referidas a los temas de infancia y educación en los últimos años y producto de las discusiones y debates feministas en el espacio público sobre la desigualdad de género en la sociedad, han dado importancia al impacto de la socialización de estereotipos de género en los niños y niñas, sobre todo en relación a sus trayectorias futuras. La inclusión de perspectivas de género en esta línea, se visualiza en la educación formal a través de manuales, talleres y guías que incluyen las temáticas del género en la cotidianidad de las salas de clases. Es así, como desde 2002 en los jardines infantiles del JUNJI (Junta nacional de jardines infantiles) se incorporó el enfoque de género en el contexto de la implementación del Programa de mejoramiento de la gestión: Sistema enfoque de género a través del manual *Guía para incorporar el enfoque de género en las prácticas educativas en JUNJI* (JUNJI, 2008).

Este manual postula para el trabajo práctico en aula, el uso del lenguaje inclusivo (decir niños y niñas, compañeros y compañeras, etc.), la revisión de estereotipos sobre los géneros en los contenidos de las actividades, la reflexión sobre el propio de actuar de las educadoras, entre otros tópicos. Como no existe un seguimiento del impacto de esta guía en la realización de actividades efectivas en los jardines infantiles, se desconoce si ésta ha aportado en el cambio de mentalidad de las educadoras sobre el tema, estableciéndose tal como está en una declaración de buenas intenciones en torno al género.

Otras iniciativas desde instituciones públicas también se desarrollan en torno a posicionar el tema de género en las niñas y adolescentes, a través de talleres como el creado por la Oficina de protección de derechos de SENAME de Iquique, llamado *Taller de Desprincesamiento*, en el cual se ejecutan actividades de debate, juego, y reflexión con niñas de entre 9 y 15 años y con ello promover acciones distintas a las tradicionalmente aceptadas como femeninas (Sepúlveda, 2016). Esta actividad puntual no se ha desarrollado en relación a los varones, de forma tal que no se han promovido roles no estereotipados a partir de la detección de estereotipos nocivos de masculinidad.

Estado del arte

El tema puntual de investigación ha sido estudiado principalmente desde la Psicología, con respecto a las elecciones sobre actividades segregadas por sexo y su impacto individual en el desarrollo de los sujetos. También desde la Sociología de la educación se ha investigado sobre el problema del género en el área y su importancia en la socialización del género. Existen estudios empíricos y teóricos que han revisado el tema en profundidad, ahondando en sus efectos y ramificaciones.

Este tema tuvo un auge importante durante los años 70's en Estados Unidos, donde en la disciplina psicológica se realizaron una serie de investigaciones con respecto al uso diferenciados de juguetes y elección de juegos según el género de los niños y niñas. Investigaciones como las de Fagot y Patterson (1969) establecieron resultados como la diferencias entre las conductas y en la elección de compañeros de juegos basadas en patrones de género tradicionales marcados.

En la literatura más actual en psicología se destaca el artículo referido a la socialización entre pares en relación a la violencia en el aula y fue desarrollado en año 2011 por las psicólogas Elizabeth A. Ewing Lee y Wendy Troop-Gordon. El estudio llamado "*Peer socialization of masculinity and femininity: Diferencialeffects of overt and relationalforms of peer victimization*" se desarrolló en 5 escuelas primarias de ciudades medianas y comunidades rurales del Medio Oeste de Estados Unidos. La población observada fueron estudiantes de tercer y cuarto grado² (durante la primera parte del estudio) provenientes de estas 5 escuelas. Los datos revisados en esa investigación fueron los resultantes de la segunda parte del estudio cuando los niños y niñas se encontraban en quinto grado en donde sumaron un total de 199 participantes. De ellos 104 fueron niñas, 95 niños, de promedio 10,8 años, provenientes de distintas etnias y de clase media y alta.

El estudio se realizó de forma longitudinal, donde se comparó a una misma población en dos momentos, con seis meses de separación, para observar continuidades o cambios en su desarrollo como individuos en relación a las interacciones que establecen éstos con niños y

² Equivalente a tercero y cuarto básico en Chile.

niñas de su misma edad (pares). Esta investigación trabaja bajo la hipótesis de que los niños y niñas son agentes socializadores para sus pares y que *“las violaciones de las normas del género suelen estar acompañadas de reprimendas de sus pares y sanciones sociales, enviando mensajes explícitos e implícitos sobre cuales comportamientos son apropiados para los niños y cuales para las niñas”* (Lee Ewing & Troop-Gordon, 2011)³. En este estudio, las autoras entregan evidencia de que los niños son más propensos de ser violentados por sus pares que las niñas al incurrir en violaciones a las normas del género.

Así también las autoras muestran al hacer una comparación entre los dos momentos, con seis meses de separación, en los cuales se aplicaron los cuestionarios, que hubo una adaptación de los sujetos a los comportamientos aceptados socialmente como propios de su género. Esta adaptación se produce en respuesta a las formas de “persecución”⁴ que los niños y niñas practican con sus pares que no se comportan de manera adecuada a las normas de género. Esta persecución se desarrolla en 4 ejes: Persecución física, persecución verbal, persecución en general y la exclusión social, sobre los cuales los niños y niñas tienden a “normalizar” a sus pares, quienes luego de enfrentarse a estas situaciones de persecución, alteran sus comportamientos, adaptándose a las normas de género (Lee Ewing & Troop-Gordon, 2011, pág. 206).

Los resultados del análisis de los datos de esta investigación no logran ser concluyentes en todos los ejes mencionados. Los cambios de conducta en los niños y niñas no son iguales frente a mismas presiones de sus pares. Así, para los niños la persecución física, verbal y la persecución en general producen cambios de comportamiento, reduciendo el nivel de “feminidad” de sus acciones. Para las niñas es distinto el resultado pues *“la participación en las actividades del sexo opuesto es más socialmente aceptado para las niñas que para*

³En su inglés original: *“Notably, violations of gender norms are often met with peer rebuke and social sanctions, sending implicit and explicit messages as to which behaviors are appropriate for boys and which for girls”*.

⁴ El término en inglés es victimization.

los niños”⁵ (2011, pág. 207) por lo cual tienden a atribuir en menor medida la persecución o acoso de sus pares a comportamientos atípicos en relación al género.

Este estudio constituye un antecedente necesario para comprender la importancia de la socialización del género entre pares al interior de la escuela y establecer que los niños y niñas son agentes socializadores para sus pares incluso a tan temprana edad.

Otro análisis sobre las formas de socialización del género en la educación remite a las educadoras en tanto agente socializador en la escuela, lo cual resulta relevante para el tema de investigación debido a que la sintonía de las educadoras y técnicas en educación parvularia en educación parvularia con el tema de género, se relaciona directamente en cómo tratan el tema con los niños y niñas y determina la capacidad crítica para evitar comportamientos nocivos. El estudio de las investigadoras españolas Pilar Colás y Rocío Jiménez sobre la conciencia de género en las y los educadores de educación secundaria (Colás & Jiménez, 2006) se centró en la búsqueda de las percepciones del profesorado en relación a la muestra de una serie de imágenes estereotipadas con respecto al género, incitando a la creación de un discurso sobre el tema por medio de una entrevista semi-estructurada. Así se constituyeron distintos tipos de conciencia de género con respecto a 14 sujetos (6 profesoras y 8 profesores de educación secundaria), lo cuales fueron tratados estadísticamente a través de un Análisis de correspondencias múltiples.

Las modalidades de conciencia que encontraron las investigadoras han sido caracterizadas *“como de no conciencia y conciencia crítica y una intermedia conciencia de resistencia”* (2006, pág. 440). La adherencia a una u otra modalidad de conciencia, es decir, *la “«internalización» de los patrones culturales de género se ve mediatizada por la actitud y posicionamiento de los sujetos, entes activos de la asimilación de la cultura y también por los papeles sociales de género que la cultura asigna a hombres y mujeres”* (2006, pág. 440). Con este aporte, dan luces para el análisis de las formas en las cuales los y las educadoras a partir de sus actitudes frente al género, transmiten esas actitudes en los niños

⁵En su inglés original: *“Furthermore, as engagement in cross-sex activities is more socially accepted for girls than for boys”* (Lee Ewing & Troop-Gordon, 2011, pág. 207)

y niñas a los cuales educan en las escuelas. Por esto, se constituye en un antecedente importante para el tema de investigación presente.

Así, la investigación mencionada se presenta a favor de la inclusión de la temática del género dentro de la formación de las y los profesores debido a que la escuela es una de las instancias de socialización más relevantes para el desarrollo de estereotipos de género y la generación de desigualdades en el futuro en el contexto escolar.

Otra investigación, esta vez en Chile, que remite a la socialización del género es el realizado por la antropóloga Sonia Montecino y la periodista Loreto Rebolledo “*Socialización de género y percepciones sobre el futuro de niños y niñas de Chile*” del año 1998. El objetivo de esta investigación fue indagar en qué medida la socialización de género a la cual se ven enfrentados niños y niñas de sectores vulnerables tiene impacto en las posibilidades sobre el futuro que ellos perciben para sí mismos. Se tuvieron en consideración no sólo el género como factor para realizar este estudio sino también la etnia y la clase como elementos relevantes del análisis. La investigación fue desarrollada con una muestra de 64 niños y niñas de entre 6 y 14 años de escuelas municipalizadas que se ubican en comunas pobres dentro del área rural o urbana de la Región metropolitana y la Región de la Araucanía.

La metodología utilizada fue adecuada al trabajo con niños y niñas pequeños que muchas veces no tienen suficientemente desarrolladas las habilidades relacionadas con el lenguaje para expresarse. Debido a esta consideración se les pidió a los niños y niñas que se dibujaran a ellos mismos en el futuro para luego realizar una entrevista sobre los dibujos. Además se utilizaron láminas con representaciones de hombres y mujeres en distintos oficios y profesiones estereotipadas y no-estereotipadas según género para lograr una conversación más fluida con los niños y niñas.

En el análisis de la información producida se observó que “*tanto la clase como el género aparecen como limitantes importantes a la hora de proyectarse al futuro*” (Montecino & Rebolledo, 1998) debido a que las alternativas que indican niños y niñas para sus futuros laborales son muy limitadas a sus experiencias personales y tienen un componente de

género diferenciador muy marcado, como se ve en la siguiente tabla, extraída de dicha investigación:

Niñas		Niños	
Profesora	11	Chofer	7
Doctora	6	Carabinero	5
Enfermera	3	Mecánico	4
Carabinera	3	Futbolista	3
Trabajadora social	1	Militar	2
Cajera de supermercado	1	Bombero	2
Soldado	1	Huaso	2
Administradora forestal	1	Mueblista	1
Azafata	1	Veterinario	1
Voleibolista	1	Arquitecto	1
Botánica	1	Biólogo	1
Veterinaria	1	Inventor de autos	1
Empleada doméstica	1	Vendedor ambulante	1
		Constructor de casas	1

Tabla de alternativas laborales (Montecino & Rebolledo, 1998)

Las investigadoras indican sobre las alternativas presentadas en los discursos de los niños y niñas que existe una pauta de género marcada en la elección de las niñas, donde las opciones con mayores casos son actividades relacionadas con el cuidado de niños y la salud, es decir, actividades asociadas tradicionalmente a las mujeres. En los varones, la elección está marcada, como se comprobó con las entrevistas que acompañan los dibujos, por la búsqueda de *“la diversión y aventuras investigar y ganar dinero”* (Montecino & Rebolledo, 1998) y en sólo tres casos se dieron argumentos a favor de la elección por razones de ayudar o cuidar. A pesar de esta diferenciación de género, indican las autoras como un síntoma interesante y positivo tanto que las niñas entrevistadas hayan escogido actividades remuneradas (trabajos fuera del hogar) como que dentro de estas actividades, las opciones con más casos, sean trabajos con estudios superiores ya que las autoras lo asocian a expectativas más ambiciosas que sus pares varones.

La tesis de pregrado, de Paulina Toledo y Matías Aránguiz para optar al título de profesor/a de historia y ciencias sociales de educación media de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano desarrolla la noción de construcción de roles de género en la enseñanza básica y media (Aránguiz & Toledo, 2007). Para ello, realizan entrevistas en

profundidad tanto a estudiantes como a profesores en las cuales abordan tópicos como las diferencias observadas en los comportamientos de hombres y mujeres al interior y al exterior del aula. Los resultados de esta investigación apuntan a una visibilización del discurso de género en los educadores y educadoras, mas una persistencia de estereotipos en los niños y niñas, como la mayor sociabilidad de las mujeres frente a los varones y la concepción sobre la inmadurez emocional de los varones vs la de las mujeres. En el discurso de los estudiantes, se relata una mayor presencia de estereotipos de género donde éstos utilizan las categorías tradicionales para observar las diferencias con sus pares del sexo opuesto: mujeres más emocionales que los hombres, más ordenadas que los hombres, menos activas que éstos. Así se comprende el género dentro de la comunidad educativa estudiada como un sistema de interrelaciones de carácter tradicional y estereotipado, a pesar de ampararse en el discurso de la igualdad.

Otra investigación relacionada con la importancia del juego en la socialización de género es la realizada por investigadores/as en educación de la Universidad de Oviedo. Esta investigación se centró en las percepciones de los y las docentes sobre las relaciones de género en los niños y niñas y tiene la particularidad de que los profesores y profesoras participantes realizan clases a niños entre 3 y 6 años, es decir, pertenecientes a la educación parvularia. Para indagar en las percepciones, se utilizaron grupos de discusión. Los resultados de la investigación apuntan a que los juegos realizados por los niños y niñas en esta edad son tradicionales, donde el predominio del fútbol en los varones no es sólo notorio sino determinante en el patio de juegos: *“los niños tienden a ocupar el centro del patio porque juegan al fútbol y necesitan más espacio, mientras las niñas pasean, corren o juegan en los soportales”*, yendo a las orillas del patio de juego (Rodríguez, Hernández, & Peña, 2004, pág. 458). En la sala de clases, y con respecto al juego sociodramático (donde los niños y niñas personifican y reproducen el mundo a su alrededor) los autores indican que las diferencias tienden también a ser estereotipadas, donde las niñas realizan actividades como jugar a la casita o a la peluquería, mientras los niños se centran en el rincón de la construcción o *“a lo agresivo, donde haya acción”* (pág. 459). Ambos géneros tienden de igual forma a inclinarse por lo artístico, pero incluso en ello el uso de colores es diferenciado por género, siendo los niños más tendientes a colores oscuros (grises, negros, cafés) y las niñas a colores claros y diversos (amarillos, rosados, azules).

Un resultado interesante de este estudio es que los varones cuando son más pequeños acceden a realizar actividades tradicionalmente asociadas a lo femenino de forma espontánea, como cocinar o vestir y cuidar muñecas, pero que a medida que van creciendo van inclinándose cada vez más a actividades típicamente masculinas (fútbol, juego de espadas o pistolas, etc.). Esta situación los autores la asocian a la presión social autoimpuesta que inhibe a los niños de participar en actividades “de niñas” (pág. 462). Esta reflexión se vuelve interesante de ser analizada en el contexto de la presente investigación.

Balance

Tanto las teorías como los estudios empíricos presentados resultan relevantes para el tema de investigación, pero no por ello suficientes. Como fue mencionado, las teorías sobre el género en la educación tienden a centrarse en el impacto de las desigualdades de género en las mujeres (ya sea en términos de identidad, merma de la confianza personal, reproducción o subversión de los roles tradicionales, etc.) pero poco se han considerado a los varones en torno a cómo los roles tradicionales puedan influir en su comportamiento e identidad para sí mismos o en relación al género femenino en el contexto de la educación. Los estudios sobre masculinidades se han centrado en otras áreas como sexualidad, poder, violencia, subjetividades, identidades, etc. (Valdés & Olavaría, 1998), mas no en el rol de la educación formal o del *currículum oculto* en la construcción de masculinidades.

Con respecto al tema de la socialización de los niños y niñas pequeños, tanto a nivel de sus pares como de las educadoras en el contexto de la escuela, estos estudios son relevantes para el desarrollo de la actual investigación mas no saturan el tema en sí, pues no generan reflexiones sobre los procesos de socialización de roles de género hacia los niños y niñas. El único antecedente que intenta de alguna manera hacer lo que se propone esta investigación es el estudio referido a la socialización de la feminidad y masculinidad entre pares (Lee Ewing & Troop-Gordon, 2011), pero al hacerlo precisamente solamente orientados a la relación que establecen los niños y niñas entre sí, no considera el rol socializador de las educadoras en ese contexto. La presente investigación propone evidenciar ambos polos de socialización.

Se observa que no hay una investigación empírica que se interne en las formas de socialización de género de manera profunda en el contexto particular de Chile en relación a la educación parvularia. Con la presente se pretende subsanar esta carencia en la literatura sociológica.

Pregunta de investigación

A partir de lo revisado con anterioridad y a lo pertinente al problema de investigación en particular, se ha desarrollado la siguiente pregunta que conduce la realización de este estudio: **¿Cuáles son las formas en las que se socializan los roles, actitudes, percepciones y valoraciones de género en los niños y niñas de educación parvularia?**

JUSTIFICACIÓN DEL TEMA

El tema de investigación propuesto tiene importancia tanto para la disciplina sociológica como para un desarrollo de una educación con equidad de género, así como también puede aportar a la discusión sobre los roles de género en nuestra sociedad. Así el tema se considera relevante con respecto a dos elementos: uno *empírico* con respecto al desarrollo del tema en Chile y otro *teórico* con la inclusión de todas las variantes del género en la discusión sobre la socialización de éste.

Así, esta investigación podrá ampliar el conocimiento teórico y empírico sobre las prácticas que contribuyen a las socializaciones de género en la educación parvularia. Con ello se observará en acción el concepto de *currículum oculto* desde las educadoras y técnicas en educación parvularia hacia la socialización de roles de género en los niños y niñas y también se podrá observar la relación que los niños y niñas disponen entre sí con respecto al género.

En términos políticos, la inclusión de la perspectiva de género en la educación es un aporte significativo a la construcción de una sociedad más democrática y respetuosa de los derechos humanos, por lo cual esta investigación se constituye como un insumo para ese objetivo.

OBJETIVOS

Los objetivos que guían esta investigación se articulan directamente con las necesidades que suscita la pregunta de investigación y éstos son:

Objetivo general

Analizar las formas en las cuales se socializan los roles, actitudes, percepciones y valoraciones de género en los niños y niñas en el contexto de la educación parvularia.

Objetivos específicos

1. Analizar actitudes en relación al género promovidas desde las educadoras y técnicas en educación parvularia hacia los niños y niñas.
2. Describir y analizar las relaciones de género que los niños y niñas desarrollan en sus actividades cotidianas (juegos espontáneos, actividades dirigidas por educadoras, tareas de aseo, etc.)
3. Indagar en las percepciones que poseen las educadoras y técnicas en educación parvularia sobre sus prácticas en relación a su rol en la socialización de roles de género en los niños y niñas.

HIPÓTESIS

Para la presente investigación, se desarrollaron las siguientes hipótesis, las cuales serán abordadas en terreno con el fin de comprobarlas o refutarlas en el análisis de la investigación.

En el contexto de socialización de la escuela, los juguetes y los juegos desarrollados por las educadoras y técnicas en educación parvularia serían formas en las cuales las diferencias entre los géneros se incorporan en los niños y niñas, legitimando las diferencias entre los sexos que subordinan lo femenino a lo masculino. Es decir, las acciones incitadas por los juegos y los juguetes diferenciados por sexo, generan en los sujetos disposiciones correspondientes a roles tradicionales de género.

Las formas de construcción de los roles tradicionales del género se producen en dos polos de interacción entre los sujetos involucrados en las acciones que comprende la estancia en la escuela: la primera y la más evidente se daría por la incidencia de las educadoras y técnicas en educación parvularia sobre los niños y niñas a través de lo que Jackson llama el *currículo oculto*, en este caso, de género. El segundo polo de socialización son los mismos niños y niñas que entablarían relaciones sobre las cuales se genera una socialización de roles de género tradicionales. A este polo se le llamará socialización entre pares.

Con respecto a las percepciones de las educadoras y técnicas en educación parvularia, en su discurso mostrarían formas veladas de estereotipos de género sobre las conductas y actitudes de niños y niñas, donde se reproduciría y se legitimaría las nociones sobre la diferencia entre los sexos, que subordinan lo femenino a lo masculino. Estas nociones pueden esconderse bajo un discurso de igualdad, pero mantienen básicamente un discurso tradicional de género con respecto a los niños y niñas.

MARCO TEÓRICO

Para la siguiente investigación, se presentarán conceptos fundamentales sobre los cuales se trabajará para dar cuenta de las posibles formas en las cuales se socializan los roles de género al interior de los establecimientos participantes. Así, se partirá desde un tema general a lo más particular para explicar los conceptos que se seleccionaron para comprender este tema. Para realizar este cometido se recurrirá tanto a elementos de la Sociología de la educación como a los estudios de género y la Sociología de la infancia.

Género

En primer lugar, resulta imprescindible definir lo que se entenderá en adelante como género, para ello se tomará el planteamiento teórico de la historiadora Joan W. Scott que entiende que *“el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder”* (Scott, 1986, pág. 15). Ambas proposiciones del concepto de género serán útiles para abarcar el tema de investigación. Así, la autora considera que el género se compone de 4 elementos; los símbolos culturales que evocan representaciones; los conceptos normativos que limitan el significado de los símbolos culturales; el sistema de parentescos; y la identidad subjetiva. Para el tema de investigación las dos partes de esta definición se ligan con la socialización en las aulas, debido a que al considerar el género como un constructo cultural donde se origina y se desarrollan las relaciones de poder (en todas las áreas que indica Scott) es posible comprender el alcance que éste tiene en la regulación del comportamiento de niños y niñas. Entonces, por ejemplo, una socialización de género que corresponda a patrones culturales tradicionales y/o a estereotipos de género nocivos para el desarrollo personal de niños y niñas, es importante de ser identificado en el contexto de la educación parvularia.

Dentro de las teorías de género la teoría de la antropóloga feminista Gayle Rubin destaca al dar una alternativa sólida, amplia y actualizada al concepto de patriarcado, reemplazándolo por el concepto de *sistema sexo/género*. Este concepto se define como *“el conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas”*

(Rubin, 1986, pág. 97). Es un término neutro en tanto no retrata las relaciones sociales históricas de dominación masculina como lo hace el concepto de patriarcado que se refiere a un tipo específico de relaciones sexo/género en un momento determinado de la sociedad.

El concepto de Rubin tiene relevancia para esta investigación en la medida que establece una relación variable, culturalmente construida del género y por lo mismo, alterable y cambiante. Esto se diferencia del concepto del patriarcado ya que éste se plantea como un constructo cultural estable en el tiempo, casi inherente al ser humano. Rubin, por el contrario indica con la noción de sistema sexo/género una posibilidad de cambio: el *“sistema sexo género, por otra parte [en oposición al patriarcado], es un término neutro que se refiere a ese campo e indica que en él la opresión no es inevitable, sino que es producto de las relaciones sociales específicas que lo organizan”* (Rubin, 1986, pág. 105).

Por otra parte, la antropóloga feminista Henrietta L. Moore (Moore, 2009) realiza una discusión muy interesante con respecto a lo que De Beauvoir (2010) y otras autoras como Sherry Ortner (1972) indican con respecto al desarrollo simbólico del *“ser mujer”* tanto para la cultura occidental como para otras culturas. En esta revisión, Moore examina las asociaciones que se realiza en antropología con respecto a hombres y mujeres, en específico lo referido a la asociación hombre/cultura, mujer/naturaleza, idea bajo la cual se explica la opresión de lo femenino en las sociedades.

Aunque Moore identifica la existencia de una opresión que se ha desarrollado sistemáticamente a lo largo de la historia de la humanidad en contra de las mujeres, no ve en este par opuesto (hombre/cultura, mujer/naturaleza) la explicación universal como ha sido propuesta por las otras autoras mencionadas. Esto porque observa en otro tipo de sociedades –que también relacionan de esa manera lo femenino y lo masculino– la carencia de jerarquías basadas en esto. Lo mismo sucede con la asociación hombre/público, mujer/doméstico ya que esta construcción simbólica no se evidencia en toda sociedad como motivo de dominación masculina sobre lo femenino. Por ello, indica Moore el carácter etnocéntrico de estos postulados.

Es necesario mantener esta crítica presente para revisar las posibles significaciones que se le atribuyen a las acciones de niños y niñas en las aulas en el sistema sexo/género actual. La

autora indica en su texto que *“la fuerza de los estereotipos sobre el género no es sencillamente psicológica, sino que están dotados de una realidad material perfecta, que contribuye a consolidar las condiciones y económicas dentro de las cuales se generan”* (Moore, 2009, pág. 53). Esto último se vuelve necesario de ser expuesto para comprender la relevancia de la educación formal en el desarrollo de estereotipos de género, pero también su capacidad de transformar la construcción de roles en algo distinto, con miras a la equidad de género.

Con respecto a las teorías microsociales del género, las autoras Patricia Madoo Lengermann y Jill Niebrugge-Brantley señalan en su capítulo sobre Teoría feminista contemporánea (2002) los planteamientos de los autores y autoras que desde el interaccionismo simbólico y la etnometodología comprenden la socialización de género. En esta línea defienden que el desarrollo de la identidad de género está inmersa en las reglas que rige el actuar de las personas sexuadas en tanto *“milieu⁶ institucional de concepciones normativas sobre el género”* (Madoo Lengermann & Niebrugge-Brantley, 2002, pág. 389). Esta misma noción se presentan en la definición de género que realiza Scott como se vio anteriormente, en tanto el género funciona dentro de reglas que socialmente se han construido y que limitan la expresión de éste en la sociedad.

Así mismo, se desarrolla la idea sobre las implicancias de las interacciones que se manifiestan situacionalmente en la conformación de la identidad de género de forma tal que *“el género no nace con la persona, sino que se adquiere en la interacción de la situación”* (pág. 388). Es decir, si situacionalmente la identidad de género predominante es tradicional (patriarcal, machista, heteronormada) la expresión de la identidad de género se moldeará en esa dirección: *“Las concepciones normativas que la gente tiene de la conducta femenina o masculina apropiada se activan situacionalmente. Las personas en una situación saben que tienen que rendir cuentas de la realización de género en la medida que la situación permite a una persona comportarse como varón o mujer dentro de ella y los demás han reconocido su comportamiento”* (Madoo Lengermann & Niebrugge-Brantley, 2002, pág. 389).

⁶*Milieu* es un término francés que hace referencia al ambiente o entorno social en el que se desenvuelven las personas.

Un antecedente importante presentado por las autoras es la consideración sobre la influencia de situaciones sociales que no hacen referencias a interacciones propiamente tal, pero que favorecen la creación y mantención de estereotipos de género como lo son los medios de comunicación que producen “manifestaciones de género”⁷, que corresponde a información simplificada, exagerada y estereotipada sobre los lineamientos apropiados de los hombres y mujeres en determinadas interacciones (Madoo Lengermann & Niebrugge-Brantley, 2002, pág. 389). Este planteamiento, originalmente presentado por Erving Goffman en su libro *Gender advertisement* (1976) se basa en el análisis de la publicidad en función del género y especifica la noción de las manifestaciones de género situacionalmente y su impacto para la concepción social del género y sus representaciones. Relevante es lo implicado por Goffman donde indica que “*la naturaleza humana de hombres y mujeres consiste, entonces, en la capacidad de aprender a proveer e interpretar representaciones sobre la masculinidad y la feminidad y la voluntad de adherir al registro que presenta esas imágenes*”⁸ (Goffman, 1976, pág. 8) en la cual se ponen de manifiesto dos ideas; primero, la importancia del aprendizaje de las representaciones de género; y segundo, la adherencia de las personas a esa representación.

Otro antecedente teórico relevante para el tema del género es el propuesto por el sociólogo francés Pierre Bourdieu que analiza el orden de género relevando la violencia simbólica que implica la dominación masculina (Bourdieu, 2010). La característica principal de la violencia simbólica, es la de ser una violencia silenciosa, que no se ejerce directamente o provocando un daño material aparente. “*La violencia simbólica es esa coerción que se instituye por mediación de una adhesión que el dominado no puede evitar otorgar al dominante*” (Bourdieu, 1999, pág. 224), es decir, es una violencia que se ejerce desde las estructuras (sin conciencia de por medio) y que se implanta en los agentes, en sus subjetividades, percepciones y disposiciones.

⁷*Genderdisplay* en el original de Goffman (1976).

⁸En su inglés original: *What the human nature of males and females really consist of, then, is a capacity to learn to provide and to read depictions of masculinity and femininity and a willingness to adhere to a schedule for presenting these pictures.* (Goffman, 1976, pág. 8)

La dominación masculina no está ausente de esta realidad, pues es una estructura que produce violencia simbólica al subordinar lo femenino a lo masculino limitando el surgimiento de lo femenino, al legitimar el *orden de las cosas*. Esta violencia simbólica se inscribe también en el cuerpo de los niños y niñas, quienes adoptan las posiciones, las actitudes físicas acorde al rol social que se desarrolla en la escuela. En palabras de Bourdieu: “*esta construcción práctica, lejos de ser un acto intelectual consciente, libre y deliberado de un ‘sujeto’ aislado, es en sí mismo el efecto de un poder, inscrito de manera duradera en el cuerpo de los dominados bajo la forma de esquemas de percepción y de inclinaciones que hacen sensibles a algunas manifestaciones simbólicas del poder*” (Bourdieu, 2010, pág. 59).

En el contexto de la escuela, y basados en las hipótesis presentadas, se generarían pautas de comportamiento, de construcción de género diferenciadas que se sostienen en la dominación masculina y que reproducen a su vez las mismas estructuras, en una relación recíproca. Esta relación de dominación no puede ser presentada únicamente como una imposición desde las educadoras y técnicas en educación parvularia hacia los niños y niñas, sino que funciona también generando relaciones de dominación entre los mismos niños y niñas, que han realizado su proceso de socialización bajo esta estructura, la cual reproducen hacia sus pares.

La estructura generada por el sistema de género, que a su vez tiene un componente de violencia simbólica a través de la dominación masculina genera roles tradicionales de género en la sociedad en general, en donde cada sexo está adscrito. Los roles según Berger y Luckmann “*son las tipificaciones de los quehaceres propios y de los otros, lo que implica que los objetivos específicos y las fases entremezcladas de realización se comparten con otros, y, además que no solo las acciones específicas, sino también las formas de acción se tipifican*” (Berger & Luckmann, 1989, pág. 96). Estos roles surgen desde las instituciones, y limitan las acciones y comportamientos de las personas en tanto cumple con una posición que tenga un rol específico asociado.

Se puede, siguiendo con esta definición, especificar que existe una posición social que cumple el hombre y otra posición para la mujer, en tanto se *vuelven cuerpo* lo masculino y lo femenino en ellos. En esto hay un rol asociado a cada posición, en las cuales se debe

desenvolver el individuo sexuado, con la condición de no traspasar los límites de su rol asignado. Estos límites, guardan relación con la dominación masculina en tanto una mujer (que a través de los años y las luchas del movimiento feminista se ha abierto camino en terreno tradicionalmente masculino) puede traspasarlo en la medida que adquiere atributos asociados a lo masculino pero reconocidos socialmente como posibles y valorables de ser vividos por mujeres⁹. En cambio, en el caso de los varones, el traspasar los límites de los roles es duramente sancionado –directamente o no, violentamente o no– por hacer uso de valores que se consideran socialmente inferiores (Bourdieu, 2010) (Lee Ewing & Troop-Gordon, 2011).

Socialización

El proceso de socialización en los seres humanos es fundamental para el desarrollo de los nuevos individuos en la sociedad. La socialización, en este caso, se definirá desde la teorización de los sociólogos Peter Berger y Thomas Luckmann quienes definen ésta como la forma de aprehensión de los significados sociales, “*asumiendo*” el mundo que rodea al sujeto (Berger & Luckmann, 1989, pág. 165). Siendo el proceso de socialización más amplio el de la educación, ya sea de parte del sistema educativo formal como de los padres, familia o cuidadores directos, la cual incorpora en los agentes, todas las pautas de comportamientos necesarias para la reproducción del *ser social* en el agente.

Con respecto a la educación, para Bourdieu la acción pedagógica es toda acción que implica una imposición de conocimientos o pautas de disposiciones hacia otro, lo cual se ve presente en la educación formal e informal hacia niños y niñas. También indica que esta acción corresponde a una violencia simbólica en dos aspectos objetivos: “*es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural*” (Bourdieu & Passeron, 1996, pág. 45) pero también corresponde a una violencia simbólica “*en la medida en que la delimitación objetivamente implicada en el hecho de imponer y de inculcar ciertos significados, tratados — por la selección y exclusión que les es correlativa— como dignos de ser reproducidos por una AP, re-*

⁹ Esto se refiere sobre todo al ámbito del trabajo, en donde las mujeres exitosas son reconocidas socialmente en tanto encarnan los valores de la masculinidad como fortaleza o rapidez, según el esquema sinóptico de oposiciones pertinentes de Bourdieu (2010, pág. 23).

produce (en el doble significado del término) la selección arbitraria que un grupo o una clase opera objetivamente en y por su arbitrariedad cultural” (Bourdieu & Passeron, 1996, pág. 48).

La acción pedagógica es determinante para la imposición de la dominación masculina pues indica a los niños y niñas lo que se debe o no hacer, pensar, querer, etc. y con ello, se establece una violencia simbólica en el sentido que impone como legítimo una realidad arbitraria y construida socialmente. Esta acción pedagógica se impone desde una autoridad, ya sea de los padres, los profesores o el entorno social (como la publicidad), que indica lo posible y lo imposible en las relaciones entre los sexos. En el caso del tema de investigación, resulta relevante el rol de las educadoras en la educación de los niños y niñas, pero también la interacción que, entre pares, construye las relaciones de género, pues como menciona Apple y King *“la socialización no es un proceso en una sola dirección. Hasta cierto punto, los niños en la clase socializan al profesor al mismo tiempo que se socializan ellos mismos”* (1989, pág. 44). En ello cabe indicar también que los niños y niñas se socializan entre sí, lo que se llamó socialización entre pares con anterioridad (Lee Ewing & Troop-Gordon, 2011), puesto que ellos, aunque recién se están introduciendo en el mundo social, también son agentes capaces de reproducir lo aprehendido en sus contextos. Esta noción se verá con mayor profundidad en el apartado sobre infancia.

Como se mencionaba anteriormente, los procesos de socialización en general han sido descritos por Peter Berger y Thomas Luckmann en *La construcción social de la realidad* como dos tipos de procesos en la vida del individuo que tienen por objetivo introducir a éste en la sociedad. Es decir, los procesos de socialización son los modos por los cuales el individuo *aprehende* la sociedad objetiva en su ser subjetivo (Berger & Luckmann, 1989, pág. 164) para incluirse en ella de manera funcional.

Existen dos tipos de socialización a lo largo de la vida del individuo, dada por dos fases del desarrollo humano y de las instituciones que cobijan al individuo en esas etapas. En palabras de los autores: *“La socialización primaria es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez; por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad. La socialización secundaria es cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de la sociedad”* (Berger & Luckmann,

1989, pág. 166). La socialización primaria se asocia a las instituciones familiares y cercanas a los niños y niñas en su primera etapa de desarrollo; la socialización secundaria remite a las instituciones educacionales, principalmente, y al contacto del infante con el mundo en general.

En el caso del tema de investigación este concepto y sus ramificaciones resulta útil para desarrollar el planteamiento sobre la socialización de los roles de género en los niños y niñas. En primer lugar, los niños y niñas de educación parvularia están en un proceso de aprehensión del mundo objetivo desde una socialización primaria pues reciben, cuestionando o no, el conocimiento que sus mayores –familiares– inscriben en ellos. En esto están aprehendiendo el *yo generalizado*, correspondiente a la sociedad y sus normas. Estos conocimientos sociales –significantes– son transmitidos al niño de manera unidireccional, sin que éste pueda escoger. Esto no quiere decir que los niños y niñas actúen pasivamente frente a la socialización que proviene de sus padres u otros adultos significativos, pero que *“aunque el niño no sea un simple espectador pasivo en el proceso de su socialización, son los adultos quienes disponen las reglas del juego”* (Berger & Luckmann, 1989, pág. 171). Esto para los autores tienen el siguiente corolario: *“como el niño no interviene en elección de sus otros significantes, se identifica con ellos casi automáticamente”* (pág. 171).

Los autores indican que *“la socialización primaria finaliza cuando el concepto del otro generalizado (y todo lo que esto comporta) se ha establecido en la conciencia del individuo. A esta altura ya es miembro efectivo de la sociedad y está en posición subjetiva de un yo y un mundo”* (Berger & Luckmann, 1989, pág. 174). Para ellos, es fundamental en esta situación la aprehensión del lenguaje, de las normas y de los roles sociales en tanto internalización en su yo subjetivo el estado del mundo desde la perspectiva familiar para la inserción de éstos individuos en la sociedad.

Pero también los niños y niñas de la edad propuesta se encuentran en relación con el mundo de la institución educativa a través del jardín infantil en donde están inscritos y desarrollan en él un segundo tipo de actividades donde están en contacto con otras realidades sociales distintas a la familiar. Este contacto remite a la socialización secundaria la cual es definida por los autores como *“la internalización de ‘submundos’ institucionales o basados en*

instituciones” (Berger & Luckmann, 1989, pág. 174) (...) “*Es la adquisición del conocimiento específico de ‘roles’ estando éstos directa o indirectamente arraigados en la división del trabajo*” (pág. 175).

Con respecto a esta última acotación es posible generar un cuestionamiento de los límites de ambos tipos de socialización para los niños y niñas en proceso de aprehensión de la realidad social objetiva en el contexto de la educación. Esto porque la interiorización de roles con respecto a la división del trabajo –para este caso es posible acotar: para la *división sexual del trabajo*– se produce en la socialización secundaria a pesar de que los niños y niñas ya han interiorizado las reglas sociales que les permite su inserción en el mundo social. En esto también vuelve a las instituciones educativas particularmente relevantes como primer encuentro del niño o niña con el mundo institucional.

Para generar un arraigo en los individuos, “*los procesos formales de socialización secundaria (...) presuponen un proceso previo de socialización primaria: o sea, que debe tratar con un yo formado con anterioridad y con un mundo ya internalizado*” (Berger & Luckmann, 1989, pág. 177). No pueden instalarse en un sujeto sin socialización primaria, por lo cual los niños y niñas de entre 3 y 5 años adherirán –o no– a las construcciones presentadas por las educadoras y sus pares de manera diferenciadas según el tipo de socialización primaria con la cual contaron.

Cabría preguntarse con respecto a esto, qué tan decisivo se vuelve lo aprendido a través de la escuela en materia de socialización en una edad tan límite entre ambas socializaciones: qué tipo de socialización prima más en el desarrollo de las visiones sobre el género en los niños y niñas o qué tan interrelacionados están estas dos formas de socialización a nivel de la escuela, que es donde se harán las observaciones.

La socialización de género, en específico según esta visión, se refiere a la forma en las cuales se instruyen dentro de las instituciones educativas los “deber ser”, es decir, las estructuras normativas diferenciadas por sexo, que se expresa en distintos roles sociales según género.

En el sistema educativo formal, históricamente a las mujeres se les ha limitado su participación ya sea de manera directa (prohibiendo su inclusión), como indirecta (invisibilizando su presencia y conocimientos). Sobre ese problema la socióloga catalana Marina Subirats establece en su texto *La educación de las mujeres: De la marginalidad a la coeducación* (1998), cuatro etapas, cuatro formas de considerar el tema del género en la educación en las distintas realidades educativas, funcionando sus planteamientos como una línea evolutiva (de mayor desigualdad de género en la educación a menor desigualdad) donde coexisten distintos momentos en distintos lugares del mundo:

1. donde existe una valoración jerárquica de los géneros;
2. instancia donde se unifican los sistemas de enseñanza para hombres y mujeres, pero se mantienen currículos diferenciados;
3. etapa donde se cuestiona al androcentrismo, visibilizando el rol de las mujeres y
4. etapa dada por la coeducación donde se eliminan de raíz toda discriminación de género en la educación formal (Subirats, 1998).

Esta línea evolutiva aporta a la presente investigación, una base teórica en la cual se basa históricamente la educación para los géneros. En tanto línea evolutiva, es posible identificar que en Chile la educación parvularia plantea desde su institucionalidad una política de igualdad de géneros, donde el currículum es igual para niños y niñas, pero también se observa que el cuestionamiento al androcentrismo que la autora propone en la tercera etapa evolutiva no se ha realizado con tanta fuerza desde la misma institucionalidad. La presente investigación se plantea desde la crítica al sistema actual de educación y de socialización de género con miras a lo que Subirats llama la *coeducación*.

Currículum oculto

Otro concepto necesario de ser incluido es el proveniente de la Sociología de la educación correspondiente al *currículum oculto*, sobre el cual es necesario profundizar para comprender una arista importante en el desarrollo del problema de investigación. Este concepto es mencionado por gran parte de las/los investigadoras/es que se han revisado hasta el momento (Guerrero, Valdés, & Provoste, 2006) (Jiménez, Insunza, Amor, & Guajardo, 2013) (Subirats, 1998) (Jiménez Jaén, 2003) (Apple & King, 1989). El concepto

original instalado por Philip W. Jackson refiere al dominio por parte de las y los educadores y los y las estudiantes de *patrones de conducta apropiados* para el desarrollo de las actividades del curso que no están relacionados con el *currículum formal*, es decir, los contenidos plenamente académicos de la escuela (Jackson, 1991, pág. 73).

Así el currículum oculto sería las normas sociales que se imponen desde el educador o educadora al individuo, en un proceso de socialización institucional como es la escuela. En palabras de Jurjo Torres, educador experto en currículum de la Universidad de la Coruña: *“El currículum oculto hace referencia a todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y, en general, en todas las interacciones que suceden día a día en las aulas y centros de enseñanza. Estas adquisiciones, sin embargo, nunca llegan a explicitarse como metas educativas a lograr de una manera intencional”* (Torres, 1991, pág. 198). Con esto hay conocimientos, actitudes, destrezas, etc. que son aceptados socialmente como válidos, mientras existen otros que se marginan y muchas veces se castigan dentro del contexto educativo.

El currículum oculto es definido en el ámbito del género en la educación como *“un dispositivo a través del cual se transfieren las construcciones de pensamiento, valoraciones, significados y creencias que determinan las relaciones de género y las prácticas sociales de y entre hombres y mujeres”* (Guerrero, Valdés, & Provoste, 2006, pág. 126). Estas prácticas se sancionan o se corrigen de manera diferenciada por sexo, proponiendo un deber ser femenino y otro masculino, en donde se sanciona socialmente (sea directa o indirectamente) un comportamiento de género distinto al “apropiado”.

También, varios de los autores mencionados coinciden en el problema que suscita este currículum oculto para el desarrollo de lo femenino en la escuela, pero ha habido una falta de preocupación por la realidad de los varones en este ámbito, de cómo construyen sus roles de género o si entran en contradicción con los patrones tradicionales de género. Así tampoco se ha desarrollado una investigación a fondo sobre las identidades sexuales no-heteronormadas (LGBTI) con relación a este concepto.

Infancia

Un último concepto que se mencionará en este apartado es el de infancia. La sociología de la infancia aunque tiene una breve existencia teóricamente dentro de la disciplina, unos 30 años aproximadamente, ha desarrollado nociones interesantes de ser revisadas para el tema de investigación. Cuando se refiere al trabajo investigativo con niños y niñas, esta línea teórica ha aportado tanto con herramientas conceptuales como metodológicas que serán presentadas a continuación.

El artículo de la doctora en Sociología Iskra Pavez llamado “*Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales*” (Pavez Soto, 2012) revisa la conceptualización con respecto a la infancia en el ámbito sociológico y plantea que la Sociología de la infancia como una ruptura teórica con respecto a la Sociología clásica que, a través del concepto de socialización, ha establecido a la infancia como una etapa pre-social del desarrollo de los individuos. Así la Sociología clásica –la autora se enfoca en Durkheim y Parsons para su exposición– se ha centrado en el tema de la infancia, a través de la educación para concentrarse en los resultados de ésta en el desarrollo de los futuros seres sociales: “*Se evidencia una preocupación por los mecanismos sociales por los cuales las niñas y los niños ‘dejan de serlo’; es decir, el proceso mediante el cual se convierten en personas adultas educadas, civilizadas y no infantiles*” (2012, pág. 84).

Cabe mencionar que la autora indica que el concepto de socialización de Berger y Luckmann escapa a este problema de la sociología clásica pues incluyen en su línea argumental las diferencias de poder que se ejercen desde los adultos hacia los niños y niñas, considerando así también a los niños y niñas como agentes que, aunque no tienen la capacidad de intervenir en las reglas del juego, tienen opiniones y pueden generar acciones sobre su educación.

La Sociología de la infancia define la infancia como “*una condición social delimitada por una construcción cultural e histórica diferenciada y caracterizada por relaciones de poder*” (2012, pág. 83). Mientras tanto, “*las niñas y los niños serían el grupo de personas o sujetos sociales que se desenvuelven en dicho espacio social*” (2012, pág. 83). Aquello es cambio de paradigma para la autora en tanto considera la infancia no como un hecho

biológico universal o como un proceso individual sino como un fenómeno social, estructurado y cambiante de sociedad en sociedad.

La inclusión del concepto de infancia en la Sociología, es equiparable para la autora a la inclusión del concepto de género o raza, puesto que representa a un grupo social invisibilizado y silenciado¹⁰, lo cual reafirma con 3 argumentos: Primero, “un amplio número de personas comparte la condición que es causa de discriminación”. Segundo, “la posición que ocupan en la sociedad se considera inferior, está deslegitimada y carece de estatus de reconocimiento”. Y por último, “los sujetos que comparten dicha condición son incapaces de decidir e incidir en los asuntos políticos, económicos y sociales que les afectan directamente” (Pavez Soto, 2012, pág. 93).

Tanto Pavez como otras autoras como Lourdes Gaitán (2006) revisan las conceptualizaciones con respecto a la infancia e identifican 3 enfoques: estructural, construccionista y relacional. El primer enfoque, **estructural**, se centra en la infancia como subestructura permanente en la sociedad a pesar de que sus individuos se renueven constantemente, hace uso metodológicamente de herramientas cuantitativas y sus temas de interés están dados por realizar una sociografía de la infancia o la determinación de actividades de éstos. El segundo enfoque, **constructivista**, plantea la infancia como una construcción social y al niño o niña como *agency*¹¹, usa predominantemente técnicas etnográficas con el fin de adentrarse en la realidad de los niños y niñas y sus temas de interés están dados por la crítica a visiones convencionales, asuntos sobre el cuerpo de niños y niñas y consideraciones de agencia y estructura. El tercer enfoque, **relacional**, concibe la infancia como un proceso relacional entre adultos y niños/as, utiliza técnicas cualitativas (entrevistas a niños, niñas y adultos involucrados con éstos) y entre sus temas de interés están la generación como proceso y concepto relacional, el punto de vista de los niños y el feminismo e infancia (Gaitán Muñoz, 2006, págs. 15-21).

¹⁰Aquello se ve reforzado por la misma etimología de la palabra infancia proviene del latín *infantia* que alude a la incapacidad de hablar (Pavez Soto, 2012, pág. 82).

¹¹*Agency*, según la definición del artículo de Gaitán hace referencia a “creación productiva” (2006, pág. 18).

Vale decir, con respecto a los enfoques mencionados, que las autoras mencionadas observan en estos enfoques más semejanzas que diferencias y que coinciden en que no son *“enfoques opuestos, ni siquiera alternativos, sino más bien de enfoques complementarios”* (Gaitán Muñoz, 2006, pág. 16).

Gaitán también desarrolla en su artículo la necesidad de incorporar el concepto de generación para la sociología de la infancia, o como ella denomina, nueva sociología de la infancia. Así, determina que este concepto originalmente desarrollado por Mannheim para dar cuenta de la juventud como fenómeno social, es también importante de ser incorporado en la sociología de la infancia en tanto la definición de generaciones histórica, política y económicamente intervenidas, producen interrelaciones entre generaciones que van en detrimento de los niños y niñas: *“sirve para identificar en la macroestructura social, la existencia de un orden generacional por el que se distingue a los niños, como grupo de población, de otros grupos, y para constituirlos como una categoría social particular, definida a partir de pautas de división social, diferencia y desigualdad”* (Gaitán Muñoz, 2006, pág. 21).

Con respecto a esta investigación en concreto, este enfoque se vuelve relevante para abordar las relaciones al interior del aula, entre las educadoras y técnicas en educación parvularia y niños y niñas. La educación formal es una de las instancias en donde se desarrollan las relaciones de poder inter-generacional, donde se establece un ‘deber ser’ diferenciado por género. El deber ser para la autora se trata de *“normas establecidas en términos de género, ya que justamente es durante la infancia cuando se acelera e intensifica el proceso de aprendizaje de los roles de género y las relaciones de poder entre los géneros”* (Pavez Soto, 2012, pág. 86).

Estas visiones sobre la infancia, serán relevantes para la presente investigación, en tanto ésta busca comprender la socialización de género, no sólo como la transmisión unilineal desde las educadoras a los niños y niñas, sino también desde las niñas y niños hacia sus profesores y profesoras y por supuesto, entre pares como agentes de socialización.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Para los objetivos de esta investigación, un enfoque cualitativo es pertinente puesto que *“el investigador cualitativo se mueve en el orden de los significados y sus reglas de significación: los códigos y los documentos, o significaciones”* cuyo objetivo es *“posibilitar una reproducción de la comunidad o colectivo de hablantes de una lengua común para su análisis y comprensión”* (Canales, Metodologías de investigación social, 2006, pág. 19), pues la presente investigación busca la descripción y comprensión de las formas en las cuales los roles de género se socializan en el contexto de la educación parvularia. Para ello es necesario generar una representación detallada de la realidad que se produce al interior del jardín infantil, a la vez de un análisis de las acciones y los discursos que emanen del contexto educativo mencionado.

Como indica Uwe Flick en su libro *Introducción a la investigación cualitativa: “la investigación cualitativa se orienta a analizar casos concretos en su particularidad temporal y local, y a partir de las expresiones y actividades de las personas en sus contextos locales”* (Flick, 2007, pág. 27). Teniendo en cuenta que los sujetos investigados son niños, niñas y educadoras en su ambiente habitual, resulta particularmente necesario el involucramiento desde la comprensión de los fenómenos que allí ocurran con una mirada cualitativa que busque relevar el *habla* de los investigados, teniendo en consideración que la investigación cualitativa corresponde a *“una pieza artesanal del conocimiento, hecha a la medida de las circunstancias”* (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010, pág. 395).

Tipo de estudio

Dado que el objetivo de la investigación es el de analizar el modo por el cual los roles de género se socializan en el contexto de la educación parvularia, se realizará un estudio de *tipo descriptivo* en el cual primen herramientas ad hoc para comprender las formas en las cuales se desarrollan las interacciones que construyen o forman categorías de género en los niños y niñas. Los estudios descriptivos según Hernández, Fernández y Baptista *“buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis”* (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010, pág. 80), lo cual es de utilidad para el desarrollo

de la presente investigación entendiendo que se describieron las relaciones e interacciones ocurridas al interior de las aulas.

Unidad de análisis

Las unidades de análisis para esta investigación son:

- La *relación* que se establece entre los niños y niñas (es decir, entre pares) de los niveles de educación parvularia de los tres establecimientos investigados.
- La *relación* que se establece entre las educadoras y técnicas en educación parvularia y los niños y niñas de los niveles de educación parvularia de los tres establecimientos investigados.
- La *percepción* que las educadoras y técnicas en educación parvularia a cargo de los niveles educativos en cada de uno de los tres establecimientos tienen respecto a la socialización de género de niños y niñas

La descripción y análisis de estas 3 unidades darán respuesta a la pregunta de investigación desarrollada sobre la socialización de género en la educación parvularia.

Técnicas de producción de información

Para las técnicas de producción de información se constituyeron dos momentos, cada cual marcado por una técnica específica:

- Un momento de indagación de las condiciones reales de la institución y de las interacciones que ocurren al interior del aula. Para ello se realizó una *observación de tipo cualitativa* donde se identificaron las características de la situación, como de los sujetos involucrados y las acciones preponderantes, haciéndose parte de la situación en la medida de lo posible. La observación cualitativa “*implica adentrarnos en profundidad a situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones*” (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010, pág. 411). La observación que se llevó a cabo corresponde a una participación moderada desde el punto de vista de la investigadora, donde se “*participa en algunas actividades, pero no en todas*” (pág. 417), esto con el

fin de no generar incomodidad hacia los niños y niñas con la presencia de ésta, a la vez de no interferir con el desarrollo de la actividades académicas. Algunos puntos a considerar dentro de la observación cualitativa son, según Hernández, Fernández y Baptista (pág. 412):

1. Ambiente físico
2. Ambiente social y humano
3. Actividades (acciones) individuales y colectivas
4. Artefactos utilizados
5. Hechos relevantes
6. Retratos humanos

En términos concretos, se utilizó como apoyo una pauta de observación flexible construida antes de la visita a terreno, en función de los objetivos de la investigación y de los conceptos visitados en el marco teórico y organizado según los puntos mencionados por Hernández, Fernández y Baptista.

- Un segundo momento en el cual se concentraron los esfuerzos en determinar las percepciones de las educadoras y técnicas en educación parvularia sobre el tema de género. Esto se realizó a través de *una entrevista en profundidad* con las educadoras y técnicas en educación parvularia, con lo cual se abarcó el tercer objetivo específico, haciendo una caracterización de las interacciones entre educadoras y niños y niñas, desde la propia percepción de las primeras. Una entrevista en profundidad se define “*como una técnica social que pone en relación de comunicación directa cara a cara a un investigador/entrevistador y a un individuo entrevistado con el cual se establece una relación peculiar de conocimiento que es dialógica, espontánea, concentrada y de intensidad variable*” (Gáinza Veloso, 2006, págs. 219-220).

Siguiendo la línea anterior, se trabajó con una pauta de entrevista en profundidad producida en función de los objetivos de la investigación y los conceptos revisados en el marco teórico.

Muestra

Debido al carácter cualitativo de la investigación, la muestra utilizada se basó en lo que la literatura describe como muestreo cualitativo, o muestreo teórico donde *“la muestra debe responder a la posibilidad de reconstruir la estructura interna del objeto que se estudia”* (Canales, 2006, pág. 23). En este caso, la reconstrucción del fenómeno de socialización de género en la educación parvularia. La muestra cualitativa tiene la particularidad de estudiar a *“un grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, etc., sobre el cual se habrán de recolectar datos, sin que necesariamente sea representativo del universo o población que se estudia”* (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010, pág. 394). En una muestra teórica *“se eligen las unidades porque poseen uno o varios atributos que contribuyen a desarrollar la teoría”* (pág. 399), lo que en este caso es importante puesto que los sujetos de estudio identificados corresponden a una población particular que se encuentra dentro de un contexto específico como lo es un establecimiento educacional.

Para determinar la cantidad de establecimientos a observar se tomó como referencia los criterios delineados en Hernández, Fernández y Baptista: *capacidad operativa de recolección y análisis, el entendimiento del fenómeno y la naturaleza del fenómeno* (pág. 394). Debido a que el ingreso a jardines infantiles es bastante estricto y a que las capacidades operativas de la investigación son limitadas al contar con sólo una investigadora, se realizó las observaciones en dos jardines infantiles y un colegio, de diferentes tipos de administración, con el fin de tener puntos de comparación entre la forma de abordar el género en establecimientos con distintos contextos sociales.

Es así como se definió la muestra para esta investigación, resumida en el siguiente cuadro:

CARACTERÍSTICAS ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES			
Categorías	Jardín infantil Rincón del Oak	Jardín infantil Relmutrayén	Colegio El Sembrador de Casas Viejas
Tipos de Administración	Particular privado	Vía Transferencia de fondos JUNJI	Particular subvencionado
Comuna	Ñuñoa	Ñuñoa	Puente Alto
Niveles a observar	Taller 3 (niños y niñas entre 3 y 4 años)	Heterogéneo (niños y niñas entre 2 y 4 años)	Kínder (niños y niñas entre 5 y 6 años)
Cantidad de niños y niñas	Alrededor de 16	33 matriculados en nivel heterogéneo, divididos en subgrupos	35 matriculados

Cantidad de educadoras	1 educadora y 1 técnica en educación parvularia	1 educadora y 1 técnica en educación parvularia	1 educadora y 1 técnica en educación parvularia
------------------------	---	---	---

Estrategia de análisis

Para el análisis del material producido, se utilizó la técnica de análisis de contenido, pues es la que permitió de mejor manera adentrarse en el análisis de las formas en las cuales se socializan los roles de género en la población mencionada. Esto debido a que esta estrategia de análisis *“se basa en la lectura como instrumento de recogida de información; lectura que debe realizarse de manera sistemática, objetiva, replicable y válida”* (Ruiz Olabuénaga, 2012, pág. 193). Además, funciona como una técnica de interpretación de textos en este caso, los producidos a través de las entrevistas en profundidad y de las observaciones, de modo que permita acceder tanto al contenido manifiesto como al latente del discurso. En ello el análisis de contenido se vuelve necesario debido que éste *“se convierte en una empresa de des-ocultación o re-velación de la expresión, donde ante todo interesa indagar sobre lo escondido, lo latente, lo no aparente, lo potencial, lo inédito (lo no dicho) de todo mensaje”* (Piñuel Raigada, 2002 , pág. 4).

En su aspecto práctico, Jaime Andréu Abela plantea la existencia de 5 fases del análisis de contenido; determinar el objeto de análisis, determinar las reglas de codificación, el sistema de categorías, comprobar la fiabilidad de dicho sistema y por último las inferencias (Andréu Abela, s/a).

TRABAJO DE CAMPO

Previo a la realización del terreno se mantuvo conversaciones con representantes de los establecimientos a observar con el fin de comunicar los objetivos de la investigación, sus alcances y resguardos éticos. También se definieron aspectos logísticos como los horarios donde fue más óptimo realizar las observaciones, considerando la cantidad de niños y niñas asistentes y las actividades realizadas en los establecimientos, para no entorpecer la rutina diaria de éstos y al mismo tiempo facilitar la producción de información.

Se envió una carta informativa a los apoderados y apoderadas a través de los directores de los establecimientos y se utilizó un consentimiento informado para aplicar las entrevistas a las educadoras y técnicas en educación parvularia.

La realización del terreno de la investigación se produjo durante los meses de agosto y septiembre de 2016. El detalle se observa a continuación:

TRABAJO DE CAMPO			
Fechas	Jardín infantil Relmutrayén	Jardín infantil Rincón del Oak	Colegio El Sembrador de Casas Viejas
Fechas de observación	01-08 al 05-08	16-08 al 19-08	29-08 al 01-09
Fechas de entrevistas	10-08	23-08	02-09

Así se definió la observación de los cursos mencionados en la muestra durante el horario de la mañana (9 a 12 am aproximadamente). En cada día se observó el desarrollo de las clases durante al menos 3 horas cronológicas, lo que da un total de **40 horas cronológicas de observación aproximadamente.**

Posterior a la realización de la observación en cada grupo, se entrevistó a las educadoras y a las técnicas en educación parvularia, obteniendo en total **6 entrevistas en profundidad.** Esto se desarrolló en una jornada especial, después de la observación con el fin de no afectar el desarrollo común de las actividades por parte de las educadoras y técnicas en educación parvularia.

APRECIACIONES SOBRE EL TRABAJO DE CAMPO

Durante el diseño de la investigación, se contempló realizar acciones que luego en el terreno mismo tuvieron diferencias con respecto a lo propuesto.

En primera instancia se consideró realizar la observación en dos jardines infantiles de la comuna de Ñuñoa donde se logró generar contacto con las directoras y aprobación de éstas. Luego de la finalización del terreno en esos dos jardines resultó evidente que la información producida no era suficiente en cantidad, lo que restringía un análisis provechoso. Es por ello que se recurrió a un tercer establecimiento educacional, esta vez un colegio particular subvencionado de la comuna de Puente Alto con el fin de tener información más diversa y enriquecedora para la investigación.

Se intentó el contacto con otros jardines infantiles JUNJI e INTEGRA que albergan población vulnerable, pero finalmente no se pudo concretar la participación de un cuarto jardín en el estudio debido a que no calzaron los tiempos de las instituciones con la investigadora.

Con respecto a otro punto, el de la participación de la investigadora en la observación, se determinó desde un primer momento que la observación no iba a incluir interacciones más allá de lo estrictamente necesario con los niños y las niñas. En la práctica esta distancia que se pretendía tener como observadora externa fue completamente imposible de realizar, debido a que los niños y las niñas de la edad observada son inherentemente muy curiosos y amigables, razón por la cual se acercaban, preguntaban y conversaban, incluso a veces entorpeciendo la observación, generando aglomeraciones o intentando concentrar la atención de la investigadora. Esto se solucionó en parte, entregando hojas en blanco a niños y niñas en los momentos en que éstos no se encontraban trabajando en actividades dirigidas por las educadoras y/o técnicas en educación parvularia, sobre todo en el colegio particular subvencionado donde se generó más esta situación. De este ejercicio se obtuvo una importante cantidad de dibujos, algunos de los cuales se encuentran en el Anexo F, aunque éstos no fueron analizados debido a que no estaban contemplados en los objetivos de la investigación.

Otra limitación importante que tuvo el estudio fue la recopilación de información en las observaciones, debido a que por asuntos prácticos no se pudo abarcar todas las conversaciones e interacciones que se realizaban entre niños y niñas. Esto porque estas interacciones tienen un carácter fugaz y espontáneo y cambiaban con facilidad, lo que complicó la escucha efectiva sin despertar suspicacias o modificaciones en las acciones de los sujetos y sujetas observados.

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

La socialización de género tradicional, como se describió en el marco teórico, se relaciona con las formas en las cuales se les inculca y enseña a los niños a ser niños y a las niñas a ser niñas de manera rígida e irreflexiva, naturalizando comportamientos, actitudes y acciones permitidos y restringiendo otros. Como indicaron las autoras y autores relativos al género existe una valoración diferenciada hacia lo femenino y lo masculino lo que define una posición jerárquica donde lo femenino se considera inferior a lo masculino.

En una sociedad sin géneros no existiría esta distinción entre lo permitido y lo prohibido de hacer según el sexo de cada persona, pero en la sociedad actual estas diferencias no sólo existen sino que también crean barreras y limitaciones hacia las personas, que se mantienen en el tiempo y que se constituyen en la niñez, como periodo de socialización temprana.

El objetivo de la investigación fue analizar las formas en las cuales se socializa el género en la educación parvularia teniendo en cuenta dos agentes de socialización: las educadoras y técnicas en educación parvularia y los pares (niños y niñas entre sí). Las observaciones y las entrevistas que se realizaron fueron enfocadas en determinar las formas en las cuales se *enseña* a niños y niñas a corresponder a un género en específico, intentando develar si estas formas corresponden a estereotipos de género tradicionales o más bien flexibles, es decir, con menos limitaciones entre lo prohibido o no de realizar por cada género. Para relevar la acción de las educadoras y técnicas en educación parvularia se abarcó el concepto de currículum oculto de género, con el fin de identificar cómo desde éstas se socializa el género en los niños y en las niñas.

Para la presentación de los resultados, se utilizará como base el relato condensado de las observaciones en sala y en patio, para luego complementar con las percepciones que desarrollaron las educadoras y técnicas en educación parvularia en las entrevistas.

Durante el análisis de la información producida, se develaron otros aspectos que, aunque no conviven directamente en el espacio educativo, tienen una incidencia en la socialización de niños y niñas. Estos elementos, puntualmente, fueron la familia y los medios de comunicación que emergieron como factores de socialización presentes en las elecciones y en la corporalidad de los sujetos y sujetas observadas.

Currículum explícito en relación al género

Con respecto al currículum explícito, es decir, actividades pedagógicas relacionadas al tema de género dirigidas por las educadoras y técnicas en educación parvularia que estuvieran contempladas dentro de las planificaciones de las clases, es posible identificar que en ninguno de los establecimientos educacionales observados se realizó alguna durante el período de observación de la investigación. Debido a ello no se pudo observar el tratamiento que las educadoras y técnicas en educación parvularia realizan sobre roles, estereotipos u otros conceptos relativos al género, tampoco el material utilizado en actividades de este tipo ni la reacción de los niños y niñas frente a estas situaciones.

Durante las entrevistas con las educadoras y técnicas en educación parvularia se informó que existen actividades contempladas en relación al género en la calendarización anual en dos de los establecimientos educativos. En estas actividades se trabaja con los niños y las niñas en actividades ligadas al cuerpo, diferenciación sexual, actividades domésticas dentro del hogar y estereotipos de género en labores domésticas:

“Sí, por ejemplo en los roles que cumplen las familias, quien es en la casa quien cocina o quien hace estas cosas. Ellos son capaces de decir “Mi mamá cocina, mi mamá lava” o “Yo le ayudo a mi mamá cuando está estudiando” para **que ellos puedan entender que no hay cosas que los niños pueden hacer o no pueden hacer**, pero eso lo trabajamos a través de que ellos puedan practicar las mismas actividades y hacemos las diferencias entre hombres y mujeres. Hacemos mucho énfasis en que los niños... **en que la única diferencia entre hombres y mujeres son características físicas.**” (Educadora, jardín JUNJI-VTF, Ñuñoa)

Nosotros tenemos siempre una calendarización anual, donde aparecen todos los temas del año, por lo general son a principio de año que se trabajan esos temas... Mi cuerpo, Mi familia, Mi cuidado personal... y ahí es donde más **se trabaja el tema de diferenciar sexo... identidades, por así decirlo...**” (Educadora, jardín particular, Ñuñoa)

En las actividades que describen las educadoras, sólo una de ellas contempla el tratamiento sobre estereotipos de género, incluso entre los mismos niños que asisten a los cursos:

“Son de ese estilo de actividades, de repente cuestionando imágenes que ellos puedan ver. Tenemos niños acá en el jardín infantil que no sé po, que tienen el pelo largo o niñas que tienen el pelo corto. Niños que llegan de repente con las uñas pintadas y que... las niñas como que... les cuesta un poco

entender “Oh, mira pero si él es niño” “Sí, pero los niños también se pueden pintar las uñas”
(Educadora, jardín JUNJI-VTF, Ñuñoa)

Resulta llamativa una actividad que relata la técnica del colegio particular subvencionado donde se puede entrever en el relato que la actividad tiene por objeto segmentar y propiciar una diferencia entre los niños y las niñas, es decir que no está orientada a la igualdad de género:

“Dibujar la carita del niño y la niña... sí se trabaja ese tema. Características del niño y la niña, llegó unas guías que tienen que pintarles la carita del niño, de la niña y el niño. Después las vestiduras... que somos un género, niño y niña. **Que es lo que usan los niños, que es lo que usan las niñas**” (Técnica en educación parvularia, colegio particular subvencionado, Puente Alto)

Con respecto a la formación o capacitación en género que reciben las educadoras y técnicas en educación parvularia, éstas indicaron carencias en éstas. Sólo una de las entrevistadas (educadora jardín JUNJI VTF Ñuñoa) indicó que asistió a una capacitación sobre el tema y que por falta de tiempo, no se ha podido invitar a otras educadoras o técnicas en educación parvularia. Así también indican que no disponen de bibliografía en temas de género desde la cual puedan aprender autodidactamente.

Esta insuficiente formación queda en evidencia en el relato de las educadoras y técnicas en educación parvularia cuando se confunden términos al hablar de género propiamente tal, demostrando una falta de conocimientos en cómo se conceptualiza el término. En algunos de los relatos, se puede comprender que las educadoras y las técnicas en educación parvularia hacen referencia al género como diferencias biológicas, o simplemente como un tema nominal sobre cómo dirigirse al grupo de educandos cuando es mixto (uso del lenguaje inclusivo “niños y niñas, compañeros y compañeras” etc.).

Por último, en relación a materiales con enfoque de género, sólo en uno de los establecimientos (Jardín infantil JUNJI VTF Ñuñoa) se indica que hacen uso de cuentos infantiles con el fin de promover la igualdad de género. En las otras instituciones no existen materiales disponibles para estos fines. Durante las entrevistas se habló del cuento del MOVILH (Movimiento por la integración y liberación homosexual) “*Nicolás tiene dos papás*” que cuenta la historia de un niño que se cría en una familia homoparental. Con

respecto a ese cuento, que fue muy polémico a nivel nacional en su momento de publicación, las educadoras tuvieron diferentes reacciones:

“Pero ese el año pasado no nos llegó, pero sí lo conocemos, lo hemos trabajado (...) Así como la diversidad de las familias, **que las familias pueden tener mamás, pueden tener papás**, pueden... Se ha trabajado dentro de la diversidad cultural” (Educadora, jardín JUNJI-VTF, Ñuñoa)

“Cuando yo supe eso (*que podía llegar el texto al establecimiento*), **me sentí súper complicada y deseaba que ese texto no llegara acá.** (...) A mí me complicó en el sentido que yo sabía que me iba a enfrentar a esa situación y porque yo tampoco me siento preparada para darles una charla a los niños. Y siento que de alguna manera no soy la persona más indicada para hacerlo...” (Educadora, colegio particular subvencionado, Puente Alto)

La opinión que devela la educadora del colegio particular subvencionado muestra la falta de capacidad para manejar un tema que socialmente se considera “delicado”, y demuestra la una nula formación y capacitación sobre diversidad sexual que reciben las educadoras. En esta opinión también se refuerza la idea de que la homosexualidad resulta un contenido difícil y poco apropiado para niños y niñas, por lo cual debe ser censurado o limitado.

Currículum oculto en relación al género

En los establecimientos educativos observados se realizan simultáneamente diferentes acciones, muchas referidas obviamente a actividades pedagógicas y académicas contenidas en el currículum formal para la enseñanza parvularia, pero muchas otras acciones se enmarcan en lo que los autores de sociología de la educación establecen como currículum oculto, es decir, los contenidos extraacadémicos que se enseñan en el contexto educacional. Con respecto al género, existen disposiciones de las educadoras que a través del lenguaje y acciones afectan a los niños y niñas y tienden a reproducir las desigualdades de género que existen a nivel social, las cuales serán analizadas a continuación basada en las observaciones realizadas y al discurso emitido por éstas durante las entrevistas.

Naturalización de diferencias de género

La base de los estereotipos de género es que existen diferencias esenciales entre quienes nacen identificados como hombres y quienes nacen identificados como mujeres, que se traduce en acciones que desde la sociedad van recalando lo permitido y lo prohibido para

cada uno de los sexos en función del lugar que socialmente les fue asignado. Esto radica en diferentes situaciones en la sala de clases, como por ejemplo cuando las educadoras y técnicas en educación parvularia en sus reacciones hacia los niños y niñas tienden a producir desigualdades en el trato frente a acciones similares que éstos y éstas realizan. Estas respuestas muchas veces se encuentran estereotipadas en relación al género, reproduciendo limitaciones y prohibiciones en base a estos estereotipos. En estas respuestas diferenciadas se encuentra como base la idea de que hay acciones y comportamientos apropiados para niños y otros para niñas.

Con respecto a las situaciones disruptivas al interior de la clase (acciones como gritar, no atender instrucciones, correr en la sala, es decir, que dentro de la sala interrumpen el desarrollo de las actividades propuestas por las educadoras) se vuelve evidente sesgos en favor de los niños (varones) que se demuestran en los 3 establecimientos observados: frente a una misma acción disruptiva, se sanciona con mayor dureza a las niñas que a los niños. Un ejemplo claro de estas diferencias se evidenció en el colegio particular subvencionado en el cual al finalizar un ensayo de baile para el acto conmemorativo de Fiestas patrias, los niños comienzan a correr y gritar estrepitosamente mientras las niñas se quedan bailando en sus puestos al ritmo de la música. Luego de unos segundos las niñas se suman al juego de correr que iniciaron los niños frente a lo cual la educadora grita y reta a las niñas que corren, pero a los niños los deja seguir corriendo. Las niñas obedecen y luego vuelven a clases. Detrás de este tipo de comportamientos está la idea estereotipada de que las niñas no deben realizar acciones que sean “poco femeninas” y que para los niños, al ser varones es normal ser más activos y desordenados.

Otra situación de desigualdad en la respuesta de las educadoras y técnicas en educación parvularia se da en relación al reconocimiento a la ayuda otorgada por los niños y niñas. En general, en todos los establecimientos observados al solicitar colaboración al grupo de estudiantes, las niñas se ofrecían para realizar las tareas de asistencia a las educadoras o técnicas en educación parvularia (como entregar material o colación a sus compañeros/as, recoger lápices, ordenar las sillas, etc.). En algunos casos los niños (varones) también se ofrecían como voluntarios, frente a la cual las educadoras se inclinaban a elegir a las niñas para estas tareas. Pero, cuando los niños varones sí participaban en las tareas asistenciales,

las educadoras tendían a dar más créditos a éstos que a las niñas por la misma acción realizada incluso llegando al extremo de sólo agradecer y felicitar el buen trabajo de los niños (varones) ignorando a las niñas. En estas acciones, se devela la noción de que es parte de ser niñas el ser colaboradoras con aspectos diarios de la clase, pero para los niños resulta una cualidad especial y digna de ser recompensada a través de elogios. Esto se observó en todos los establecimientos participantes, pero con más frecuencia con el colegio particular subvencionado.

En estas diferencias que el cuerpo docente detecta entre los niños y niñas, también se aprecia en los comentarios que éstas realizan sobre los niños y niñas, elementos de éstos que llaman la atención frente a otras, sobre todo cuando se escapa de la norma. Un ejemplo claro es lo expresivas que se demostraron algunas educadoras frente a la conducta que exhibía uno de los niños varones en el jardín particular que tendía a estar muy callado, tranquilo, sentado y obediente a las instrucciones de la clase, sin generar interrupciones, lo que llamaba profundamente la atención de la educadora y técnica en educación parvularia que realizaban comentarios sobre éste hacia la investigadora. Aquellos comentarios no se replicaban hacia las niñas (que en su gran mayoría) tenían la misma actitud de tranquilidad que el varón en cuestión, evidenciando que para las educadoras este comportamiento resultaba “inquietante” debido a que escapa a lo que tradicionalmente se espera de un niño: que sea desordenado, agresivo, muy comunicativo o incluso un poco maleducado. Cabe mencionar que los comentarios no se realizaban con intención de denostar al niño o como una característica negativa, sino que simplemente era una “rareza” frente a lo acostumbrado.

En la misma línea existen estereotipos en las educadoras que van repitiendo en relación a los niños y niñas y que se relacionan con una *esencia femenina* y una *esencia masculina*. En distintos momentos de la investigación las educadoras y técnicas en educación parvularia hacen hincapié en que las niñas son inherentemente delicadas en sus comportamientos pero también en su corporalidad, mientras los niños son bruscos y fuertes:

“Bueno, cuando me dicen eso ‘Sí, bueno, yo entiendo que tú eres niño, pero los niños tienen que ser más delicaditos con las niñas, tú eres varón, la niña es niña, pero tú tienes que ser más delicadito **porque las niñas somos más frágiles, somos más delicaditas**, no la trates tan mal’ No sé po... yo le

digo al L*, que es como que marca que él es el hombre... entonces yo le digo ‘No, es que ella es niña, yo también soy niña, pero soy niña grande adulta’ (...) ‘Pero ella es niña, es más delicadita hay que tratarlas con cariños porque somos más frágiles’ entonces **sabemos que él es varón porque es más rudo** y ahí entra él y la trata como más delicadeza” (Técnica, colegio particular subvencionado, Puente Alto)

De la misma forma, una de las educadoras ve esta distinción brusquedad/delicadeza, pero a la vez intenta no generalizar debido a que ha visto comportamientos distintos a los estereotipos de género tradicionales:

“La brusquedad. A grandes rasgos, **los niños son más bruscos que las niñas**. Las niñas son como más... no sé, las niñas mayores de 4 años les gusta jugar con los compañeros más pequeños porque hacen como que los toman en brazo. La delicadeza que ellas actúan puntualmente. Los niños efectivamente, son de los que les gusta andar corriendo, como... no generalizo. Porque sí hay niños que les gusta juntarse más con las niñas y les gusta que por ejemplo que la niña va a salir a pasear a su perrito y él es su perrito entonces queda jugando con las niñas.” (Educadora, jardín JUNJI-VTF, Ñuñoa)

También sobre los gustos de los niños y niñas se hacen generalizaciones, en las cuales hay algunos juegos, colores, contenidos que les debe gustar a las niñas y otros que les gusta a los niños, sólo por corresponder a ese género, independientemente de si éstos corresponden realmente a las preferencias individuales de cada niño y niña en particular. Por ejemplo, en el jardín infantil particular de Ñuñoa se desarrolló una situación de este tipo cuando una niña lloraba con mucha pena. Debido a que ella no lograba tranquilizarse, la educadora tuvo la idea de hacerle un dibujo de “una princesa con vestido muy grande” sin preguntarle a la niña si era algo que quisiera como dibujo. Como su llanto no menguó, decidió darle un libro con más dibujos de princesas, a pesar de que había muchas opciones más para elegir. Eso tampoco calmó el llanto de la niña, que finalmente se quedó tranquila sola.

El tema de la elección de colores por parte de los niños y niñas está totalmente estereotipado en relación al género (como se verá en apartados siguientes), pero también frente a los colores las educadoras tienden a hacer distinciones, sutiles, a pesar de que discursivamente indiquen no estereotipar en relación a los colores:

“Es el juego de la viroca, el que le toca, le toca y no hay reclamos de si es un rosado. ‘No importa, es rosado’ Se les da explicaciones en el momento, pero sí los niños tienden a decir ‘Ah, el rosado es de niña’, ‘No, no es de niña, todos lo podemos ocupar’” (Educatora, jardín particular, Ñuñoa)

(Hablando sobre el color rosado en los niños) “Simplemente es un color y que uno lo usa de acuerdo a los gustos que tiene uno y que todos somos libres de escoger lo que uno quiere.”(Educatora, jardín JUNJI-VTF, Ñuñoa)

Pese a ello, en los momentos de entregar materiales de colores (plasticinas, papeles lustres, lápices de colores, pañuelos, incluso tijeras) se tendía a entregar los colores rosados y morados exclusivamente a las niñas, mientras el resto de colores (menos estereotipados hacia lo femenino) se entregaba a niños y niñas sin distinción. Ya sea para evitar algún conflicto potencial con los niños o una elección inconsciente (sobre todo de las técnicas en educación parvularia que suelen hacer la entrega de materiales), se entregaba los colores estereotipadamente. Un ejemplo puntual ocurrió en el jardín particular de Ñuñoa en la entrega de papeles lustre, cuando la educadora tenía papeles de color rosado y simplemente se los pasó a un grupo de niñas que no lo solicitaron. Éstas no lo utilizaron puesto que no era de su interés a pesar de que la educadora así lo impuso a partir de que eran niñas y el rosado es un color estereotipado hacia lo femenino.

Algunas entrevistadas en sus discursos indicaban que existe rechazo de parte de los niños cuando se les entrega un color como rosado o morado, que socialmente se asocia a las niñas:

“En los papeles lustres se ve los colores. Por ser... la tía me dice ‘No, al que le tocó, le tocó’ es como el juego de la viroca, al que le toca le toca... pero sí yo saco un papel lustre morado o lila, o rosado... yo le paso el color... ‘No... no’

¿Al niño? *(Entrevistadora)*

Sí, como que lo rechaza. ‘No, es que es de niña’ y yo le digo ‘No pero si son colores’” (Técnica en educación parvularia, colegio particular subvencionado, Puente Alto)

“Si yo le entrego un papel lustre a un niño, un papel lustre morado... me lo tira lejos... y eso pasa. ‘Yo quiero plasticina negra, café, azul’ y las niñas, las rosaditas, las amarillitas...”

¿Y son tan directos para pedir los colores? *(Entrevistadora)*

Si, son súper directos, pero no... (...) ‘No, porque el rosado es de niñas’ Aaa, esa es la gran diferencia... Entonces un niño si tú le das plasticina rosada, él sabe que es de niña y no va a trabajar con ella

Entonces se evita darle esa plasticina de ese color... (Entrevistadora)

Claro, y yo lo hago de alguna manera... a lo mejor estoy cayendo en un error, te fijas? Lo que yo te digo que estoy en contra de eso pero de alguna manera es súper contradictorio porque siento que en ese sentido caigo en un error. Pero por qué lo hago... porque **yo sé que si le doy a un niño una cartulina rosada, él no va a trabajar y lo voy a frustrar de una manera increíble...** (Educatora, colegio particular subvencionado, Puente Alto)

Entonces, para evitar que los niños se frustren, no trabajen o generen conflictos se tiende a evitar entregar los colores que a éstos les causan rechazo y entregar entonces colores con los que se identifican (colores en general oscuros).

Reconocimiento a la apariencia de las niñas

Uno de los estereotipos de género más recurrentes en la sociedad machista es el asociado al culto a la belleza y la corporalidad de las mujeres, el cual se manifiesta en el reconocimiento de cualidades exteriores a las mujeres desde que son guaguas hasta que son adultas. Aquella noción conlleva la idea de que la característica más importante de las mujeres es su belleza y que por tanto, la falta de ésta, resulta en el fracaso de la femineidad desde el punto de vista patriarcal. Sumado a que la belleza femenina se constituye desde cánones imposibles de alcanzar, genera frustración e incluso trastornos alimentarios y otras patologías en éstas durante el transcurso de sus vidas.

En los establecimientos participantes se vislumbraron situaciones relacionadas a estos estereotipos, donde las educadoras y técnicas en educación parvularia hacían hincapié en la ropa o accesorios de las niñas, comentando frente a ellas sus cuerpos y alabando su apariencia en general. Así, por ejemplo, en el jardín JUNJI VTF Ñuñoa en una actividad de educación física con pañuelos grandes, las técnicas en educación parvularia arreglaban como velos (como figuras bíblicas) los pañuelos en las cabezas de las niñas, comentando que éstas se veían “Muy lindas” y “Hermosas”. Sobre los niños (varones) no se realizaban comentarios de ese tipo en ese contexto u otro.

Muchas veces esos comentarios de las educadoras y técnicas en educación parvularia se desarrollaban debido a la presentación que las mismas niñas hacían sobre sus ropas o accesorios nuevos. En el jardín particular por ejemplo, varias de las niñas solían llegar con ropa divertida (como tutús, coronas de princesa o zapatillas de colores) las cuales muestran a las educadoras, esperando su aprobación. Las educadoras respondían positivamente al requerimiento, incluso llamando a otras educadoras a observar a las niñas, haciendo más preguntas sobre el accesorio o mostrándose cariñosas con ellas, y realizando nuevamente comentarios halagadores sobre su vestimenta. Vale mencionar que las actitudes de cariño desde las educadoras y técnicas en educación parvularia eran mayores hacia las niñas que hacia los niños.

El reconocimiento de la corporalidad de las niñas, no sólo se demostraba en términos positivos por parte de las educadoras y técnicas en educación parvularia, también se evidenciaba en comentarios de tipo negativo sobre por ejemplo las niñas como “Está muy chascona”. Aquellos comentarios no se producían frente a éstas, sino más bien eran discusiones entre las educadoras y técnicas en educación parvularia (sobre todo éstas últimas). También las ideas negativas sobre el cuerpo de las niñas se utilizan como disuasivo para que éstas se comporten bien. Por ejemplo, cuando una de las niñas lloraba porque quería a su mamá, la educadora y auxiliar le dicen “No llore, se pone fea cuando llora”, frente a lo cual la niña disminuyó sus sollozos.

Entre las mismas niñas este es también un tema del cual se habla y que ellas reconocen como importante. Por ejemplo durante un paseo al cine, se les entregó a los niños y niñas una credencial con su foto, nombre y teléfono en caso de que se perdieran durante la salida. Una de las niñas cuando le entregan su credencial la esconde, dice que sale fea en la foto y se pone evidentemente triste, frente a lo cual las otras niñas a su alrededor le dicen que sale bonita y la consuelan para que no tenga pena. En otro establecimiento también sucedía que las niñas entre sí, solían darse halagos y mostrarse las ropas y accesorios que habían traído, reproduciendo este comportamiento.

El cuerpo y la belleza es también un tópico que surge en las entrevistas y educadoras, donde éstas indican que las niñas tienden a ser más preocupadas de aspectos físicos que los niños, incluso llegando a discriminar en torno a eso:

“Entonces eso, se da netamente en las mujeres, **el género femenino es mandado a hacer para eso**(...) Se da mucho que en las niñas de que se miran, como andan peinadas, cómo andas vestidas... y yo digo... ‘De chiquititas, cómo de chiquititas se están fijando en esto’ (...) La mujer tiende... desde chiquitita, la mujer tiende a que se cataloga como... eee... son envidiosas, se miran cómo andan vestidas...” (Educatriz, colegio particular subvencionado, Puente Alto)

También en esa línea los niños varones hacen comentarios sobre el físico de las niñas, como lo indican una de las técnicas en educación parvularia:

“Es que las niñas tienen que usar jeans porque se ve más linda, porque las niñas tienen buen físico” ellos se expresan, se han expresado... y... porque es linda. Pero no dicen más allá del tema... (...) Yo tengo un niño, por ser, que se acerca a las niñas y le dice ‘Abuelita, yo no me quiero acercar porque ella no se echó colonia’ (...) O cuando las niñas andan muy desordenadas...

¿Les dicen? (Entrevistadora)

Sí, ‘No, es que ella anda muy cochina’” (Técnico, colegio particular subvencionado, Puente Alto)

En este sentido, se observa que el asunto de la apariencia física de las niñas resulta relevante para calificarlas e incluso para relacionarse con ellas, siendo motivo de discriminación y rechazo para los niños (varones) de la clase observada.

El miedo hacia el comportamiento “femenino” en los niños

Como fue revisado en el marco teórico, dentro del sistema de sexo-género se establecen valoraciones sobre lo femenino y lo masculino que ponen en desventaja a lo primero frente a lo segundo. En este sentido, las actitudes, gustos y comportamientos asociados tradicionalmente a lo femenino en los hombres que por definición social tienen que cumplir con un “deber ser” puramente masculino, son miradas con suspicacia, incomodidad e incluso violencia por parte de la sociedad. Este rechazo a lo femenino va constituyendo una identidad masculina tóxica que a la vez rechaza y violenta a las identidades que se escapan de este “deber ser” (hombres homosexuales y mujeres trans, por ejemplo).

En el caso de los establecimientos estudiados el rechazo al comportamiento “femenino” por parte de los niños es duramente castigado tanto por los pares como por las educadoras y técnicas en educación parvularia, generando un cambio de comportamiento en los niños, adecuándose a lo tradicional. Por ejemplo, en una oportunidad mientras una niña y un niño

conversan sobre los juguetes que trajeron de sus casas, la niña “acusa” al niño con la educadora de que éste dice tener una Monsterhigh (una muñeca tipo Barbie, pero como de monstruos) y que éstas son para niñas. La educadora y la auxiliar dicen socarronamente que éste quiere que la muñeca sea suya y le van a decir a su papá que se la regale, frente a lo cual el niño se tapa la cara de vergüenza y luego agrega que le va a decir a su papá que le regale juguetes de niños. En este caso, la burla hacia la preferencia “de niñas” que éste estaba comunicando es suficiente para corregir al niño en cuestión, modificando su opinión.

Otra situación que se relaciona con este punto ocurrió cuando uno de los niños llegó a clases en la mañana con los labios pintados de color rojo (según la explicación que daba el apoderado que lo entregó había sacado el labial semipermanente de su mamá y no había podido sacárselo del todo, por lo que estaba medio corrido). Las niñas del jardín quedaron atónitas al verlo, apuntándolo y preguntando a las educadoras por qué estaba así debido a que era un comportamiento completamente inusual para ellas. En este caso, las educadoras respondieron haciendo ver a las niñas que no había nada de malo en ello, pero el niño quedó muy triste. Aunque el asunto no pasó a una discriminación o burla debido a la intervención de las educadoras, se evidencia en actos así que los varones que salen del “deber ser” común son motivo de extrañeza, cuando en el caso de que fuese una niña en la misma situación, probablemente no levantaría tales sospechas.

Sobre este punto las educadoras y técnicas en educación parvularia materializan el miedo social hacia que los niños varones en sus comportamientos “femeninos” resulten ser homosexuales. Este miedo se tradujo en el terreno en diversas situaciones, por ejemplo, cuando uno de los niños preguntó si para el baile que están ensayando puede bailar con un hombre, la educadora responde gritando “¿Cómo vas a bailar con un hombre?!” , añadiendo que esa situación no corresponde (al estereotipo tradicional de masculinidad). En otro caso similar, uno de los niños abraza y da un beso en la mejilla a su compañero, frente a lo cual la técnica a cargo del grupo los separa violentamente, gritando “¡Eso no se hace, na’ que ver!” Acciones como éstas van permeando en los niños, indicándoles qué pueden y no hacer, qué es lo correcto y lo incorrecto y con ello, limitando las posibilidades de expresión de sus afectos hacia sus amigos y compañeros.

Otro punto interesante sobre cómo se entienden los estereotipos de género en los niños y niñas tiene que ver con los afectos que éstos demuestran entre sí. En general, se tiende a naturalizar el comportamiento afectuoso entre las niñas, a la vez que se condena o se considera poco apropiado el comportamiento afectuoso entre los varones:

“Ellos nunca le van a decir a un compañero que se ve bonito y tengo niñas que son así, ‘Ay que linda tu trencita’ y llegan y se tocan el pelo las chiquillas. Un niño nunca va a hacer eso, como también se da el caso de que... no sé, hace poco pasó que el L* estaba agarrando a besos a un compañero... eso causó impresión en algunos niños, yo vi que algunos niños se impresionaron porque el compañero le estaba dando besos en la cara... ahí tú te fijas que... claro, obviamente se impresionaron porque es una conducta (...) Que nunca han visto y **que saben que los hombres no se besan, en ese sentido**. Distinto es si una niña ve que una compañera le está acariciando el pelo, lo va a tomar súper natural y van a participar del cariño y todo. (Educatora, colegio particular subvencionado, Puente Alto)

Sobre el mismo punto, las entrevistadas responden de la siguiente forma frente a la pregunta hipotética de qué haría ella si un niño le diera un beso a otro de sus compañeros:

Eee... yo creo que ahí uno tiende... ahí está delicado. Porque yo, como yo adulta que le diría, yendo en contra de todo lo que te he dicho... **que los varones no le dan besos a otros varones...** (...) Pero... sí mi intervención sería de que... no sé, que le demuestre su cariño, su amistad de otra manera... (Educatora, colegio particular subvencionado, Puente Alto)

“Decirle que eso no se hace, que los niños no se dan besos...” (Técnica en educación parvularia, jardín particular, Ñuñoa)

Frente a la misma pregunta, las otras educadoras indican que no intervendrían puesto que es simplemente una demostración de cariño o que intervendrían sólo si fuese un beso en la boca para evitar contagios de virus u otras enfermedades:

“Pero se corrige siempre que no se besen en la boca, también hablamos sobre eso en los temas de cuidado del cuerpo... Los besos se dan en la cara, porque se pueden pegar virus, esas cosas...” (Educatora, jardín particular, Ñuñoa)

En su discurso, las educadoras y técnicas en educación parvularia tienen distintas visiones sobre el comportamiento de los niños, pero el rechazo a que éstos realicen actividades “de niñas” resurge y se plasma en sus planteamientos:

“Mmm a mí en general no me gusta que... le avalen, cachai? Por ser, yo soy así... si él es niño tiene que jugar que jugar con muñecas, bah... con autos, si es niña con muñecas... **y yo trato de quitarle**, pero no... acá si él quiere jugar y disfrazarse, lo dejan y eso no me gusta... (...) No sé, cuando yo trato de verlo, yo se lo quito... Le digo ‘**Tú no soy niña, no tienes que disfrazarte...**’ El otro día andaba que le hicieran trenzas... tampoco me gusta...” (Técnica en educación parvularia, jardín particular, Ñuñoa)

Frente a la pregunta hipotética sobre qué harían si uno de sus estudiantes (varón) llegara un día con zapatos rosados y los demás niños y niñas lo molestaran debido a eso, las educadoras y técnicas en educación parvularia se muestran divididas en sus opiniones. Mientras algunas explicarían que el color rosado es para niños y niñas por igual, otras simplemente buscarían otros zapatos oscuros acorde al estereotipo de género para detener el conflicto:

“Les diría que son colores, **que los niños pueden ocupar los colores morados y rosados**, los que quieran y que ellas también pueden usar azules y... verde, que son colores, que **no identifican ningún género**” (Técnica en educación parvularia, jardín JUNJI-VTF, Ñuñoa)

“Eeee, mmm, decirle a los niños y niñas que **todos pueden usar el rosado**, como lo hago en las actividades... ‘El rosado no es de niña, todos lo podemos ocupar...’” (Educadora, jardín particular, Ñuñoa)

“Yo trataría de ver si tiene otros zapatos y cambiárselos para que 1, que los niños no lo molestaran y otra porque **no corresponde que un niño venga con zapatos rosados...**” (Técnica en educación parvularia, jardín particular, Ñuñoa)

También una de las reacciones frente a la pregunta, resulta en buscar una excusa que desvíe la atención sobre el color, no atendiendo el foco de la discusión sino más bien buscando la empatía de los otros niños y niñas, para evitar hablar sobre el tema de fondo:

“Lejos el tema de la burla o la discriminación... bueno, no se da o quizás “Su compañero tenía sus zapatillas mojadas, lo importante es que viene con zapatos” “Bueno, su compañero quizás viene con esas sandalias de color, porque se le mojaron sus zapatillas, no se le secaron, pero no es que él habitualmente venga con sandalias...” (Educadora, colegio particular subvencionado, Puente Alto)

El miedo hacia la homosexualidad de los niños no sólo se manifiesta desde el rechazo en las educadoras (es decir, indicando que está al que éstos sean homosexuales) sino también desde la tristeza hacia éstos¹²:

“Yo trabajando en jardines me di cuenta que los gays no se hacen en el camino, hay muchos que nacen así... Lo vi en el otro jardín, con... D*, parece que se llamaba el chiquitito, **y sufren tanto... porque quieren ser niñas...** en los actos quieren ponerse en el grupo de las niñas, sufren... ¡Este niño sufre también... porque quiere ser princesa!

Y los otros niños... (Entrevistadora)

Lo dejan... sí. Mira acá no hay discriminación, nada, acá lo dejan ser también... Eee, pero yo pienso en el futuro de ellos... **pobrecito, ni dios lo quiera, pero lo van a molestar tanto sus compañeros...** porque mientras... en primero básico los niños son crueles, en kínder los niños son crueles... se burlan bastante... pero eso...” (Educatora, jardín particular, Ñuñoa)

Aunque se ve que las educadoras tienden a empatizar con los niños, se demuestra cierta resignación a una sociedad machista que discrimina, frente a la posibilidad de la educación como herramienta que combata las violencias hacia la población LGBTI. En ello también se vislumbra el deseo de que en el fondo no sean homosexuales para evitar ese sufrimiento que potencialmente tendrían. Aquello se basa también en la experiencia que éstas en sus años de trabajo han adquirido, donde las situaciones de discriminación entre niños existen:

(Hablando sobre un niño en específico de años anteriores) “O sea, este ejemplo que te colocaba de ese niño que le gustaba jugar con muñecas, y a él no le influía en nada que sus compañeros le dijeran niña, pero sí le marcaban y también **los niños lo desplazaban, lo dejaban de lado**. O sea, al niño lo dejaban de lado, lo dejaban solo y yo lo colocaba con los compañeros y los compañeros también estaba el caso en que decían ‘**No, es que yo no me quiero sentar con él porque a él le gusta jugar con muñecas**’” (Educatora, colegio particular subvencionado, Puente Alto)

Formas de socialización entre niños y niñas

Las actividades realizadas dentro de las salas de clases y el patio de los establecimientos estudiados develan las formas en las cuales los mismos niños y niñas reproducen

¹² En esta cita, la educadora indica que sería lo mismo ser homosexual que ser transgénero (ser una persona que se identifica con otro género que el que le fue asignado debido a sus genitales al nacer), en una confusión de términos que de todas formas hacen ver su postura frente a la femineidad de las conductas de los niños.

estereotipos de género tradicional consigo mismos y hacia sus compañeros. Aquellos estereotipos se observaron en distintos espacios y acciones, las cuales serán descritas y analizadas a continuación:

Uso y distribución del espacio

Dependiendo del establecimiento observado, se pudo corroborar la existencia de espacios con diferentes características, pero en todos existían al menos dos espacios con usos distintos para los niños, niñas, educadoras y técnicas en educación parvularia: La sala de clase es el espacio donde se realizan la mayoría de las actividades pedagógicas (sobre todo en los meses donde se realizó la observación que todavía son bastantes fríos) y el patio (interior o al aire libre) es el espacio donde se realizan las actividades recreativas de los niños y niñas, en los cuales había implementos para que éstos jugaran.

En el primer espacio, sala de clases, son las educadoras y técnicas en educación parvularia las que tienen control sobre el uso, los sectores que se ocupan y la distribución de los niños y niñas en éste. Las educadoras y técnicas en educación parvularia tendieron a generar grupos heterogéneos, donde hay niños y niñas en las mesas ya sea para las actividades educativas o para almorzar. En cambio, cuando las actividades eran fuera de la sala de clases, ya sea en el patio en forma recreativa o en otro sector donde los niños y niñas pudiesen elegir sus espacios, la distribución era completamente divisorias en la mayoría de los casos: los niños se sentaban juntos en un sector y las niñas se sentaban juntas en otro sector. En esos momentos, las interacciones eran cerradas entre los grupos de niños y los grupos de niñas, con muy poco contacto entre grupos, restringiendo su sociabilidad. Esto ocurría también en las actividades de lectura, donde las educadoras no dirigían dónde se podía sentar cada niño o niña (excepto cuando incurrían en alguna situación disruptiva, donde los movían a otros sectores).

Los espacios abiertos, como patio de juegos, también tenían ciertos artefactos de juegos como resbalines, columpios o casitas pequeñas (donde cabían niños y niñas de la edad de ellos), además de espacios vacíos. En esos espacios las diferencias eran también muy notorias: mientras los niños en su mayoría usaban los espacios para jugar a correr, a la

pelota o a perseguirse, las niñas tendían a jugar dentro de los espacios como la casita o el resbalín (simulando que era un castillo u otra construcción).

Dependiendo del establecimiento observado, se observó diferencias entre el uso del espacio de los niños y niñas. En el jardín JUNJI-VTF, el espacio de patio era amplio, como una plaza pequeña donde había espacios amplios para correr, una casita pequeña decorada con marcas de las manos de los niños y niñas, una caja con arena, dos columpios y rebalines. Este espacio permitía juegos variados, pero se observaba una división entre lo que hacían los niños y niñas de mayor edad (4 años aproximadamente) que tendían a separarse: los niños más grandes jugaban a correr (aunque no jugaban a la pelota) y a representar a superhéroes, mientras las niñas jugaban en los columpios, a jugar a representar familias en la casita u otros juegos dramático. Esto dependía mucho de la edad de los niños y niñas: los niños (varones) más chicos (2 a 3 años) tendían a jugar solos, caminando por el patio o columpiándose, pero sin mucha interacción con otros niños o niñas. Las niñas desde las más pequeñas a las más grandes realizaban juegos en conjunto, la mayoría de las veces en los espacios más cerrados. También habían momentos en los cuales niños y niñas jugaban juntos de manera espontánea, esto a veces era en juegos de persecución en el patio (donde un varón era el que perseguía mientras las niñas escapaban de él) o también en juegos de representación en la casita (por ejemplo, un juego de “fiesta de rockero”, donde los participantes bailaban, o al rey y la reina).

En el caso del jardín particular de Ñuñoa, el espacio de patio disponible era muy pequeño, para todos los niveles del establecimiento y dividido en dos: en un sector como un pasillo en forma de “L” jugaban los niños y niñas más pequeños, mientras los más grandes estaban en un patio un poco más grande que tenía una casita, otra especie de casita en el árbol y un lugar donde hubo en algún momento animales domésticos (conejos o gallinas). En el primer espacio no había artefactos de juego y por la gran cantidad de niños y niñas que había tampoco era posible poner un columpio u otro artefacto, por lo cual sólo había en el espacio autitos y otros vehículos de juguete en los que los niños podían andar. Aquello permitía que la división entre niños y niñas no fuera tan restrictiva, pero también aumentaba el conflicto debido a que la mayoría quería utilizar estos vehículos y no eran suficientes para todos y todas. En el segundo patio, que utilizaban los niños y niñas

mayores (5 años aproximadamente) la división entre éstos era más tradicional: los niños jugaban a correr, a los superhéroes o a trepar la casita del árbol, mientras las niñas jugaban a representar familias u otros juegos sociodramáticos, como también dibujar y hacerse peinados entre sí.

Finalmente, el último establecimiento observado tenía un patio bastante grande y compartido entre el nivel parvulario y el 1er año básico. Éste tenía dos sectores: uno bastante amplio como cancha de cemento y otro más pequeño donde había un juego infantil de plástico con forma de barco pirata. En el sector también se encontraba la sala y el baño de profesoras. En este establecimiento, las diferencias de género eran más claras que en los anteriores, donde los niños y las niñas prácticamente no se relacionaban en los mismos espacios: los niños pasaban la mayor parte del tiempo en la cancha de cemento, jugando fútbol, o en el mismo sector jugando con tierra, mientras las niñas jugaban en el sector del barco pirata, utilizándolo como castillo para sus representaciones o para tirarse en el resbalín, también llevando lápices de colores y pintando o persiguiéndose entre sí. En los únicos momentos en los cuales los niños y las niñas jugaban juntos era cuando había una intervención directa de la educadora o técnica en educación parvularia para hacer un juego grupal, pero el resto del tiempo, cada grupo actuaba lejos del otro.

Elección de colores

En la sociedad actual, los colores se encuentran estereotipados según género, habiendo algunos colores que corresponden a lo femenino y otros a lo masculino, existiendo colores neutros en términos de género. Desde el nacimiento de una persona, se le adjudican colores a sus vestimentas para identificarlos, determinando que el color rosado corresponde a las niñas y el azul a los niños. Esto es un fenómeno más bien actual ya que alrededor de 1940 fue cuando se popularizó esta división tan estricta entre los niños y las niñas, siendo que anteriormente las vestimentas eran mayoritariamente neutrales en términos de género para niños y niñas hasta al menos la pubertad (Maglaty, 2011). Esta división se ha ido ampliando a otros colores: donde los colores morados, amarillos y colores pasteles en general se asocia a lo femenino, mientras los rojos, verdes, grises y negros se asocia a lo masculino.

En las observaciones de los establecimientos educacionales, fue posible identificar que esta división en términos de colores se realiza no sólo desde los adultos y adultas hacia los niños y niñas, sino también que es una situación común entre éstos, donde tienden a reproducir estas diferencias. También desde el discurso de las educadoras y técnicas en educación parvularia existe una visualización de esto, incluso identificándolo como un problema para la realización de actividades, como fue mencionado en secciones anteriores.

Las educadoras también mencionan que es un comportamiento que realizan niños y niñas, en algunos establecimientos más las niñas que los niños y en otros, viceversa:

“En los niños. Sí, **los niños marcan mucho ese tema y sobre todo con lo que te decía de los colores.** Sí, lo marcan mucho los varones. La niñas, no, las niñas en ese sentido son mucho más relajadas.”
(Educadora, colegio particular subvencionado, Puente Alto)

Porque dicen “No, es que yo quiero el rosado” y quieren el rosado, o quieren el morado... Se expresan de esa manera también (...) Yo encuentro que las niñas más que los niños, o sea los niños de acá. Por las cosas que te digo, las niñas son las que más... eeee... me hacen ver esa visión, los niños no tanto, o sea hay algunos que igual te dicen, pero no tanto como las niñas (...) Sí, son como más selectivas jaja Sí, a los niños no tanto, como que les da lo mismo en verdad, pero **a las niñas hay que estar repitiéndoles, repitiéndoles...** (Técnica en educación parvularia, jardín JUNJI-VTF, Ñuñoa)

Aunque esta división, como establecen las educadoras y técnicas en educación parvularia, se da en niños y niñas, se pudo observar que en la práctica sucedía que los colores “femeninos” eran escogidos en su mayoría por las niñas y los colores “masculinos” eran elegidos por los niños. Aunque se vieron excepciones, éstas se presentaron en las niñas, donde algunas de éstas elegían colores oscuros, masculinos o neutros, mientras ninguno de los niños durante la observación, eligió un color tradicionalmente “femenino”, es decir, los niños en este contexto tendían una disposición mayor a evitar los colores que socialmente no les corresponden. Esto se veía, por ejemplo, en la elección de lápices de colores para pintar, cuando se ponía un recipiente con diferentes colores en el centro de la mesa para que los y las estudiantes escogieran durante las actividades de dibujo. En esos casos, las niñas elegían los colores rosados y morados, pero también otros colores, mientras los niños rehuían de los colores “de niñas”, inclinándose por los azules, verdes entre otros. En el jardín infantil particular de Ñuñoa en la sala donde se realizaba la actividad de fomento lector, había cojines morados y verdes. En este caso, las niñas del grupo observado se

sentaban libremente en cojines de cualquiera de los dos colores, sin hacer distinción, mientras los niños evitaban los cojines morados, sentándose exclusivamente en los cojines verdes disponibles.

Esta elección de parte de los niños y niñas tenía consecuencias directas en la elección de otros artefactos, como juguetes. Por ejemplo, en una actividad de juego en la sala, una de las técnicas en educación parvularia del jardín JUNJI-VTF puso en una mesa tazas y platos de plástico rosado y en otra mesa, juguetes para armar de colores variados (rojo, azul, verde, amarillo). En el momento en que los deja, las niñas se aproximan rápidamente hacia las tazas rosadas incluso algunas dejando los juguetes para armar que estaban utilizando. Los niños, en ese escenario, no se acercaron a los juguetes rosados en ningún momento ya sea por el color o por el contenido (también estereotipado, donde los juegos de casa se asocian a lo femenino). La restricción de colores hacia los niños y niñas, genera que estos también restrinjan el uso de artefactos y con ello se impide que aprendan las habilidades y desarrollen su creatividad en torno a los juguetes que rechazan.

Elección y uso de artefactos y juguetes

Dentro de los establecimientos observados, se utilizaban distintos elementos para las actividades pedagógicas que las educadoras desarrollaban con los niños y niñas y también existían, al menos en dos de ellos, juguetes proporcionados por el establecimiento para que éstos utilizaran en momentos de recreación. La elección de los artefactos en general tenía un trasfondo de género bastante marcado sobre todo con respecto a los juguetes, donde existían artefactos que utilizaban las niñas y otros que utilizaban los niños. También había artefactos “neutros”, es decir, que socialmente no tienen una asociación de género y que eran utilizados por niños y niñas por igual¹³. Por ejemplo, al elegir un juguete de los estantes en donde estaban almacenados, las niñas se inclinaban por las muñecas, tazas y animales plásticos (como conejos y gatos), mientras los niños elegían los autos, vehículos en general, herramientas de plástico (serrucho, martillo, desatornillador, etc.) y dinosaurios de plástico.

¹³ Generalmente juguetes para armar, legos o similares.

En uno de los jardines observados, ocurrió que uno de los niños, cuando los demás compañeros y compañeras estaban realizando una actividad, sacó de un estante un juguete de cocina de color rosado. Cuando se percató que la observadora lo estaba mirando, rápidamente dejó el juguete donde estaba y sacó otro. Aquello da cuenta de que existe cierta presión social que impide que los niños se acerquen a juguetes tradicionalmente femeninos.

En el colegio particular subvencionado los niños y niñas llegaban con juguetes desde sus hogares, los cuales seguían patrones de género bastante claros: las niñas llegaban con muñecas, peluches, guaguas de plástico, stickers, mientras los niños llegaban con autos, aviones o figuras de acción de superhéroes. En las interacciones que se observaron, los niños no mostraron interés en los juguetes de las niñas ni viceversa.

Sobre el uso de los juguetes y artefactos proporcionados por las educadoras y técnicas en educación parvularia, resalta el uso no convencional de éstos, donde en diversas ocasiones los niños y niñas adaptaban el uso de éstos para hacerlos más estereotipados en relación al género. Esto se vio fundamentalmente en los jardines infantiles, no en el colegio particular subvencionado debido a que en éste al centrarse en una enseñanza más escolarizada no proporcionaba juguetes a sus estudiantes. Este comportamiento se vio por ejemplo cuando las educadoras entregaron a los niños y niñas varitas con una cinta de género amarrada¹⁴ para bailar al ritmo de la música en el jardín JUNJI-VTF. Aunque al principio, niños y niñas por igual jugaban a mover las cintas, lentamente los niños del grupo empezaron a utilizar las varas como espadas y realizar peleas ficticias entre ellos. También en este jardín, cuando se proporcionaba autos de juguete ensamblables, las niñas hacían con ellos collares que se entregaban entre sí o a las educadoras. En el otro jardín infantil, se tenía en el patio autos en los cuales los niños y niñas podían subirse y andar, los cuales las niñas los utilizaban como coches para llevar a sus guaguas de plástico y peluches. Llama la atención este comportamiento debido a que se observa lo interiorizado que los niños y niñas tienen la noción de género llegando al punto de modificar el uso de los artefactos para ajustarse a patrones de género más tradicional.

¹⁴ Como las utilizadas en gimnasia rítmica.

Diferencia en actividades recreativas

En general, los momentos en los cuales las actividades no eran dirigidas por las educadoras o técnicas en educación parvularia eran momentos que los niños y niñas destinaban para jugar. En estas acciones, ya sea en solitario o en interacción con otros, tenían diferencias bastante importantes entre niños y niñas. También existían un patrón muy claro de interacción entre los y la estudiantes: en general, en todos los establecimientos estudiados, los niños buscaban la compañía de otros niños y las niñas, de otras niñas. Esta situación, fue identificada también por las educadoras:

“No se da mucho que propongan juegos que involucren a niñas con niños y que se junten todos, no se da eso al menos que se involucre un adulto (...) O sea, ellos de forma innata no lo van a hacer... ‘Oye, A* vamos a jugar y juguemos a la ronda los dos’ No, eso no se va a dar, de entre niños y niñas...”
(Educadora, colegio particular subvencionado, Puente Alto)

Precisamente, en ese establecimiento, cuando las educadoras intervinieron, fue la única vez que niños y niñas jugaron tranquilamente y sin conflictos entre sí (a un juego de correr y pillarse). Cabe mencionar, frente a esto último, que las relaciones entre los niños y niñas en el patio de juego no carecían de conflicto. Es más, estando juntos, los niños y las niñas tendían a las discusiones y agresiones, provocando llantos y problemas entre ellos, donde las educadoras y técnicas en educación parvularia debían intervenir. Aquello se veía sobre todo en los niños y niñas más pequeñas.

Los juegos de representación o dramatización (juegos en los que los niños actúan a ser personajes, donde inventan historias) tenían en su contenido diferencias notorias entre los niños y niñas. Por ejemplo, en el jardín JUNJI-VTF, las niñas solían hacer representaciones sobre temas estereotípicamente femeninos, como a la familia, donde alguna de las niñas era la mamá y las otras las hijas. En estos casos no había mucha intervención de parte de los niños, pero cuando la hubo en una ocasión, el juego rápidamente cambió en su contenido hacia la representación de un reino, donde el niño era el rey y la niña que anteriormente era la mamá, pasó a ser la reina. Los niños, por otro lado, en sus juegos de representación solían interpretar superhéroes en luchas con otros niños o en solitario. Sólo en un juego de superhéroes (donde representaban a los Avengers, donde hay un personaje femenino) se observó la participación de una superheroína en el cual los niños la obligaban a jugar

siendo que ella decía no querer ser ese personaje sino otro (masculino). En ese caso, uno de los niños, la increpó diciéndole “Tienes que tener un nombre de mujer en el juego y en la vida real”. Vale mencionar que los juegos de representación o dramatización eran mucho menos frecuentes en los niños que en las niñas.

También se hacía uso en los recreos de lápices de colores para dibujar y pintar que traían desde sus casas, en ese caso, el uso era mucho mayor en las niñas que en los niños (quienes a veces se incorporaban, pero con muy poca frecuencia). El uso de estos elementos y la expresión artística en general, quedó patente en los dibujos que niños y niñas hicieron en la libreta de la investigadora, donde la gran mayoría de los dibujos fueron realizados por niñas. Algunos de éstos dibujos han sido incorporados en el Anexo F

En los juegos de persecución, como la pinta por ejemplo, también se solían hacer divisiones muy claras en términos de género, jugando las niñas entre sí y los niños entre sí. Una situación bastante llamativa ocurrió cuando un niño se incorporó al juego de persecución de las niñas: en éste, adquirió el rol de ser el “Monstruo” mientras las niñas escapaban de él, gritando. Aquello resulta interesante en la medida de que reproduce ciertas nociones sobre la debilidad de las mujeres frente a los hombres (que en este contexto se presenta como el villano).

El juego con balones (fútbol u otros) sólo fue frecuente en el colegio particular subvencionado, en parte porque el espacio lo permitía. En ese contexto, fueron siempre los niños quienes hacían uso del sector más amplio del patio para jugar fútbol, con sólo una excepción: dos de las niñas del grupo, decidieron participar en el juego de los varones, pidiéndole ayuda a la técnica en educación parvularia para ingresar. En esa situación, uno de los niños que estaba jugando se enoja y se pone a llorar porque no quería el ingreso de éstas al juego debido a que eran niñas. Aquello da cuenta de lo interiorizado que están estas divisiones de género, donde las niñas tienen prohibido participar en estos juegos debido a que son niñas, generando un conflicto mayor en los varones. Finalmente la técnica intervino, facilitando la incorporación de las niñas al juego.

En general, la distribución de los niños y niñas en las actividades era bastante clara: las niñas se inclinaban a actividades con menos movimiento, prefiriendo juegos de

dramatización o de dibujos. En cambio, los niños se inclinaban por actividades que implicaran movimiento, como correr y jugar a la pelota.

La familia y los medios de comunicación en la socialización de género

Finalmente, a través del trabajo de campo, surgieron dos tópicos que aunque no estaban contemplados inicialmente, se incluirán en el análisis debido a la importancia que tienen para la socialización del género en la población observada. Estos “ejes invisibles” para la investigadora fueron develados desde el discurso de las educadoras y las vestimentas y comportamientos de los niños y niñas, donde se graficaban importantes formas de diferenciación entre lo femenino y masculino. Estos fueron la familia como agente socializador primario y los medios de comunicación, entendidos como contenidos audiovisuales dirigidos a niños y niñas. Estos son elementos que no se constituyen en los establecimientos observados, pero sí se manifiestan y se desarrollan en ellos.

Familia de niños y niñas participantes

Las familias de los niños y niñas cumplen una función importante dentro de la comunidad educativa, en tanto apoyo para la implementación de lo enseñado a los niños y niñas por los establecimientos educacionales y por ende también para la concreción de la equidad de género en los casos donde el establecimiento se propone hacer un intento en esa línea. Desde el discurso de las educadoras, las familias se constituyen como un elemento fundamental, y en ese sentido como un impedimento cuando éstas no están de acuerdo con los contenidos revisados en los establecimientos. Un ejemplo de esto surgió en el colegio particular subvencionado, donde algunas de las familias son evangélicas, es decir, personas que generalmente son conservadores con relación a la sexualidad y estereotipados con respecto al género:

“La base que tienen es súper potente, y es difícil involucrarse o querer cambiar algo ahí. Ahí tú no puedes y tienes que ser súper cuidadosa... en el sentido que... por lo mismo de la religión... tengo muchos papás, este sector aquí es de muchos papás evangélicos” (Educadora, colegio particular subvencionado, Puente Alto)

Por otro lado, en otro de los jardines las educadoras identifican a la familia más bien como un apoyo para la consecución de objetivos con respecto a discursos más flexibles,

relacionándolos con la particularidad de que los apoderados y apoderadas del establecimiento son estudiantes universitarios jóvenes que tienen más interiorizados el tema de género en sus vidas:

“A ver, no sé si está bien decirlo, son personas jóvenes con las que nosotros trabajamos en general, son estudiantes, entonces como que tienen cierta flexibilidad o mayor tolerancia a ciertas situaciones que a lo mejor... personas que tienen que... que esta realidad no es vista por personas mayores, que la puedan tener. Tenemos... ellos mismos se ve a diario el trabajar el género como algo más flexible y no como imponiendo roles, estereotipos que uno ve a diario” (Educatora, jardín JUNJI-VTF, Ñuñoa)

Existen elementos dentro de la observación hacia los niños y niñas que se pueden rastrear hasta las familias, debido a que como los niños y niñas participantes son aún pequeños, muchas veces no los dejan tomar decisiones sobre asuntos que les conciernen debido a que desde una visión adultocentrista se tiende a ignorar la opinión de éstos. Debido a esto, es posible deducir que las vestimentas, accesorios y estilos de peinado son escogidos por las familias de los niños y niñas participantes. En este sentido, se observó en todos los establecimientos observados una tendencia muy clara y estereotipada con respecto a este tema: por un lado, los niños tenían el pelo corto, ropa de colores oscuros y no llevaban accesorios, mientras por otro lado, las niñas usaban el pelo largo, ropa de colores claros (primando el rosado y el morado) y accesorios como pinches, aros, pulseras, etc. Relacionado con puntos anteriores ya revisados, se identifica un mayor esfuerzo en la apariencia física de las niñas, en comparación a los niños. En este sentido, existe un estereotipo claramente marcado, que se vio quebrantado en sólo dos ocasiones en el jardín JUNJI VTF y el jardín particular de Ñuñoa donde habían niños (uno en cada jardín) que tenían el pelo largo (al parecer nunca había sido cortado), mostrando mayor flexibilidad con respecto al aspecto de los niños, menos estereotipados.

Aquello según las mismas educadoras era un tema de discusión con el resto de los y las estudiantes que encontraban extraño esto viniendo de un niño:

“O sea, el típico de... o con el A* le decíamos “Mira, es un niño, tiene pene, pero tiene el pelo largo” así igual hay niños que tienen el pelo largo, hay niñas que tienen el pelo corto, se los explico, porque ellos igual lo tienen que ver y esas cosas” (Técnica en educación parvularia, jardín JUNJI-VTF, Ñuñoa)

Siguiendo la misma inferencia anterior, es posible identificar que los niños y niñas traían desde sus casas juguetes y accesorios totalmente estereotipados en términos de género: las niñas traían peluches de animales, muñecas, monederos, esmaltes de uñas pequeños o pintalabios, mientras los niños llevaban figuras de acción de superhéroes, autos, aviones, dinosaurios de plástico u otros artefactos similares. En esto, una de las educadoras indica que sí existen estereotipos de género marcado desde los padres y madres hacia sus hijos e hijas:

“Mira, yo acá, los dejo jug... cuando les digo que elijan material, los dejo jugar libremente, ellos ven si juegan con muñequitas, lo que sea... como que yo no me asusto con el tema, pero se observa que **los papás... en los juguetes que traen, son bien marcados... las niñas jueguen con muñecas, los varones con autitos**, o... con motos... sí...” (Educadora, jardín particular, Ñuñoa)

Así también lo mencionan las educadoras que comentan los juguetes que éstos y éstas traen a los establecimientos:

“Ah, claro... ahí se nota al tiro el juguete que trae la niña y que trae el niño, siempre las vas a ver con chaucheras, con monitos, con pinturas de labio... con... cosas así... a los niños los vas a ver con autos, robot... y eso, ahí se marca obviamente la diferencia y tampoco se comparte...” (Educadora, colegio particular subvencionado, Puente Alto)

“Sí, igual traen... Eee, si... por ejemplo esta semana, aparecieron dos... dos como pistolas...”

Y eso lo traían los niños? (Entrevistadora)

Lo traían los niños. “Y que te voy a matar y que tú mueres”, y... sí.

(...)

Ya y las niñas, que juguetes traen? (Entrevistadora)

Las niñas de kínder traen Barbie, perritos, peluches, pinturas porque les gusta pintarse... que el maquillaje, que la pintura de labios... que los ojos...” (Técnica en educación parvularia, colegio particular subvencionado, Puente Alto)

Un punto interesante que se vio durante la observación guardó relación con el involucramiento de los apoderados y apoderados de los niños y niñas participantes en las actividades de los establecimientos. Aunque el espacio de observación fue realmente muy acotado en relación a las familias, se pudo ver una constante en todos los establecimientos:

quienes iban a buscar y a dejar a los niños y niñas eran mayoritariamente mujeres y en específico las madres (a veces también abuelas o nanas). Los casos de padres que fueran a dejar o a buscar a sus hijos o hijas eran muy pocos en comparación. Un ejemplo de esto se vio en el colegio particular subvencionado cuando en una salida escolar al cine, se pidió con antelación a apoderados y apoderadas colaborar con las educadoras en el manejo del grupo. En esa ocasión, sólo mujeres asistieron a la actividad (alrededor de 5 apoderadas). Sobre esto, cabe preguntarse sobre el rol que los padres tienen en la crianza de sus hijos e hijas y la conformación de familia que existe y que los niños y niñas observan e interiorizan.

Sobre los roles de género al interior de las familias, se observó en los juegos sociodramáticos de los niños y niñas, claras pautas de género donde las niñas eran las mamás, cocinaban y cuidaban a los hijos e hijas, mientras los papás o simplemente no estaban o eran atendidos en los juegos de la casita. Esto se observó sobre todo en el jardín JUNJI-VTF donde había una casita de juguete donde los niños y niñas hacían representaciones.

Medios de comunicación

Los contenidos audiovisuales dirigidos a niños y niñas no sólo funcionan como medios de entretenimiento para éstos, sino que (y cada vez más) se utilizan como herramientas pedagógicas desde las cuales enseñar a los y las estudiantes de forma más didáctica. Ya sea dentro del espacio educativo institucional o en los hogares, los contenidos audiovisuales tienen un impacto sobre los niños y niñas quienes tienden a identificarse con los personajes mostrados en las historias que ven en la televisión u otros soportes. Aunque en esta oportunidad el contenido de género de los productos audiovisuales no será analizado por escapar a los objetivos de la investigación, se incluirán los rastros que éstos exhiben en los niños y niñas participantes.

Es así como se pudo observar una división entre los contenidos que atraían a niños y contenidos que atraían a niñas, sobre todo en la decoración de la ropa, accesorios, mochilas y otros artefactos. Aquello tendía a diferenciar muy estrictamente lo que era de niña y lo que era de niño dentro de los establecimientos participantes: los dibujos animados que

decoraban las mochilas y ropa de los niños y niñas eran de colores acorde a estereotipos de género, apuntando directamente hacia ellos y ellas.



Ejemplo de dibujos animados observados en la decoración de la ropa de las niñas participantes



Ejemplo de dibujos animados observados en la decoración de la ropa de los niños participantes

Cabe destacar que en sólo un niño, del jardín JUNJI VTF se observó en su ropa un parche decorativo de un dibujo asociado a lo femenino (Peppa pig, primer dibujo de los ejemplos de dibujos que se observó en las niñas).

Las educadoras también identifican una diferencia entre los contenidos que los niños y niñas eligen y luego reproducen en su actuar:

“Como la Peppa? Jaja Yo creo que los monitos igual influyen porque tienen como otra temática, otros colores. Los niños igual son súper llevados por el tema de los colores y todo eso, como te decía... En cambio, no sé, la Peppa es rosada y todas las niñas ‘Ay, la Peppa’ y no sé qué. Y los niños, otros colores... **Es que los mismos colores de los monitos animados llaman a eso si te dai cuenta...** ‘No, si esto es para los niños y esto para las niñas’” (Técnica en educación parvularia, jardín JUNJI-VTF, Ñuñoa)

“Claro, son como monitos que ellos lo consideran como su referente, entonces ellos tratan de imitar todo y en el jardín por lo menos **se ve que las niñas siempre quieren ser las princesas, que los niños siempre son los superhéroes...**” (Educadora, jardín particular, Ñuñoa)

Con respecto a esta última observación se pudo corroborar en el terreno de la investigación que niños y niñas, como se vio en apartados anteriores, realizaban juegos muy distintos entre sí y que muchas veces estos juegos eran representaciones de contenidos como series animadas o películas. Esto sobre todo se vio en los niños varones, de todos los establecimientos observados que recreaban peleas entre superhéroes (por ejemplo, algunos que directamente jugaban a ser Iron Man u otros personajes). Las niñas tendían menos a hacer este tipo de recreaciones tan específicas.

Estas divisiones en los contenidos, pudo en algunos casos incluso generar rechazo por parte de los niños hacia los que se asocian a gustos femeninos. Aquello fue mencionado por una de las técnicas en educación parvularia:

“Sí, si... yo he puesto por ser... hay veces que la tía nos da tiempo libre, que se llama y que... se puede poner una película de monitos, de tiempo libre. Por ejemplo yo traje una película que venían varias películas en una... y que venían de esas muñecas que se usan que son parecidas a las Barbies, no sé cómo se llaman... que son bien bonitas que tienen el pelo de colores... y venía una película de un dinosaurio (...) **Entonces yo justo puse... por equivocación la película de niñas. Y los niños ‘No, es que es de niñas...’ y empezaron todos a gritar... la tuve que sacar...** Y después puse la película del dinosaurio, que era como tierna a la vez, tenía dos tipos... era tierna y era así como para aprender que tenían que obedecer... que no era bueno,... que tenían que obedecer a los papás y entregaba algo así, porque uno tiene que tener cuidado con la película que vaya poniendo. Entonces yo puse esa película y ‘¡¡Sí, es que el dinosaurio!!’, pero ellos no lo veían por el dinosaurio... o sea, no lo veían por la enseñanza... sino que lo veían por el dinosaurio que era... entonces ellos veían un dinosaurio y era como...

De niño (*Entrevistadora*)

De niño... ¿me entiende? De los niños, siempre hay reclamos de los niños... ‘No, es así, es así’”
(Técnica en educación parvularia, colegio particular subvencionado, Puente Alto)

En relación a las niñas, la misma técnica en educación parvularia indica que éstas no generan los problemas con respecto a los contenidos, pero debido a que son más “comprensivas y maternales” lo cual es, también, un comentario totalmente estereotipado.

CONCLUSIONES

En términos generales, se pudo corroborar que los estereotipos de género que rigen la sociedad siguen vigentes en la educación parvularia, permeando en las nuevas generaciones. En las distintas dimensiones observadas y en relación a los dos agentes de socialización estudiados en esta investigación, se evidenció continuidad de éstos, pero también algunas rupturas, que dan cuenta de lo imprescindible que resulta de la educación en relación al género y al compromiso de las instituciones a cargo de la educación social de los niños y niñas, para generar cambios duraderos a largo plazo.

La valoración positiva de lo masculino sobre lo femenino, señalada por Bourdieu en *La dominación masculina* (2010), tuvo desarrollo en varias de las esferas de observación, ya sea desde las educadoras y técnicas en educación parvularia, como desde los mismos niños y niñas. Esto se graficó en el rechazo hacia actitudes femeninas en niños o elecciones feminizadas en ellos, como también en el menosprecio hacia cualidades, actitudes o preferencias asociadas a lo femenino en general (por parte de niños y niñas).

Formación del cuerpo docente

Las educadoras y técnicas en educación parvularia tienen dentro del espacio educativo un lugar de poder al ser ellas las adultas que dirigen las actividades y controlan los contenidos frente a los cuales los niños y niñas son expuestos, pero también porque desde sus percepciones sobre el género emanan juicios sobre las acciones, preferencias y características de sus estudiantes: las educadoras y técnicas en educación parvularia tienden a reproducir sus concepciones sobre el género en tanto están inscritas, como lo indicaron los diferentes autores y autoras revisadas en el marco teórico, en un sistema que configura las reglas situacionales que enmarcan las características de lo femenino y lo masculino (El *milieu* definido por Madoo Lengermann y Niebrugge-Brantley (2002) y la estructura que configura la violencia simbólica, como indica Bourdieu).

Se pudo identificar que la formación o capacitación en temáticas relacionadas al género tiene un impacto en cómo el cuerpo docente entiende el tema, lo valora y lo ejecuta con niños y niñas, debido a que tiende a generar conciencia sobre el problema de género donde

generalmente se reproduce el orden de género, es decir, el conjunto de reglas que delimitan el desarrollo del género en la sociedad.

De esto, se puede decir que sólo una persona (educadora) tuvo formación y capacitaciones explícitas sobre género, demostrando una mayor capacidad analítica sobre el tema, presentando reflexiones y percepciones más flexibles en relación al género sobre los comportamientos de niños y niñas que sus pares que indicaron no tener ninguna capacitación o formación en género. Sobre las técnicas en educación parvularia, preocupa profundamente la falta de formación en género que éstas declaran sobre todo en vista que gran parte del tiempo, niños y niñas están bajo su vigilancia. Esta carencia tiene repercusiones, en tanto éstas tendieron a reproducir con más frecuencia estereotipos de género con los niños y niñas que sus colegas educadoras durante la investigación. Debido a esto, urge incluir a las técnicas en educación parvularia en capacitaciones, así como incluir líneas teóricas en género en el currículum formativo de las escuelas de formación técnica para ampliar la reflexión de las técnicas y con ello apuntar a la disminución de la reproducción de estereotipos de género.

Institucionalidad de los establecimientos educacionales

El cierre o apertura institucional de los establecimientos participantes, resulta particularmente importante para la adopción de medidas tendientes a la equidad de género. Cuando institucionalmente el tema de género se ha instalado, como en el jardín JUNJI donde el debate de la equidad de género ha permeado con mayor fuerza a través de normativas emanadas a nivel central de la Junta Nacional de Jardines Infantiles, se tiende a reproducir con menos frecuencia acciones estereotipadas hacia los niños y niñas que en los jardines donde la conversación no se ha abierto institucionalmente.

Un aspecto importante de mencionar es que algunos elementos del debate sobre la equidad de género se han instalado en la comunidad educativa de los establecimientos participantes, lo cual se manifiesta en el discurso de las educadoras y técnicas en educación parvularia que incorporan de forma mayoritaria el lenguaje inclusivo (*niños y niñas, compañeros y compañeras, etc.*). También sobre algunos estereotipos ligados a los colores, donde desde el cuerpo docente se ha situado la noción de que los colores no tienen género. Sin embargo, se

identifica que estas acciones son insuficientes, pues resultan superficiales y simplemente nominales en tanto no permea hacia las acciones más sutiles de la reproducción de estereotipos de género. Es decir, se adopta algunas medidas en las aulas pero la discusión de fondo no logra instalarse en las educadoras y técnicas en educación parvularia, manteniendo y profundizando estereotipos de género hacia niños y niñas.

Currículum oculto en relación al género

A través de lo observado y analizado, se identifica que en general, existe una socialización de género inclinada hacia los estereotipos tradicionales tanto en las educadoras y técnicos como en los niños y niñas, que definen un *deber ser* para los niños y niñas de manera rígida, produciendo acciones correctivas cuando se traspasan los límites entre lo femenino y lo masculino. Aunque en algunos casos las líneas son más difusas, se tiende a observar que lo que prima es la idea estereotípica de lo que implica ser niño o ser niña, ya sea en el actuar, en el vestir, en lo permitido y prohibido, etc.

Por parte de las educadoras y técnicas en educación parvularia, en su discurso, también se evidencia una naturalización de los *deber ser* femeninos o masculinos, puesto que daban a entender que existen diferencias inherentes entre hombres y mujeres plasmadas en características exclusivas de cada sexo, reproduciendo el currículum oculto en relación al género (Guerrero, Valdés, & Provoste, 2006) (Torres, 1991). Aquello da cuenta de las percepciones y expectativas diferenciadas que las educadoras y técnicas en educación parvularia tienen sobre los niños y niñas y que se plasman en las formas en las cuales son tratados y tratadas.

En esto existen claros cánones que niños y niñas deben cumplir: niños deben ser rudos, agresivos, hiperactivos, mientras las niñas deben ser tranquilas, dóciles y amables, cumpliendo con roles sociales estrictos. Aunque se habla de excepciones, las educadoras y técnicas en educación parvularia tienden a visualizar al grupo humano de niños y niñas como esencialmente diferentes por sexo, en vez de considerarlos como un grupo diverso, independiente del sexo de las personas.

Respecto a las niñas, las educadoras tienden a generar más lazos afectivos, debido a que desde su visión se presentan como seres frágiles que deben ser protegidas con mayor

rigurosidad que los niños, que se entienden como personas más fuertes por naturaleza. La delicadeza con la cual se tratan a las niñas, va de la mano con la imposición de gustos hacia éstas, ajustándolas a patrones de género rígido. También, sobre esto, resulta muy interesante el énfasis que educadoras y técnicas en educación parvularia ponen sobre la corporalidad femenina, dando halagos hacia las niñas basadas en su vestimenta, accesorios, etc. El sobreponer como valor la belleza física de las niñas por sobre otras cualidades, produce la impresión de que éste es un valor determinante para ser queridas dentro del espacio educativo, situación que no pasa con los niños.

Sobre los niños (varones), desde las educadoras se hace hincapié en las acciones que trasgreden los estereotipos de género, y tienden a catalogar como más problemáticas socialmente y negativas esas transgresiones desde los niños que desde las niñas, en tanto los niños desde una concepción rígida del género, deben *volver cuerpo* lo masculino (valorado como positivo socialmente) y al interiorizarse en gustos femeninos “traicionan” ese deber ser, desvalorizándose, según las nociones delineadas por Bourdieu (2010). Desde el mundo adulto se asume que un niño que tiene gustos asociados a lo femenino, es “extraño”, está fuera de la norma debido a que abandona el deber ser masculino hegemónico, lo que perjudica su identidad frente a niños (varones) que sí personifican el deber ser aceptado socialmente. Sobre este punto, se observa que existe un “miedo” desde las educadoras y técnicas en educación parvularia, que proviene desde un miedo social instalado hacia la homosexualidad en los varones. Se entiende la homosexualidad como algo erróneo e inherentemente malo por lo cual debe ser censurada en la escuela, en tanto contenido para ser tratado con los niños y niñas pero también como orientación sexual. También se asocia a que las demostraciones de cariño entre niños (varones) resultan ser únicamente demostraciones de afecto romántico, por lo cual deben ser prohibidas entre éstos. Esto limita la expresión afectiva de los niños, lo que puede tener consecuencias a largo plazo.

Formas de socialización entre niños y niñas

Los niños y niñas entre sí, a través de juegos, conversaciones, incluso a través de conflictos y peleas, enseñan a sus compañeros y compañeras cómo cada cuál debe comportarse. Es por ello que las diferencias que éstos demuestran en preferencias marcan pautas de lo que

luego se sigue reproduciendo en el espacio educativo. Los estereotipos de género sobre los colores resultan muy importantes para la diferenciación de género entre niños y niñas. Aquello se observó en la elección libre de lápices, pinturas u otros implementos de colores, donde los colores claros, como rosado y morado son asociados con lo femenino y los colores oscuros, como negro, gris y azul a lo masculino. La elección de colores como se observó, también tiene efectos en los contenidos audiovisuales que niños y niñas eligen, ya que al también utilizar colores estereotipados con respecto al género, atraen a niños y niñas diferenciadamente. Estas elecciones basadas en el color, resultan llamativas en tanto limitan la posibilidad de los niños y niñas a elegir libremente y restringiendo los contenidos a los cuáles son expuestos.

En relación a las actividades recreativas de niños y niñas (cuando tienen permitido relacionarse libremente en momentos de juego) se observó la prevalencia de juegos tradicionales y estereotipados, donde los juegos socio-dramáticos, donde se representan escenas, tendían a ser diferentes entre niños y niñas y a reproducir roles tradicionales de lo femenino y lo masculino. Los grupos espontáneos se conformaban de forma cerrada, donde las niñas se juntaban con las niñas y los niños con los niños, produciéndose conflictos cuando se mezclaban. Hubo diferencias entre los establecimientos, donde en algunos había más interacción en términos pacíficos, pero a grandes rasgos los grupos eran muy herméticos, donde incluso la integración de niñas a espacios “masculinos” producía conflictos y frustraciones en los varones. Desde la otra vereda, las niñas no presentaron problemas cuando los niños decidían incluirse en sus juegos (siempre y cuándo se adaptaran y no fueran disruptivos).

Con respecto a los juguetes también se pudo evidenciar grandes diferencias entre las elecciones de niños y de niñas, las cuales nuevamente se amparaban en estereotipos de género, donde los niños elegían juguetes principalmente asociados a lo masculino, mientras las niñas elegían juguetes asociados a lo femenino. Aquello es relevante no sólo en relación a las diferencias en las elecciones, sino también porque los juguetes aportan con diferentes habilidades de ser aprendidas y que al estar tan divididas entre los géneros, produce limitaciones en la interiorización de aprendizajes por niños y niñas, generando desigualdades y desequilibrios en algunas áreas. En estas acciones, los niños y niñas actúan

no sólo receptores de la cultura, sino también como agentes de socialización (Gaitán Muñoz, 2006).

Los medios de comunicación y la familia en la socialización de género

La familia dentro del contexto observado es fundamental no sólo para la socialización de género en los niños y niñas en los hogares, en tanto forma de socialización primaria (Berger & Luckmann, 1989), sino también funciona como elemento referente para que educadoras y técnicas en educación parvularia efectúen acciones tendientes a la equidad de género con más o menos fuerza. Es decir, que cuando la familia se comportaba como un impedimento para la realización de actividades, reproduciendo el orden de género (Madoo Lengermann & Niebrugge-Brantley, 2002) (Bourdieu, 2010), las educadoras y técnicas en educación parvularia se mostraban más reacias a realizarlas por miedo a la reacción de éstos y los problemas que podrían tener para ellas mismas en el ámbito profesional. Por otro lado, las familias formadas por jóvenes con una visión más flexible en términos de género eran un apoyo hacia las educadoras cuando éstas se proponían incluir temáticas de género o de sexualidad, lo que se valora como un avance, reducido en extensión, pero importante para la construcción de una sociedad más equitativa.

Con respecto, finalmente, a los medios de comunicación dirigidos a los niños y niñas de educación parvularia se observaron diferencias entre las elecciones y preferencias sobre contenidos como dibujos animados y nuevamente, el rechazo hacia los contenidos que se atribuyen a lo femenino por parte de los varones, en algunos casos. Aquello se relaciona profundamente con las nociones delineadas por Goffman (1976), en tanto los medios de comunicación dirigidos a niños y niñas producen manifestaciones de género que simplifican, exageran y estereotipan contenidos para atraer a su público.

Vale mencionar que estos tópicos, la familia y los medios de comunicación, no fueron abarcados en su totalidad para observar su impacto sobre las percepciones sobre el género que niños y niñas construyen. Es por ello, que estos ámbitos de la socialización de género quedan abiertos para que nuevas investigaciones puedan profundizar y con ello develar nuevos resultados.

BIBLIOGRAFÍA

- Andréu Abela, J. (s/a). *Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada*.
- Apple, M. W., & King, N. R. (1989). ¿Qué enseñan las escuelas? En J. Gimeno Sacristán, & A. Pérez Gómez, *La enseñanza: Su teoría y su práctica* (págs. 37- 53). Madrid: Akal Editor.
- Aránguiz, M., & Toledo, P. (2007). *Los roles de género en la escuela: Un enfoque cualitativo en Educación Básica y Educación Media*. Santiago.
- Beauvoir, S. d. (2010). *El segundo sexo*. Buenos Aires: DeBolsillo.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1989). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Bourdieu, P. (2010). *La dominación masculina y otros ensayos*. Buenos Aires: Editorial La Página.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1996). *La reproducción*. Distribuciones Fontamara.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social*. Santiago: Lom ediciones.
- Canales, M. (2006). Presentación. En M. Canales, *Metodologías de investigación social* (págs. 11-30). Santiago: Lom ediciones.
- Centro de estudios MINEDUC. (2013). *Serie Evidencias: Chile en el panorama educacional internacional OCDE: avances y desafíos*. Santiago.
- Colás, P., & Jiménez, R. (2006). Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. *Revista de Educación*, 415-444.
- ComunidadMujer. (2016). *Informe GET, Género, Educación y Trabajo. La brecha persistente. Primer estudio sobre la desigualdad de género en el ciclo de vida. Una revisión de los últimos 25 años. Chile*. Santiago.
- DIBAM. (30 de Marzo de 2017). *Incorporación de las mujeres chilenas a la educación*. Recuperado el 30 de Marzo de 2017, de Incorporación de las mujeres chilenas a la educación: <http://www.propiedadintelectual.cl/623/w3-article-29203.html>
- Fagot, B., & Patterson, G. (1969). An in vivo analysis of reinforcing contingencies for sex role behaviors in the preschool. *Developmental Psychology*, 563-568.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

- Gaínza Veloso, Á. (2006). La entrevista en profundidad individual. En M. Canales, *Metodologías de investigación social* (págs. 219-286). Santiago: Lom Ediciones.
- Gaitán Muñoz, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad, Vol. 43*, 9-26.
- Goffman, E. (1976). *Gender advertisement*. New York: Harper torchbooks.
- Guerrero, E., Valdés, A., & Provoste, P. (2006). La desigualdad olvidada: Género y educación en Chile. En E. Guerrero, A. Valdés, & P. Provoste, *Equidad de género y reformas educativas* (págs. 99-143). Santiago de Chile: Hexagrama consultoras.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw-Hill editores.
- INE. (2015). *Compendio estadístico 2015*. Santiago.
- Jackson, P. W. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Ediciones Morata.
- JUNJI. (2008). *Guía para incorporar el enfoque de género en las prácticas educativas en JUNJI*. Santiago.
- Lee Ewing, E. A., & Troop-Gordon, W. (2011). Peer socialization of masculinity and feminity: Differential effects of overt and relational forms of peer victimization. *British Journal of Developmental psychology*, 197-213.
- Madoo Lengermann, P., & Niebrugge-Brantley, J. (2002). Teoría feminista contemporánea . En G. Ritzer, *Teoría Sociológica Moderna. 5a edición* (págs. 379-440). Madrid: McGraw Hill.
- Maglaty, J. (07 de Abril de 2011). *When Did Girls Start Wearing Pink?* Recuperado el 01 de Abril de 2017, de smithsonian.com : <http://www.smithsonianmag.com/arts-culture/when-did-girls-start-wearing-pink-1370097/>
- MINEDUC. (2014). *Síntesis Resultados de aprendizaje SIMCE 2014*. Santiago .
- MINEDUC. (28 de Abril de 2015). *Parvularia. Ministerio de educación*. Obtenido de http://www.parvularia.mineduc.cl/index2.php?id_contenido=31309&id_portal=16&id_seccion=304
- Montecino, S., & Rebolledo, L. (1998). *Socialización de género y percepción de futuro de niños y niñas de Chile*. Santiago : Programa interdisciplinario de estudios de género.
- Moore, H. L. (2009). *Antropología y feminismo*. Madrid: Ediciones Cátedra.

- Ortner, S. (1972). *¿Es la mujer con respecto al hombre lo que la naturaleza con respecto a la cultura?* Recurso online.
- Pavez Soto, I. (2012). Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología* N° 27, 81-102.
- Piñuel Raigada, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística* 3, 1-42.
- PNUD. (2013). *Informe completo del estudio de la educación técnico profesional*. Santiago: Recurso online.
- Rodríguez, M. d., Hernández, J., & Peña, J. V. (2004). Pensamiento docente sobre el juego en educación infantil: análisis desde una perspectiva de género. *Revista Española de Pedagogía*, Vol. 62, No. 229, 455-466.
- Rubin, G. (1986). El tráfico de mujeres: notas sobre la "economía política" del sexo. *Revista Nueva Antropología*, 95-145.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Scott, J. (1986). El género: una categoría útil para el análisis histórico. *American Historical Review*.
- Sepúlveda, P. (25 de Abril de 2016). *La Tercera*. Obtenido de La Tercera: <http://www.latercera.com/noticia/tendencias/2016/04/659-677974-9-el-plan-del-sename-para-que-las-ninas-no-solo-jueguen-a-ser-princesas.shtml>
- Subirats, M. (1998). *La educación de las mujeres: De la marginalidad a la coeducación*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Torres, J. (1991). *El currículum oculto*. Madrid: Ediciones Morata.
- UEG, MINEDUC. (2017). *Educación para la igualdad de género. Plan 2015-2018*. Santiago.
- Unidad de Educación parvularia MINEDUC . (2001). *La educación parvularia en Chile*. Santiago.
- Urquieta, J. (2013). *Valores y sentidos de la educación en general y en su trayectoria. Una perspectiva desde mujeres profesoras representantes de las expansiones del sistema de Educación Superior de 1999 a 2006, en los años 2011 y 2012*. Santiago.
- Valdés, T., & Olavaría, J. (1998). *Masculinidades y equidad de género en América Latina*. Santiago, Chile: Serie libros FLACSO.

ANEXOS

A. Operacionalización

OPERACIONALIZACIÓN PARA PAUTA DE ENTREVISTA EDUCADORAS/ES DE PÁRVULOS			
Concepto	Dimensiones	Sub-dimensiones	Preguntas
Contenidos académicos (<i>currículum explícito</i>) en relación al género proveniente de las educadoras hacia los niños y niñas.	Textos o material relacionado al tema de género en la educación parvularia	-	¿Han obtenido textos o materiales relacionados al tema de género por parte de su institución?
	Capacitaciones o charlas relacionadas al tema de género en la educación parvularia	-	¿Ha recibido capacitaciones o charlas relacionadas al tema de género por parte de su institución?
Actividades recreativas en relación al género (juegos y relación con los juguetes)	Actividades programadas por las educadoras	Actividades relacionadas con el género	¿Ha realizado actividades con los niños y niñas en relación al tema de género? ¿Cuáles?
		Resultados de la actividad	¿Qué reacciones ha observado?
	Actividades espontáneas de los niños y niñas	Relato de actividades realizadas	¿Qué actividades ha observado usted que los niños y niñas desarrollan espontáneamente (ej.: recreos, juegos)?
		Diagnóstico de la situación de niños y niñas	¿Qué diferencias ve en las actividades que realizan los y las niñas? (Preferencias, juegos, acciones, etc.)
	Juguetes y accesorios utilizados por los niños y niñas	-	¿Qué juguetes son utilizados por los niños y niñas?
Percepciones que poseen las educadoras y técnicas en educación parvularia sobre el rol de la educación parvularia en la socialización de roles de género en los niños y niñas.	Percepción de su propio rol en la socialización de roles de género en los niños y niñas	Evaluación general de su rol	¿Cómo cree usted que impacta en los niños y las niñas la educación que reciben de usted?
		Evaluación en relación al tema de género	¿Cómo evalúa su impacto en relación al tema del género?
	Percepción del rol de sus pares en la socialización de roles de género en los niños y niñas	Evaluación del rol de sus pares	¿Cómo cree que sus colegas desarrollan el tema de género con los niños y niñas?
		Comparación entre acciones con sus pares	¿Ve diferencias entre lo que usted realiza y lo que sus colegas hacen? ¿Cuáles?
Percepciones generales que poseen las	Percepción sobre el rol de la familia en la socialización	Influencia de la familia	¿Cómo cree usted que influye la familia en la socialización de género de los niños y niñas?

educadoras y técnicas en educación parvularia sobre la socialización de género en los niños y niñas	de género en los niños y niñas	Identificación de obstáculos	¿Ha sido un obstáculo para el logro de enseñanza de contenidos de género en niños y niñas?
	Percepción sobre el rol de los medios de comunicación en la socialización de género en los niños y niñas	Influencia de los medios de comunicación	¿Cómo cree usted que influyen los medios de comunicación en la socialización de género de los niños y niñas? (Ej.: monitos animados, publicidad dirigida a niños/as)
		Identificación de obstáculos	¿Ha sido esto un obstáculo para el logro de enseñanza de contenidos de género en niños y niñas?

OPERACIONALIZACIÓN PARA PAUTA DE OBSERVACIÓN DE AULA EDUCACIÓN PARVULARIA		
Concepto	Dimensiones	Sub-dimensiones
Aspectos institucionales del aula	Espacio físico	Colores
		Rincones de juego
		Carteles o diarios murales referidos a contenidos de género
	Materiales disponibles	Tipos de juguetes
		Libros disponibles
		Otros materiales
Contenidos académicos (currículum explícito) en relación al género proveniente de las educadoras y técnicas en educación parvularia hacia los niños y niñas.	Actividades explícitamente sobre contenidos de género	Características de la actividad
		Recursos utilizados
Pautas de comportamiento (currículum oculto) en relación al género que se promueven desde las educadoras y técnicas en educación parvularia hacia los niños y niñas.	Promoción de uso de lenguaje inclusivo en niños y niñas	
	Uso del lenguaje por parte de educadoras/es	
	Atención a niños y niñas	Tipo de atención
		Tiempo demorado en la atención
	Prohibición a niños y niñas	
	Destrezas promovidas	
	Conocimientos promovidos	
Actitudes promovidas		
Actividades recreativas en relación al género (juegos y relación con los juguetes)	Valores promovidos	
	Juegos	Tipo de acciones realizadas
		Roles utilizados en los juegos
Uso de juguetes		
Uso del espacio		

B. Pauta de entrevista a educadoras y técnicas en educación parvularia

FICHA DE IDENTIFICACIÓN DE LA ENTREVISTA	
Número de la entrevista	
Fecha de la entrevista	
Lugar de la entrevista	

Esta entrevista se enmarca dentro de la realización de la tesis de pregrado *Socialización de roles de género en niños y niñas de educación parvularia* de la licenciada en Sociología, Javiera Pérez Veloso. El objetivo de la conversación es conocer lo que piensan y perciben las educadoras y técnicas en educación parvularia de los cursos observados sobre el tema de género en la educación. (ENTREGAR, LEER Y FIRMAR CONSENTIMIENTO INFORMADO).

La información producida es totalmente confidencial y aunque será grabada no se divulgará su nombre ni datos personales, por lo cual puede expresarse con total confianza. Si no desea responder alguna pregunta o desea retirarse, puede hacerlo sin ningún inconveniente en cualquier momento.

FICHA DE IDENTIFICACIÓN DE LA ENTREVISTADA	
Nombre del entrevistado/	
Edad	
Género	
Estado civil	
Hijos (indicar número)	
Nivel de escolaridad	
Cargo actual dentro de la institución	
Tiempo que lleva en el cargo	
Otras instituciones donde ha trabajado	

Percepciones sobre el rol de la educación parvularia

- 1) ¿Cómo ha sido su experiencia en este jardín? ¿Qué particularidades tiene? ¿Cómo caracterizaría a los niños y niñas?
- 2) ¿Cómo cree usted que influye en los niños y las niñas la educación que reciben de usted?
- 3) ¿Cómo evalúa su influencia en relación al tema de género?
- 4) ¿Cómo cree que sus colegas desarrollan el tema de género con los niños y niñas? ¿Ve diferencias entre lo que usted realiza y lo que sus colegas hacen? ¿Cuáles?

Percepciones en general sobre el género

- 1) ¿Cómo es la relación con las familias de niños y niñas? ¿Cómo cree usted que influye la familia en la enseñanza de género de los niños y niñas? ¿Ha sido un obstáculo para que niños y niñas aprendan contenidos sobre género?

- 2) ¿Cómo cree usted que influyen los medios de comunicación en la socialización de género de los niños y niñas? (Ej.: monitos animados, publicidad dirigida a niños/as) ¿Ha sido esto un obstáculo para el logro de enseñanza de contenidos de género en niños y niñas?

Actividades realizadas

- 1) ¿Qué actividades ha observado usted que los niños y niñas desarrollan espontáneamente (ej.: recreos, juegos)?
- 2) ¿Qué diferencias ve en las actividades que realizan los niños y las niñas? (Preferencias, juegos, acciones, colores, etc.)
- 3) ¿Qué juguetes son utilizados por los niños y niñas?
- 4) ¿Ha realizado actividades con los niños y niñas en relación al tema de género? ¿Cuáles? ¿Qué reacciones ha observado?

Currículum explícito

- 1) ¿Ha obtenido textos o materiales relacionados al tema de género por parte de su institución?
- 2) ¿Ha recibido capacitaciones o charlas relacionadas al tema de género por parte de su institución?

Casos/escenarios

- 1) Tomás es un niño que llega un día de verano al jardín con sandalias de color rosado porque dice que es su color favorito. Los otros niños y niñas dicen que los niños no usan el color rosado. ¿Qué haría usted desde su rol de educadora en esta situación?
- 2) Valentina es una niña que únicamente quiere jugar a juegos tradicionalmente femeninos, como a la casita, a cuidar a las muñecas y a la ronda. Cuando le piden que juegue con niños (varones) se rehúsa y dice que ella no quiere jugar con ellos. ¿Qué haría usted desde su rol de educadora en esta situación?
- 3) Las niñas del curso desean jugar en el patio del jardín, pero los niños están jugando fútbol la mayoría del tiempo de recreo y no las dejan jugar. ¿Qué haría usted desde su rol de educadora en esta situación?
- 4) Rodrigo cuando juega en el patio, a veces persigue a sus compañeros para darles besos. ¿Qué haría usted desde su rol de educadora en esta situación?

Muchas gracias por su colaboración.

C. Pauta de observación en jardines infantiles¹⁵

FICHA IDENTIFICACIÓN DE OBSERVACIÓN			
Nombre de jardín		N° niños	N° niñas
Nombre educadora		Nombre auxiliar/técnica en educación parvularia	
Fecha / /	Día de observación N°	Hora inicio	Hora término
PAUTA DE OBSERVACIÓN JARDINES INFANTILES			
Ambiente físico	Aspectos a describir: Colores, Rincones de juego, Carteles o diarios murales		
Ambiente social y humano	Aspectos a describir: Formas de relación entre educadoras y niños/as y entre pares		
Actividades (acciones) individuales y colectivas	Aspectos a describir: características de las actividades, uso del espacio, reacción de niños/as		
Actividades educadoras-niños/as		Actividades entre niños/as	
Artefactos utilizados	Aspectos a describir: juguetes utilizados, materiales, colores de pintura, etc.		
Hechos relevantes	Aspectos a describir: situaciones ocurridas durante la observación que sean de relevancia para ésta		
Retratos humanos	Aspectos a describir: personas presentes durante la observación		

¹⁵ Espacios reducidos para hacerlos caber en una página, pauta real tuvo más espacio para hacer anotaciones exhaustivas.

D. Carta informativa a apoderados y apoderadas



Estimados apoderados y apoderadas del Jardín Infantil (INSERTAR NOMBRE JARDÍN),

Mi nombre es Javiera Pérez Veloso, soy licenciada en Sociología de la Universidad de Chile y actualmente me encuentro realizando mi tesis de pregrado. Ésta tiene como título *Socialización de roles de género en niños y niñas de educación parvularia* y tiene como foco central la comprensión de las prácticas en relación al género que los niños y niñas desarrollan en el contexto de la educación parvularia. Para este objetivo me he contactado con la directora (INSERTAR NOMBRE) quien ha aceptado a que realice el terreno de mi investigación en el jardín. Esto corresponde a una observación de las dinámicas de la clase durante la semana del (INSERTAR FECHA) en el horario de la mañana. Esta actividad no interferirá con la realización normal de las clases y actividades programadas por el jardín. El registro de la observación será escrita y no contempla fotografiar a los niños y las niñas. Al concluir la investigación, se enviará el documento final al jardín infantil.

Para más información sobre la realización de la tesis, pueden contactarme a mi correo electrónico javi.perezveloso@gmail.com o a mi celular +56 9 7669 0434.

Gracias por su comprensión,

Javiera Pérez Veloso
Licenciada en Sociología
Universidad de Chile

E. Consentimiento informado para entrevista con educadoras y técnicas en educación parvularia



Consentimiento informado

Yo, _____, cédula de identidad N° _____, declaro que he sido informada satisfactoriamente respecto de las características y objetivos del estudio académico al cual fui invitada a participar, titulado *Socialización de roles de género en niños y niñas de educación* desarrollado por la licenciada en Sociología Javiera Pérez Veloso para su memoria de título. En específico he sido informada de:

- Los objetivos del estudio y las características de la conversación en la que participaré.
- Que la información que se produzca en la conversación es totalmente confidencial y en todo momento se velará por resguardar la intimidad de las personas que participan, sin publicar sus nombres ni datos personales.
- Que en cualquier momento que lo desee puedo abandonar la conversación o decidir no contestar alguna pregunta, sin tener que dar ninguna explicación.
- Que la conversación en que participaré será grabada y transcrita, sin embargo los registros permanecerán en privado y solo el investigador responsable tendrá acceso a ellos.
- Que una vez terminado el estudio, puedo solicitar los resultados si así lo deseo al correo: javi.perezveloso@gmail.com

Firma participante

Firma investigador

Fecha: _____

F. Dibujos de niños y niñas

Algunos de los dibujos que niños y niñas hicieron para la investigadora en el Colegio El Sembrador de Casas Viejas se incluyen a continuación.

Dibujos de los niños

PAC-MAN



Dibujo de las niñas





DARRAHÉ milbóly

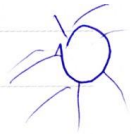
JANIERA



TE AMO

MA AMO

ROSARIS



AMPARO JAVIERA

