



***Perspectiva de género en Educación Parvularia: el caso del Jardín Infantil JUNJI Luis Zúñiga.***

**Memoria para optar al título profesional  
de Antropóloga Social.**

**Estudiante: Esperanza Patiño Muñoz  
Profesor guía: Claudio Millacura Salas**

**Santiago, 2022**

*“El rol del adulto es guiar al niño y darle a conocer  
el ambiente en forma respetuosa y cariñosa.  
Ser un observador consciente y estar en continuo aprendizaje  
y desarrollo personal.  
El verdadero educador está al servicio del educando,  
por lo tanto, debe cultivar la humildad,  
para caminar junto al niño,  
aprender de él  
y juntos  
formar comunidad”  
-Mariana Buitrón*

## Agradecimientos

Agradezco a mi familia por siempre hacerse presentes, por permitirme ser y estar. Por darme siempre lo mejor, por enseñarme desde sus distintas visiones, y por empaparme de experiencias y cariño.

Agradezco al profesor Claudio Millacura Salas por ser un pilar fundamental en este extenso proceso. Ha sido un gran educador, y guía, que me ha mantenido firme y decidida. Gracias por respetar nuestros tiempos, emociones y por no dejarnos caer, por recordarnos siempre por qué estamos aquí, porque nos gusta. Esta tesis es tanto mía como de él.

Agradezco a mis amigas y amigos que de una u otra forma se han hecho presentes en este camino. En especial a mi amiga y compañera Macarena; hemos hecho y deshecho el camino juntas. Gracias por siempre siempre siempre estar, en las buenas, en las malas y en las peores.

Gracias a toda la comunidad del Jardín Infantil Luis Zúñiga, no pude haber llegado a mejor lugar. Gracias por su cálida acogida y por permitirme conocer un espacio de sus vidas donde me voy con la sensación de que la educación puede mejorar, y que hay gente trabajando desde el corazón para que así sea.

Agradezco a Lauri y Leoncito, por ser mis sobrinos regalones que me inspiran a querer hacer las cosas bien. Gracias por cultivar nuestra relación, que día a día se llena de amor y aprendizajes mutuos.

Gracias al Balonmano y todo lo que ese espacio significa para mí. Gracias a su gente porque también, y aunque no siempre lo sepan, contribuyen a darme un espacio de distracción y aprendizaje constante. En esos días de máximo estrés, ir a entrenar y compartir cancha con ustedes ha sido y será siempre mi mejor terapia.

Gracias a mi gato Floki, por ser el mejor compañero en las largas noches de escritura.

## ÍNDICE

<b>Resumen.....</b>	<b>6</b>
<b>Capítulo I. Antecedentes de la investigación.....</b>	<b>7</b>
1.1 Educación Parvularia.....	7
1.2 Educación Parvularia en Chile.....	8
1.2.1 Metodología Montessori.....	10
1.3 Perspectiva de género en la Educación Parvularia en Chile.....	13
1.4 Jardín Infantil JUNJI Luis Zúñiga.....	16
1.4.1 Contexto investigación; pandemia por Covid-19.....	17
<b>Capítulo II. Marco teórico.....</b>	<b>19</b>
2.1 Estudios sobre niñez.....	19
2.2 Género.....	21
2.3 Juego.....	23
2.3.1 Actividad lúdica.....	24
2.4 Niñez y género.....	25
2.5 Interacciones.....	26
2.6 Socialización diferencial.....	27
<b>Capítulo III. Diseño de la investigación.....</b>	<b>30</b>
3.1 Planteamiento del problema.....	30
3.1.1 Objetivo general.....	31
3.1.2 Objetivos específicos.....	31
3.1.3 Proceso metodológico.....	32
3.2 Metodología de la investigación.....	32
3.2.1 Enfoque etnográfico.....	32
3.2.2 Entrevistas.....	34
3.3 Cronología de la investigación etnográfica.....	36
3.4 Dificultades metodológicas.....	39
3.5 Consideraciones éticas.....	40
<b>Capítulo IV. Desarrollo y análisis de la investigación.....</b>	<b>42</b>
4.1 Descripción de juegos y actividades lúdicas.....	42
4.1.1 El aula.....	43
4.1.2 El patio.....	45
4.1.3 Interacciones.....	47
4.2 Caracterización discurso de las educadoras.....	49
4.2.1 Niñez.....	49
4.2.2 Juego.....	50
4.2.3 Valor de la Educación Parvularia.....	52
4.2.4 Qué se entiende por género.....	53
4.2.5 Género en el Jardín.....	54

4.3 Cómo se manifiesta la perspectiva de género a través de las actividades lúdicas y los juegos de niños y niñas.....	56
4.3.1 Metodología Montessori y textura lúdica.....	56
4.3.2 El rol de las educadoras.....	59
<b>Capítulo V. Discusión.....</b>	<b>66</b>
5.1 Repaso marco teórico.....	66
5.2 Segunda revisión bibliográfica.....	66
5.3 Tensiones.....	68
<b>Conclusiones y reflexiones finales .....</b>	<b>71</b>
<b>Bibliografía.....</b>	<b>74</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>82</b>
1. Pauta de entrevista realizada a las educadoras.....	82
2. Tríptico “30 prácticas pedagógicas sexistas que debes evitar”.....	83
3. Consentimientos informados educadoras.....	89
4. Fotos etnografía.....	93

## Resumen

La socialización comprende un proceso fundamental en la vida de los seres humanos, ya que a través de ella es que vamos interiorizando las pautas culturales que rigen en nuestra sociedad. En el caso de nuestro país podemos identificar que existe una socialización diferencial, donde especialmente niños y niñas reciben una educación diferenciada; cada uno y cada una aprende a ser niño y niña según las expectativas que imponemos socialmente para cada género.

Es por esto que en la presente investigación nos proponemos comprender cómo es que se construye la perspectiva de género en un Jardín Infantil. Escogimos este lugar debido a que representa un espacio fundamental de socialización en la niñez, donde se generan interacciones entre diferentes actores y actrices que van componiendo el escenario social y contribuyendo al aprendizaje y construcción identitaria de cada niño y niña que interactúa en él.

Nuestro caso de estudio se caracteriza por trabajar bajo los postulados de la Metodología Montessori, lo cual distingue este espacio de los establecimientos escolares tradicionales. Esto genera diferentes tensiones teóricas que abordaremos en la presente investigación donde mediante la descripción del espacio, los juegos y las actividades lúdicas que llevan a cabo niños y niñas, así como la caracterización del discurso de las educadoras que trabajan en el establecimiento, es que buscaremos explicar y comprender cómo es que se manifiesta y construye la perspectiva de género en el Jardín Infantil Luis Zúñiga de la Florida.

**Palabras clave:** niñez - perspectiva de género - socialización diferencial - textura lúdica

## Capítulo I. Antecedentes de la investigación

En primera instancia, nos referiremos a diversos estudios que plantean la relevancia de abordar el fenómeno de la niñez desde la Antropología. Entendiendo que existen diversas instituciones que intervienen en el desenvolvimiento de los niños y niñas en la vida social, es que haremos un repaso a la historia de la Educación Parvularia<sup>1</sup> y cómo ésta se ha desarrollado en nuestro país.

### 1.1 Educación Parvularia

“Si consideramos la educación como el sistema que posee cada sociedad para la transmisión de sus conocimientos, costumbres y cultura en general, debemos pensar entonces que todas las civilizaciones o grupos humanos por pequeños que sean, han adoptado un sistema educativo entre sus integrantes, por muy informal que sea” (Díaz, Poblete y Ramos, 2007: 10). Entonces, sin ignorar que en el seno de todas las culturas han existido procesos educativos, para los intereses de esta investigación, en este apartado nos referiremos al surgimiento de la educación parvularia en Europa, ya que existe mayor registro de ésta y tuvo una gran influencia en el surgimiento de la educación parvularia en América Latina y por ende en nuestro país.

Según Mialaret, “el establecimiento de educación preescolar es el establecimiento cuya finalidad básica consiste en facilitar el desarrollo general de la personalidad en todos sus aspectos y en promover la educación del niño” (Mialaret, 1976: 11). Ésta tiene sus orígenes a finales del siglo XVII, y se considera como principal contribuyente a Federico Fröebel, quien es conocido como ‘el padre’ de los Jardines Infantiles. Este pedagogo alemán otorgaba un papel protagónico al juego, considerándolo como una herramienta que le permite al niño/a entrar a la sociedad, mediante el desarrollo de destrezas y conocimientos (Ruiza, Fernández y Tamaro, 2004: s/p). Esta idea lo inspiró para la creación de los Jardines Infantiles, que según él, debían ser entendidos como ‘una extensión del hogar’ (Díaz, Poblete y Ramos, 2007: 9). Sin embargo, según Otto Vag (1991), “el término técnico «educación preescolar» es una categoría histórica. Podemos hablar de educación preescolar sólo desde que la educación obligatoria ha sido regulada y desde que ha sido posible distinguir entre edad escolar y edad preescolar” (Vag, 1991: 15). Por lo que, define que “la educación preescolar «formal» comenzó en la primera mitad del siglo XIX” (Ibid). Y si bien existen varios antecedentes, es difícil ordenar estos acontecimientos.

“Algunos autores intentan enumerar las primeras escuelas de párvulos en orden cronológico. Estos esfuerzos son discutibles, ya que algunos datos son dudosos y contradictorios. Uno de los trabajos pendientes es poner estos datos en orden, pero tenemos la impresión de que la creación de estas escuelas está estrechamente relacionada con los diversos centros de este movimiento” (Vag, 1991: 17).

---

<sup>1</sup> En la siguiente investigación utilizaremos el término de “Educación Parvularia”, y no Educación Inicial. Ya que entendemos que el primero se refiere más al nivel educativo escolar, en cambio el segundo es más amplio y abarca espacios educativos más allá de las instituciones escolares formales.

De este modo, a finales del siglo XIX y principios del siglo XX:

“El niño, empezó a ser concebido como un individuo diferente al adulto y al joven, un individuo con características propias y con necesidades físicas y afectivas importantes (...) surge así lo que es considerado el origen de la Educación Parvularia: la *Escuela Nueva* o *Escuela Activa*, un movimiento pedagógico crítico de la educación tradicional, caracterizado por ser formal y el cual buscaba responder a las necesidades específicas de cada alumno. En la Escuela Nueva, el niño debía estar en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y el profesor debía ser un dinamizador de la vida en el aula, atento a las necesidades e intereses de sus alumnos” (Los niños del 70, Ediciones de la JUNJI: 125 en Londoño, 2017: s/p ).

Inspirada en estos modelos europeos, es que se desarrolla la educación parvularia en un ámbito formal en nuestro país (tema que profundizaremos en el siguiente apartado). Sin embargo, no podemos dejar de mencionar que en las distintas culturas que habitaban y habitan este territorio llamado Chile, tenían también diversos métodos y costumbres de crianza, los cuales no abordaremos en esta investigación, pues excede los objetivos planteados.

## 1.2 Educación Parvularia en Chile

Según algunos autores, en nuestro país la Educación Parvularia se desarrolló en primera instancia durante la época de la Colonia<sup>2</sup>. Aquí las instituciones religiosas fueron las protagonistas, dado que la iglesia tenía el importante rol de educar y adoctrinar a través de la enseñanza religiosa (Díaz, Poblete y Ramos, 2007). Posteriormente, cuando ya se había llevado a cabo el proceso de Independencia y se estaba conformando el territorio como la República de Chile, llegan las influencias de la “Escuela Nueva” a través de libros y a través de delegados del gobierno que eran enviados para aprender sobre las teorías de los *kindergartens*<sup>3</sup>.

“Así se forjan los inicios del Estado Docente (1842-1851). Más adelante Domingo Faustino Sarmiento<sup>4</sup> fundaría la Escuela Normal de Preceptores (la primera de Latinoamérica en formar maestros) y realizaría diversos viajes de estudio para conocer y replicar las experiencias internacionales sobre Educación Parvularia” (Londoño, 2017: s/p).

Ya en 1864 comienza a funcionar la Primera Escuela de Párvulos en el Departamento de Santiago a cargo de una monja y varias maestras preceptoras chilenas, tales como Carmen Torres y Emilia Lavín. Sin embargo, recién en 1906 se crea el primer Jardín Infantil fiscal. Éste funcionaba en base al método Froebeliano, pero no contaba con un marco general otorgado por el Estado (Díaz, Poblete y Ramos, 2007: 11). Un año después, en 1907, se lleva a cabo el primer curso de ‘Maestras de Jardín Infantil’. A este asistieron profesoras normalistas y fue dirigido por la austriaca Leopoldina Maluschka, quien buscó introducir en nuestro país un kindergarten fröebeliano (Londoño, 2017: s/p).

---

<sup>2</sup> La Colonia es el nombre que se le otorgó a un periodo de la historia de Chile comprendido entre 1598 y 1810.

<sup>3</sup> Concepto acuñado por Froebel, que significa “el jardín de los niños”.

<sup>4</sup> Intelectual argentino que realizó grandes aportes al sistema público de enseñanza en Chile. Para más información revisar <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-586.html>



“Es así como ella, a lo largo de su carrera de pedagoga y formadora de educadoras de párvulos, se transformó en una de las más destacadas impulsoras y promotoras del derecho a la Educación Parvularia en Chile como medio esencial para superar la pobreza, cuya labor también resaltó por crear y organizar el gremio de las maestras. La Educación Parvularia, inspirada en la corriente alemana, se arraigaba así en Chile de la mano del ideario de Fröebel y su paradigma, sustentado en la concepción de una educación que empieza desde el nacimiento, con enfoque de calidad en los contenidos para propiciar un trabajo activo de los párvulos, con respeto a la integralidad y características del desarrollo de los niños, con el juego como herramienta docente, en contacto directo con los padres en la tarea de formación de sus hijos” (Los niños del 70, Ediciones de la JUNJI: 134 en Londoño, 2017: s/p).

Institucionalmente, la historia de la Educación Parvularia en Chile está marcada por diferentes hitos. Y uno muy importante es el establecimiento del primer plan de estudios que orientaba la Educación Parvularia, impulsada por el Ministerio de Educación en 1948. También lo es la creación de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) en 1970, bajo el mandato de Eduardo Frei Montalva, y a cargo del ministro de Educación Máximo Pacheco Gómez (JUNJI, 2020: s/p). Ésta se define como una “corporación autónoma, con personalidad jurídica de derecho público, funcionalmente descentralizada y que tendrá a su cargo crear y planificar, coordinar, promover, estimular y supervigilar la organización y funcionamiento de jardines infantiles” (Díaz, Poblete y Ramos, 2007: 13). Años más tarde y ya en dictadura militar<sup>5</sup>, hubo un retroceso en materia educativa (como en muchos otros aspectos), ya que se cerraron las carreras universitarias de pedagogía y de párvulos. Una vez finalizada la dictadura, los gobiernos sucesivos dieron un gran énfasis a la educación, debido a que se veía como una posibilidad de desarrollo para el país (Fleming, 2007), aunque no exentos de controversias, por ejemplo; el modelo económico que los inspiraba y que se comenzó a implementar.

En el año 2001 se reestructura el currículum en el que se enmarca la educación parvularia y se da origen a las Bases Curriculares de Educación Parvularia (en adelante, BCEP). Éstas “constituyen el marco curricular que rige al sector preescolar, tanto en el ámbito público como privado. Son elaboradas en busca de calidad y equidad en la educación de niños y niñas” (Díaz, Poblete y Ramos, 2007: 14).

Hoy en día, la Educación Parvularia aún se rige por aquellas Bases, aunque no deja de lado la participación de docentes, paradocentes y las familias de los niños y niñas. Las Bases Curriculares fueron actualizadas el año 2018:

“La formulación de esta nueva versión conserva parte de las definiciones, conceptos curriculares y principios estructurales que orientaron el primer currículum nacional para el nivel de Educación Parvularia, y destaca elementos que responden a nuevos requerimientos y énfasis de formación para la primera infancia, tales como la inclusión social, la diversidad, la interculturalidad, el enfoque de género, la formación ciudadana, el desarrollo sostenible, entre otros” (BCEP, 2018: 9).

Como podemos observar en la anterior declaración, uno de los puntos importantes de la actualización corresponde a la inquietud de otorgarle un enfoque de género a la Educación Parvularia en nuestro país. A esto, podemos sumarle otras iniciativas del Ministerio de

---

<sup>5</sup> 1973-1990.

Educación, como la creación de la Unidad de Equidad de Género el año 2014, lo cual se enmarca en el plan 'Educación para la Igualdad entre Hombres y Mujeres', formulado para el periodo 2015-2018 (Estrella, 2017).

Es así como el enfoque de género en la Educación ha ido tomando fuerza recién en los últimos años, a partir de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia lo cual profundizaremos en el siguiente apartado.

Por último y antes de pasar al siguiente apartado, nos parece importante mencionar que actualmente en la Educación Parvularia se trabajan diferentes métodos educativos, los cuales mencionaremos a continuación. Sin embargo, nos enfocaremos en el utilizado en el Jardín Infantil estudiado.

Se reconocen ocho métodos educativos que se aplican en Educación Parvularia; Gamificación, Montessori, Aula Invertida, Aprendizaje Basado en el Pensamiento, Waldorf, Pensamiento de Diseño, Aprendizaje Cooperativo y Aprendizaje Basado en Proyectos (IFP, 2020: s/p).

### **1.2.1 Metodología Montessori**

A continuación realizaremos una descripción sobre la Metodología Montessori. Ésta no será exhaustiva, porque nos enfocaremos en describir lo necesario para cumplir con nuestros fines investigativos.

Como mencionamos anteriormente, los establecimientos de educación parvularia deben facilitar el desarrollo integral de los niños y niñas, y una de las metodologías que ha abogado por entregar una educación que se guíe por esta premisa es la Metodología Montessori, la cual se basa en las ideas de la educadora italiana María Montessori, quien a finales del siglo XIX y principios del siglo XX escribió su libro *El método Montessori*, que finalmente publicó en 1912 y que "se caracteriza por poner énfasis en la actividad dirigida por el niño y observación clínica por parte del profesor" (Buitrón, 2015: 13).

En Chile se comenzó a hablar de este método durante esa misma época, y ya en 1925 se comenzó a aplicar en algunos jardines, por educadoras y educadores que habían viajado a Italia a perfeccionarse en éste (Díaz, Poblete y Ramos, 2007: 11). De hecho, se menciona a Aída Larraguibel como una de las primeras en aplicarlo, ella era estudiante de Inglés de la Universidad de Concepción y a raíz de un trabajo de investigación viajó a Buenos Aires a conocer a María Montessori, con quien visitó diferentes establecimientos para conocer a fondo el método y finalmente traerlo a nuestro país (Londoño, 2017: s/p). Un par de años más tarde, en 1927, en la Escuela de Aplicación en Santiago de Chile se realiza el primer curso para maestras montessorianas. Sin embargo su aplicación se dio principalmente en jardines infantiles particulares, debido al alto costo de sus materiales (Díaz, Poblete y Ramos, 2007:12). Hoy en día esta metodología se trabaja en diversos establecimientos, no sólo particulares, sino que también en establecimientos públicos, como es el caso del Jardín Infantil JUNJI Luis Zúñiga.

Los fundamentos que estableció María Montessori sobre esta metodología se basan en que:

“La escuela no es un lugar donde el maestro transmite conocimientos, sino un lugar donde la inteligencia y la parte psíquica se desarrollarán a través de un trabajo libre con material didáctico especializado. Basó sus ideas en el respeto hacia los más pequeños y en su impresionante capacidad de aprender” (Buitrón, 2015: 13-14).

Como hemos visto, la escuela cumple un rol fundamental en la formación y socialización de los niños y niñas, pero,

“Como la función de la escuela en la actualidad, ha cambiado mucho debido a los avances tecnológicos y sociales que han sucedido con el pasar del tiempo, actualmente el objetivo principal es la formación de los niños y las niñas que asisten a la institución de estrategias y motivaciones para el desarrollo de sus capacidades cognitivas” (Buitrón,2015:98).

Es por esto que la metodología Montessori ha ido ganando terreno en las últimas décadas, porque considera que:

“Cada niño es diferente en su capacidad cognitiva, sus intereses y su forma de trabajar y aprender. La escuela debe brindarle al niño la oportunidad de desarrollarse a su propio ritmo, en un ambiente de cooperación y respeto. La competencia ha de ser consigo mismo, no con los demás. María Montessori opinaba que para que un individuo pudiera desarrollar conciencia social, primero debía desarrollar las capacidades de autoconocimiento, autocontrol y autodisciplina” (Juice, s/f: s/p)

Llegamos así a un factor clave en esta metodología; el ambiente. Este método “se caracteriza por proveer un ambiente preparado: ordenado, estético, simple, real, donde cada elemento tiene su razón de ser en el desarrollo de los niños” (FAMM, s/f: s/p). El fundamento de esto está en que:

“El ambiente preparado ofrece al niño oportunidades para comprometerse en un trabajo interesante, elegido libremente, que propicia prolongados períodos de concentración que no deben ser interrumpidos. La libertad se desarrolla dentro de límites claros que permite a los niños convivir en la pequeña sociedad del aula” (FAMM, s/f: s/p).

De este modo el ambiente está proporcionado por el mobiliario, los materiales, los objetos de observación; todo debe estar adecuado a las dimensiones físicas de los niños y niñas.

“Además, mediante los ejercicios de vida práctica se pretende integrar el niño en este ambiente y desvelarle el gusto por el trato con los demás. Pero sobre todo el ambiente asume una gran parte del trabajo que antes pertenecía exclusivamente a la maestra. Además, se interesó de manera particular por la higiene física al seguir sus intereses profundos, el estudiante elige con libertad el material que conduce a la escritura o a la lectura y lo utiliza como si jugara” (Buitrón, 2015: 2)

Antes de pasar a hablar sobre cómo la integración y elección libre del material lleva a que la niña y el niño trabajen mediante el juego, hablaremos sobre el rol que las educadoras cumplen en este proceso, ya que:

“El adulto es el nexo entre el niño y el ambiente preparado, y su meta es ayudarlo a ayudarse, dejándolo saber que es él quien debe amarse y respetarse, por lo que el adulto debe ser de gran ayuda en la construcción de la confianza en sí mismo del pequeño. Como el niño debe estar libre, moverse y experimentar en el ambiente, el papel del adulto es únicamente señalar directrices. Las guías (educadoras) tienen un papel fundamental ya que deben transmitir conocimientos y formar a los niños y niñas del centro infantil” (Buitrón, 2015: 66).

Si bien es la niña y el niño quien elige qué actividad realizar, la educadora debe ser capaz de acompañar en este proceso educativo.

“Para la Dra. Montessori todo educador debe ‘seguir al niño’, reconociendo las necesidades evolutivas y características de cada edad, y construyendo un ambiente favorable, tanto físico como espiritual, para dar respuesta a esas necesidades. El desarrollo del niño surge de la necesidad de adaptarse a su entorno: el niño necesita darle sentido al mundo que lo rodea y se construye a sí mismo en relación a ese mundo” (FAMM, s/f: s/p).

Y para poder realizar este acompañamiento,

“La maestra Montessori, llamada guía, observa a cada niño, sus necesidades, capacidades e intereses y le ofrece oportunidades de trabajo inteligente, con un propósito concreto al servicio del cuidado de sí mismo y de la pequeña comunidad que es el aula. El objetivo final de la guía es intervenir cada vez menos a medida que el niño se desarrolla. La guía le permite actuar, querer y pensar por sí mismo, ayudándolo a desarrollar confianza y disciplina interior” (FAMM, s/f: s/p).

Cuando hablamos del ambiente, mencionamos la presencia de materiales, los cuales el niño y la niña tienen a libre disposición para que cada uno pueda elegir con cuál trabajar. Pero previo a esto, existe una etapa fundamental de presentación del material, donde la guía (educadora) lo introduce y presenta actividades a realizar con él y modos de uso (FAMM, s/f: s/p). El rol que cumple aquí la educadora es fundamental, ya que si bien presenta el material, debe dejar espacio a que cada niño y niña lo utilice del modo que su imaginación y habilidades lo permitan.

“En el método Montessori es el niño el que descubre y aprende, y no el maestro el que enseña. La participación del alumno es activa y el maestro actúa como un guía del aprendizaje. En el aula los materiales se disponen ordenados al alcance de los niños, evitando así la confusión y facilitando la concentración, el interés y creando el sentido del orden en el niño” (Montessori, 1937 en Juice, s/f: s/p)

De este modo, a la hora de trabajar, cada niño y niña elige de la estantería el material que quiere utilizar. Si bien pueden trabajar en grupos o individualmente (FAMM, s/f: s/p), en el caso estudiado solo se permite el trabajo individual debido a las condiciones sanitarias actuales (lo cual detallaremos más adelante). Lo importante es que se respete el estilo y ritmo de trabajo de cada niño y niña, y “que sean ellos los que construyan en base a sus experiencias concretas, es decir que cada niño marca su propio paso o velocidad para aprender y esos tiempos hay que respetarlos” (Buitrón, 2015: 18).

Bajo este método se habla de que el niño trabaja, pero este concepto se rige bajo el parámetro de la lúdica que, según la Metodología Montessori,

“Se refiere a la necesidad del ser humano, de comunicarse, sentir, expresarse y producir emociones orientadas hacia el entretenimiento, la diversión, el esparcimiento, que pueden llevarnos a gozar, reír, gritar o inclusive llorar en una verdadera manifestación de emociones” (Buitrón, 2015: 26-27).

Es así como se torna relevante el interés y goce del niño y la niña, siendo estos fundamentales en su proceso de aprendizaje.

“Los estudiantes necesitan de la lúdica para aprender a resolver problemas, a analizar críticamente la realidad y transformarla, a identificar conceptos, aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y descubrir el conocimiento de una manera amena, interesante y motivadora” (Buitrón, 2015: 23).

Dentro de la lúdica podemos distinguir dos conceptos; el juego y la actividad lúdica. Si bien en varios textos se habla indistintamente de ambos, en esta investigación trabajaremos con esta distinción.

“El juego es considerado como una de las herramientas lúdicas necesarias con el objetivo de presentar más oportunidades de aprendizaje en el desarrollo cognitivo y socioemocional de los niños y niñas. La actividad lúdica es un ejercicio que proporciona alegría, placer, gozo, satisfacción, es una dimensión del desarrollo humano que tiene una nueva concepción porque no debe de incluirse solo en el tiempo libre, ni ser interpretada como juego únicamente. La importancia del juego proviene principalmente de sus posibilidades educativas. A través del juego el niño revela al educador, su genuino carácter, sus defectos y virtudes, por lo tanto desarrolla facultades físicas, intelectuales y morales, resolviendo necesidades: psicológicas, recreativas, de expresión, de aventura y de riesgo” (Buitrón, 2015: 25).

Tanto el concepto de juego como de actividad lúdica los retomaremos con mayor profundidad más adelante, en el marco teórico y en el apartado de discusión.

### **1.3 Perspectiva de género en la Educación Parvularia en Chile**

Hay autores que creen pertinente reconocer los esfuerzos institucionales desde los gobiernos en incluir el enfoque de género. A partir de las BCEP es que podemos observar un esfuerzo, aunque siga siendo una deuda pendiente. Es así como se han generado documentos donde reconocen necesario avanzar en términos de género: “por lo que promover activamente la equidad de género en educación desde los primeros años, es una deuda pendiente y condición necesaria para el desarrollo sostenible del país” (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2019: 3). Como mencionamos en el apartado anterior, en el año 2014 desde el Ministerio de Educación se crea en nuestro país la Unidad de Equidad de Género (UEG):

“Como una estructura permanente y transversal encargada de impulsar la incorporación de la perspectiva de género en las políticas, planes y programas ministeriales, con el fin de avanzar en una educación pública de calidad e inclusiva, que permita el desarrollo integral y equitativo de niños, niñas y jóvenes del país” (Mineduc, 2015: 7)

Para lograr la incorporación de la perspectiva de género en la Educación, es que se crea un Plan 2015-2018, donde se propone la implementación de acciones que permitan avanzar hacia una educación no sexista:

“En la cual la institucionalidad y las comunidades educativas y sus integrantes reconozcan y otorguen igual valor a las capacidades y habilidades de niños, niñas, jóvenes y personas adultas, en los distintos niveles educativos, independiente de su sexo e identidad de género” (Mineduc, 2015: 7).

Es a partir de la anterior definición entonces que podemos comprender que una perspectiva de género es necesaria en la Educación Parvularia porque:

“Es necesario analizar y entender los roles que las instituciones educativas están impulsando o perpetuando, para avanzar en los temas de equidad de género, ya que el medio escolar es un contexto fundamental en la validación y aceptación de dichos roles” (Garay, Vizcarra y Ugalde, 2017: 204).

Será importante entonces saber cómo se está entendiendo el enfoque de género<sup>6</sup> desde la UEG:

“El enfoque de género es, por tanto, una perspectiva de análisis que aborda las relaciones en términos de ejercicio de poder, de acceso a recursos (materiales, sociales, culturales, etc.); una forma de comprender la realidad en base a la variable de sexo, a los determinantes de género y sus manifestaciones en un contexto geográfico, cultural, étnico e histórico determinado” (Mineduc, 2015: 10).

Según informes ministeriales en nuestro país hay avances significativos en cuanto al acceso paritario a la educación, por lo que los grandes desafíos están puestos tanto en la calidad educativa como en los patrones culturales que reproducen estereotipos y que se siguen transmitiendo en la educación.

“Pues aún hoy los estudiantes son educados de manera distinta, dependiendo de su sexo, tal como sostiene el Informe “Género, Educación y Trabajo”, GET, (Comunidad Mujer, 2016): “En Educación, los retos son de segunda generación. La alfabetización, la matrícula y los años de escolaridad ya son un asunto paritario. Hoy el desafío está en la entrega de contenidos, la estimulación de habilidades, el desempeño, y en la amplitud de campos de desarrollo que se ponen a disposición de hombres y mujeres”. En este sentido, necesitamos apurar el paso e incorporar esta perspectiva con una mirada transversal que ilumine y profundice nuestra concepción de sociedad” (Mineduc, 2019: s/p).

Habiendo comprendido la importancia y los avances que ha habido desde las instituciones ministeriales en cuanto a materia de género, es importante mencionar que el contexto educativo en que nos enfocaremos, es decir la Educación Parvularia, no ha quedado exento de estos avances, ya que en los Núcleos de Aprendizaje donde se engloban varios objetivos a trabajar, se enuncian también avances en la perspectiva de género. En esta investigación

---

<sup>6</sup> En este documento en particular se habla indistintamente de enfoque y de perspectiva de género, pero por una postura teórica, en nuestra investigación preferimos el uso del concepto ‘perspectiva’.

trabajaremos con el Nivel Transición con el Núcleo Identidad y Autonomía, el cual se trabaja transversalmente con los demás núcleos (Bases Curriculares, 2018). Nos interesa porque uno de los objetivos que se trabaja con los niños y niñas tiene que ver con: “7. Comunicar rasgos de su identidad de género, roles (nieta/o, vecino/a, entre otros), sentido de pertenencia y cualidades personales” (Bases Curriculares, 2018: 51).

“Actualmente no existen estudios que permitan generalizar conclusiones respecto de la existencia, alcance y frecuencia de prácticas pedagógicas transmisoras de sesgos de género tanto de las educadoras como del personal técnico y asistentes de la educación de este nivel. Urge identificar, describir y cuantificar los sesgos de género en el aula y espacios de aprendizaje de los/as párvulos, porque es bien sabido que los procesos de socialización de género se comienzan a desarrollar en la primera infancia” (Mineduc, 2015: 13).

Es por esto que en esta investigación nos enfocaremos en comprender cómo se trabaja y aplica la perspectiva de género en el Jardín Infantil, teniendo en cuenta la importancia de éste como un espacio fundamental en el proceso de construcción identitaria de los niños y niñas. Considerando lo dicho por el Ministerio de Educación en la cita anterior, esta investigación pretende ser un aporte en los avances en cuanto a la implementación de la perspectiva de género en la Educación en nuestro país.

Por otro lado, de parte de la Subsecretaría de Educación Parvularia encontramos algunos documentos que mencionan el género. Por ejemplo, encontramos el documento denominado *Orientaciones para el Buen Trato en Educación Parvularia Hacia una práctica bientratante y protectora* (2017), donde si bien se mencionan orientaciones generales para generar buenas prácticas en el espacio educativo, no existe una referencia directa a la perspectiva de género, sino que se menciona solo a la hora de hablar sobre los derechos que tienen los niños y niñas a la no discriminación. Así mismo hay otro documento llamado *Identidad y Autonomía; Orientaciones Técnico-Pedagógicas para el nivel de Educación Parvularia* (2020), el cual solo menciona el género como elemento fundamental en la construcción identitaria de niños y niñas, pero no implica un cuestionamiento ni alguna propuesta respecto a la perspectiva de género.

De parte de esta misma institución encontramos un documento llamado *Orientaciones para Promover la Igualdad de Género en Educación Parvularia* (2018). Bajo nuestro criterio, es este el documento más completo generado desde las instituciones gubernamentales en pos de avanzar hacia una equidad de género en educación. En éste podemos encontrar definiciones, cifras sobre la desigualdad de género, marcos normativos y una línea argumental importante que explicita la importancia y urgencia de aplicar un enfoque de género en los establecimientos educacionales.

Lo que sí representa un avance en educación es la *Pauta de observación y manual de capacitación para la detección de sesgos de género en el aula* (2016) desarrollado por el Centro de Políticas Comparadas de Educación de la Universidad Diego Portales al amparo del Ministerio de Educación. Es este un insumo muy útil a la hora de levantar información respecto a cómo se está educando a nuestros niños y niñas en el aula de los diferentes establecimientos educacionales, porque nos presenta entre varios elementos, una revisión

bibliográfica y un manual de capacitación para la capacitación. De este modo, está enfocado más en quienes investigamos los temas de género, más que en las y los educadores.

Encontramos también por parte del Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género una *Guía Ilustrada para una Comunicación Sin Estereotipos de Género* (2016). Esta guía está enfocada a los y las trabajadores sociales de los programas de gobierno, por lo que si bien representa un avance gubernamental en temas de género, no aplica para nuestro caso de estudio.

Finalmente, y basado en la guía mencionada, encontramos un documento elaborado por la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI); *Orientaciones para la comunicación con perspectiva de género en la JUNJI* (2021), el cual se desarrolló al mismo tiempo en que nosotras nos encontrábamos realizando nuestro trabajo de campo. Éste implica un avance directo en materia de género en los Jardines Infantiles, ya que hace alusión a la creación de un 'Referente curricular' que busca avanzar en la inclusión, donde se considera como elemento fundamental la perspectiva de género. En este documento, enuncian que:

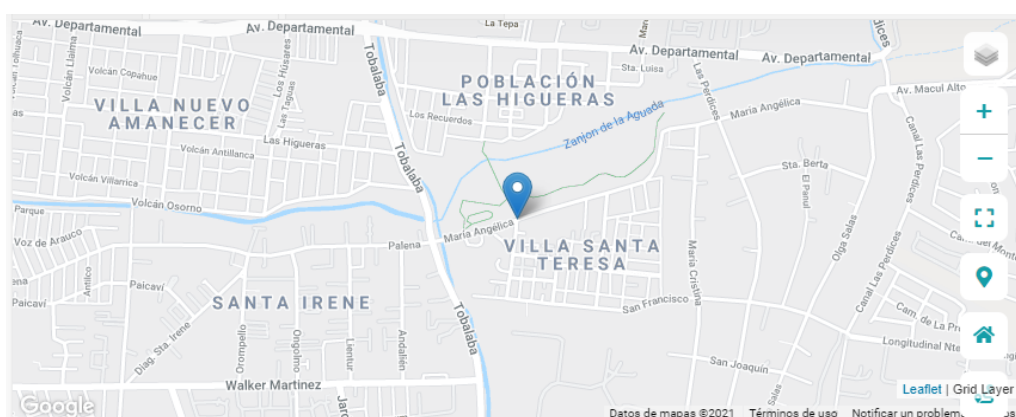
“Abordar el enfoque de género en la educación parvularia, implica relevar su rol como un instrumento de transformación social, que ayude a reconocer los prejuicios y discriminaciones injustas, que históricamente han marcado diferencias en la forma de mirar y tratar a mujeres y hombres, fomentando desde etapas tempranas, modelos tendientes a que niños y niñas desarrollen sus potencialidades en base a su propia particularidad integral” (JUNJI, 2021: s/p).

Además, por parte de esta misma institución encontramos la *Guía para incorporar el enfoque de género en las prácticas educativas JUNJI* (2016). Es esta una recopilación muy completa y un material muy útil para las educadoras y todo quien trabaje con niños y niñas, ya que comienza con un importante repaso teórico y luego aborda orientaciones para la incorporación de la perspectiva de género. Presenta también estrategias de trabajo, por lo que consideramos que es fundamental su difusión y aplicación en los Jardines Infantiles.

Es así como podemos observar que, de parte de las instituciones implicadas en la educación, se ha ido avanzando en materia de género. Sin embargo, y como ellos mismos asumen, éste aún significa un desafío en el cual debemos trabajar.

#### 1.4 Jardín Infantil JUNJI Luis Zúñiga

El Jardín Infantil JUNJI Luis Zúñiga en el que llevamos a cabo nuestra etnografía se ubica en la comuna de La Florida, exactamente en la Avenida María Angélica 3593° en la Villa Santa Teresa. (Fotografía de la ubicación obtenida de Google Maps, 2021).





Este establecimiento es parte de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), la cual como ya mencionamos previamente es “una institución del Estado de Chile creada en 1970 por la Ley N° 17.301, como un estamento autónomo dependiente del Ministerio de Educación y cuyo fin es atender la educación inicial del país” (Ayuda MINEDUC, s/f: s/p). Esta institución trabaja dos modalidades diferentes con sus Jardines Infantiles:

1. Administración directa.
2. Vía Transferencia de Fondos (VTF).

El Jardín Luis Zúñiga es parte de la primera, esto quiere decir que, como dice su nombre, es administrado directamente por la JUNJI, mientras que los VTF son supervisados y financiados por la Junta, pero administrados por organismos públicos (Ayuda MINEDUC, s/f: s/p).

En cuanto al personal del Jardín, está conformado solo por mujeres y consta de cinco educadoras, incluida la directora; cinco técnicos en párvulos; dos asistentes de aseo y dos manipuladoras. Además, el Jardín cuenta con cuatro niveles educativos; Medio Menor, Medio Mayor, Nivel Heterogéneo y Nivel Transición, de los cuales el primero cuenta con una capacidad para diecinueve niños y niñas mientras que los otros tres para dieciocho niños y niñas cada uno. De este modo la capacidad total del Jardín es de setenta y tres estudiantes, esto sin considerar el contexto de pandemia, donde la asistencia se ha visto reducida, por lo que las educadoras han decidido reunir a los niños y niñas en tan solo dos niveles. En esta etnografía se trabajó con el que reunía a los mayores, quienes tienen cuatro años, y algunos ya están cumpliendo los cinco.

Por otro lado, en cuanto al establecimiento en sí, está formado por contenedores y tiene forma de ‘U’. Al pasar la reja que da hacia la calle, hay un patio con muchas plantas y juegos, además de un espacio de recepción donde se recibe y se hace el control sanitario. Luego se entra y se encuentra la oficina de la directora, una sala comedor, un baño, la cocina y una sala que utilizan las educadoras para preparar materiales. Pasando ese espacio nos encontramos con las aulas, una para los más grandes y otra para los más pequeños. En medio hay un patio de baldosas con un arco de fútbol y una variedad de materiales en las paredes. Al fondo está el patio de tierra, con árboles, juegos de madera, un huerto, mesas, muro de escalada y diversos mobiliarios. Al fondo otra sala que en este momento funciona como bodega y como espacio para preparar materiales.

Como mencionamos anteriormente, el Jardín trabaja desde hace unos años con la Metodología Montessori, por lo que los espacios, el ambiente y los mobiliarios están adaptados bajo este método. Esto quiere decir que todo está adecuado para que los niños y niñas puedan ser lo más autónomos y autónomas posible; los estantes están a su altura, los casilleros y percheros también. En las salas cuentan con materiales de aseo pequeños para que puedan manipularlos y de este modo se les potencia que sean capaces de limpiar su propio espacio.

#### **1.4.1 Contexto investigación; pandemia por Covid-19**

Teniendo una idea general de cómo es el Jardín, se nos hace relevante mencionar el contexto en el que está enmarcada nuestra investigación. Y es que nos encontramos en medio de una pandemia mundial por el virus Covid-19. Esto implica una serie de consideraciones al momento de realizar un trabajo etnográfico, sobre todo por ser un Jardín Infantil donde estamos en contacto con niños y niñas pequeñas que, si bien no son considerados una población de riesgo frente a este virus, no han sido vacunados. Es por

esto que hemos tenido que acatar varias medidas sanitarias como asistir con mascarilla, realizar una higiene constante de manos con alcohol gel, así como cumplir con el control sanitario que se realiza en la entrada del establecimiento. Además, intentamos mantener una distancia prudente tanto con niños y niñas como con las educadoras, las que utilizan mascarilla y protector facial (no así los niños y niñas).

Por otro lado, además de las medidas sanitarias acatadas en el campo, esta pandemia implicó varios cambios en la planificación de la etnografía y de la investigación en sí. Significó esperar a que los Jardines Infantiles tuvieran el visto bueno para retomar sus actividades presenciales, así como tener que detener el trabajo de campo por interrupciones en las actividades por diversos motivos relacionados a la pandemia, lo cual detallamos más adelante en el apartado metodológico.

## Capítulo II. Marco Teórico

### 2.1 Estudios sobre niñez

Una arista muy importante a trabajar en nuestra investigación tiene que ver con la niñez, por lo que nos parece fundamental realizar una revisión de cómo se ha trabajado ésta desde la Antropología. Para lograr este objetivo es que a continuación nos basaremos en primer lugar, en una revisión bibliográfica llevada a cabo por Laura Santillán (2018) donde hace un repaso por los temas y autores/as más destacados. Por otro lado, también nos apoyaremos en el texto de Iskra Pavez (2012) sobre la Sociología de la Infancia.

Desde la disciplina antropológica, sobre el estudio de la crianza y la educación infantil podemos reconocer en primer lugar la corriente norteamericana de la Cultura y Personalidad, que se desarrolló entre 1920 y 1950. Aquí podemos reconocer a diversos autores discípulos de Boas tales como Margaret Mead y Ruth Benedict, quienes son reconocidas por realizar estudios transculturales de la infancia y la crianza, cuestionando así la universalidad de las pautas de crianza occidentales. Mead (1935, 1948) es reconocida por su trabajo sobre las pautas de modelación de la personalidad y el sexo en los pueblos del Pacífico, mientras que Benedict (1974) trabajó con la sociedad japonesa, investigando sus patrones culturales y de crianza (Santillán, 2018: 3).

Por otro lado, desde la Sociología tenemos en primer lugar a Émile Durkheim,

“Quien interesado en la Sociología de la Educación desarrolla un pensamiento sobre la infancia como un fenómeno presocial: “Un terreno casi virgen donde se debe construir partiendo de la nada y poner en ese lugar una vida moral y social” (Durkheim, 1975: 54). Este autor plantea la necesidad de una pedagogía moral que eduque y supere la supuesta naturaleza ‘salvaje’ del sujeto infantil” (Pavez, 2012: 84).

Es así como desde esta perspectiva los niños y niñas aún son vistos como objetos sin agencia, a los cuales se les debe llenar de contenido, a modo de controlar su naturaleza ‘salvaje’, lo cual se lograría mediante la educación escolar (Pavez, 2012).

“En este enfoque 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. Por lo tanto, el interés está puesto más en el resultado que en el proceso escolar y en las relaciones de poder que se construyen entre los actores que participan de él” (Pavez, 2012: 84).

Posteriormente los postulados de Durkheim influyeron en otros autores, tales como Talcot Parsons (1959), quien se dedica a estudiar los procesos de socialización que se llevan a cabo en los núcleos de familias heterosexuales, o sea “en el proceso de adquisición por parte de los niños de las pautas y los roles sociales” (Parsons, 1959: 200).

“Este autor sostiene que toda primera y normal socialización infantil debe producirse dentro de la familia, con la complementariedad de otras agencias como la escuela y el grupo de iguales, aunque recalca que la socialización es diferenciada en virtud del género, la clase social y el grupo étnico (Parsons, 1959: 218 en Pavez, 2012: 85).

Es así como podemos observar que van apareciendo diferentes aristas en los estudios de la niñez, tales como ciertas instituciones que afectan en los procesos de socialización, así como la familia y la escuela. Sin embargo, lo que no cambia es la concepción que se tiene sobre los niños y niñas como sujetos pasivos en la sociedad.

“Chris Jenks (1996) se ha dedicado a analizar el interés de Parsons en el proceso de socialización en que participa la niñez, entendido como la reproducción social entre las generaciones. Según Jenks (1996), a Parsons lo que verdaderamente le inquieta no es la infancia en sí misma —como categoría sociológica—, sino el proceso de socialización. En la teoría funcionalista de Parsons las niñas y los niños son vistos como receptores pasivos de los contenidos que la sociedad considera necesarios para que una persona se convierta en adulta. Se trata de los mecanismos que reproducen el orden social en el seno de una sociedad funcionalista. Desde el momento del nacimiento —e incluso antes del nacimiento, en términos de género— se depositan demandas y exigencias a través de la asignación de un determinado rol a las niñas y los niños” (Pavez, 2012: 85).

De este modo podemos percibir que, si bien se van desarrollando los estudios sobre la infancia, aún se considera a niños y niñas como sujetos pasivos dentro del proceso de socialización. Sin embargo, desde fines de los años 70' se han ido desarrollando una serie de estudios etnográficos que relacionan educación, subalternidad y Estado, donde destacan Ezpeleta y Rockwell (1985). En este caso, ahondaremos en el término de ‘apropiación’ acuñado por Elsie Rockwell (1995) que trabaja con mayor profundidad en la relación entre estructura y agencia. Ella define este término “como la relación activa y recíproca que los sujetos particulares establecen respecto a distintos ámbitos sociales y que implica la incorporación y objetivación de saberes y prácticas históricamente acumulados” (Ezpeleta y Rockwell, 1983 en Santillán, 2018: 3).

Desde los estudios sociológicos contemporáneos podemos reconocer diversas posturas. En primer lugar, desde el interaccionismo simbólico de George H. Mead (1982) se sostiene que,

“El sujeto infantil está en permanente diálogo consigo mismo y con los otros (el otro generalizado) que le rodean, lo que se lleva a la práctica a través del juego espontáneo y el juego organizado. En este caso se considera que la vida de los individuos es un fenómeno social desde el nacimiento y, por lo tanto, toda la vida social está afectada por las fuerzas y el poder de la estructura social. El individuo, incluso siendo niña o niño, siempre tiene un cierto grado de autonomía y una subjetividad propia (Rodríguez, 2007: 40 en Pavez, 2012: 90).

Por otro lado, desde el enfoque constructivista de Berger y Luckmann (1968) se habla del ser humano como un producto social, donde su desarrollo está socialmente construido, incluso desde la infancia. Estos autores reconocen un proceso de socialización primaria y otro proceso de socialización secundaria. El primero se lleva a cabo especialmente en la familia, y “funciona por pautas más emocionales que racionales, a la vez que mediatizada por un fuerte control social: cómo debo ser y qué debo hacer, a través de la identificación de los otros significantes” (Pavez, 2012: 90). Mientras que la socialización secundaria “se desarrolla en ciertas instituciones destinadas para este fin, como la escuela, la iglesia, el ejército, etc. La socialización requiere ciertas imposiciones a las niñas y los niños para su

amoldamiento social, lo que trae como consecuencia la adjudicación de un lugar en el mundo social” (Pavez, 2012: 85).

Actualmente se trabaja desde el enfoque denominado Sociología de la Infancia, que sienta sus bases en los estudios llevados a cabo en Europa y Estados Unidos en la década de los ochenta y los noventa. Al ser escritos en inglés, las ideas planteadas se tardan algunos años en posicionarse en el debate español y latinoamericano, por lo que a América Latina comienzan a llegar estos postulados en la década del dos mil (Pavez, 2012).

Habiendo hecho esta breve revisión bibliográfica -donde podemos observar que los estudios de la niñez comenzaron abordando temas como la crianza en distintas culturas, así como los procesos de socialización que viven los niños y niñas, principalmente en el ámbito familiar y escolar, y la posición que ocupan los niños y niñas en la sociedad - podemos dar cuenta de que los estudios sobre niñez se han ido desarrollando de a poco en las ciencias sociales, por lo que nuestra investigación sobre la perspectiva de género en el espacio educativo del Jardín Infantil se posiciona para ser un aporte en la comprensión de la niñez y su proceso de socialización.

## 2.2 Género

En esta investigación la perspectiva de género es crucial, ya que como hemos mencionado anteriormente, es un factor que afecta en todas las esferas de la vida social. Una de estas esferas, es la socialización en la niñez. Para poder comprender cómo se construyen las inequidades de género en aquel proceso, es que a continuación definiremos qué entendemos por género según algunas autoras.

“Género no es un concepto unívoco ni ha estado exento de confrontaciones teóricas, (para algunas y algunos, autoras y autores) como Connell (1998) y Scott (1996), género es considerada una categoría analítica que alude a significados culturalmente construidos. También es concebido por Zimmerman (2002) como un principio organizador de relaciones y prácticas que van más allá de las diferencias reproductivas. Además es entendido por autores como Bourdieu (1997) como una relación de dominación o en palabras de Butler (2005), como una performance” (Rubilar y Soto, 2018: 13).

Simone de Beauvoir (1949) fue una de las primeras en hacer referencia al concepto en una de sus más famosas obras, *El segundo sexo*. En ésta “plantea que las características humanas consideradas como ‘femeninas’ son adquiridas por las mujeres mediante un complejo proceso individual y social, en vez de derivarse ‘naturalmente’ de su ‘sexo’ (Lamas, 1996: 9).

Posteriormente, “en los años setenta, el feminismo académico anglosajón impulsó el uso de la categoría gender (género) con la pretensión de diferenciar las construcciones sociales y culturales de la biología” (Lamas, 1986:173-198). Vemos así que en un principio el concepto de ‘género’ busca diferenciarse de ‘sexo’, el cual se atribuye más que nada a establecer una diferencia biológica en los cuerpos.

“Son varias —y de diferente índole— las dificultades para utilizar esta categoría. La primera es que el término anglosajón gender no se corresponde totalmente con el español género: en inglés tiene una acepción que apunta directamente a los sexos (sea como accidente gramatical, sea como engendrar), mientras que en español se

refiere a la clase, especie o tipo a la que pertenecen las cosas, a un grupo taxonómico, a los artículos o mercancías que son objeto de comercio y a la tela” (Lamas, 1999: 148).

Marta Lamas (1999) hace referencia a Joan Scott, quien propone una definición de género donde:

“Lo central de la definición es la ‘conexión integral’ entre dos ideas: 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 en Lamas 1999: 150).

De este modo, vamos avanzando en la complementación del concepto ‘género’. Y “podemos distinguir dos usos básicos (del concepto): el que habla de género refiriéndose a las mujeres y el que se refiere a la construcción cultural de la diferencia sexual, aludiendo a las relaciones sociales de los sexos” (Lamas, 1999: 151). Para efectos de esta investigación, nos adherimos más a la segunda idea, ya que no consideramos a las mujeres como una esfera separada del resto de la vida social y las relaciones. Por esto, creemos que “lo que define al género es la acción simbólica colectiva. Mediante el proceso de constitución del orden simbólico en una sociedad, se fabrican las ideas de lo que deben ser los hombres y las mujeres” (Lamas, 1999: 158). De este modo, vamos dilucidando la idea que se trabajará en los siguientes apartados sobre la socialización diferencial en la niñez.

Es importante destacar que la distinción sexo/género que se menciona anteriormente, hoy en día no está tan clara y existen diferentes posturas y definiciones que van mutando:

“Hoy se acepta que la sexualidad no es natural sino que ha sido y es construida: la simbolización cultural inviste de valor, o denigra, al cuerpo y al acto sexual. Bajo el término sexo se caracterizan y unifican no sólo funciones biológicas y rasgos anatómicos, sino también la actividad sexual. No sólo se pertenece a un sexo, se tiene un sexo y se hace sexo. Gran parte del pensamiento feminista contemporáneo trata la sexualidad como derivada del género. Gayle Rubin se autocriticó en relación con su término sexo/género: “En contraste con mi perspectiva en Tráfico de mujeres, ahora estoy argumentando que es esencial separar analíticamente sexo y género para reflejar más precisamente su existencia social separada” (Gayle, 1984 en Lamas 1999: 171).

Nos parece relevante también mencionar la perspectiva de Judith Butler sobre la definición de género “partiendo de la idea de que las personas no sólo somos construidas socialmente sino que en cierta medida nos construimos a nosotras mismas, para Butler el género aparecía como “el resultado de un proceso mediante el cual las personas recibimos significados culturales, pero también los innovamos” (Butler 1987 en Lamas 1999: 172).

Considerando la amplia gama de definiciones y enriquecedoras discusiones que se dan en torno al concepto de género, es que en esta investigación, finalmente lo entenderemos como “una construcción simbólica, establecida sobre los datos biológicos de la diferencia sexual” (Lamas, 1996: 12). Con esto, dejamos atrás la idea de sexo y su connotación biologicista, añadiendo la importancia de entender que el género se construye al alero de una cultura, y que afecta en las relaciones sociales que se dan dentro de las comunidades, afectando en la educación y en todos los aspectos de nuestra vida, tanto sociales como individuales.

Por último, antes de pasar al siguiente apartado, nos parece relevante mencionar que “requerimos utilizar la perspectiva de género para describir cómo opera la simbolización de la diferencia sexual en las prácticas, discursos y representaciones culturales sexistas y homófobas” (Lamas, 1999: 175). Por esto, en esta investigación nos posicionamos desde una perspectiva de género, la cual “tiene como uno de sus fines contribuir a la construcción subjetiva y social de una nueva configuración a partir de la resignificación de la historia, la sociedad, la cultura y la política desde las mujeres y con las mujeres” (Lagarde, 1996: 13). De este modo buscamos comprender cómo ésta se construye y manifiesta en los juegos y actividades lúdicas en la Educación Parvularia.

### 2.3 Juego

Al querer observar las relaciones que se dan en el Jardín Infantil, debemos entonces darle énfasis a un elemento fundamental; el juego. En el artículo 31 del Comité de los Derechos del niño (2013) se “establece que los pequeños tienen derecho al juego, al descanso, al ocio, a actividades de recreo y a participar en la vida cultural y artística de la sociedad de la cual hacen parte” (Comité de los Derechos del Niño, 2013 en Mieles, et. al, 2020: 248). Pero más allá de establecerse como un derecho, hay que comprenderlo en sus diferentes aristas, tal como lo han hecho diversos autores:

“El juego como forma genuina y privilegiada de expresión en los niños, como soporte del desarrollo integral desde los primeros meses de vida, ha sido reconocido y estudiado por connotados investigadores desde perspectivas teóricas distintas: Huizinga (1987), Piaget (1961), Piaget e Inhelder (1969), Chateau (1950), Wallon (1976), Winnicott (1982), Freud (1908), Vigotsky (1986, 1988), Bruner (1984), entre otros. Estos autores<sup>7</sup> coinciden en que el juego, en cualquiera de sus modalidades, proporciona placer, ayuda a desarrollar la libertad, la autonomía y la creatividad. Al hablar de juego, nos referimos a aquellas actividades que se realizan por el propio bienestar, sin otra motivación que el disfrute que traen (Siegler et al., 2017 en Mieles, et. al, 2020: 248).

De este modo, comprendemos que el juego trae goce a los niños y niñas, y forma parte del desarrollo integral como personas, ya que por un lado, “Se asocia con la flexibilidad y la novedad; se destaca por su decisiva influencia en el desarrollo del cerebro tanto a nivel estructural como bioquímico y por sus efectos benéficos en el funcionamiento físico y emocional, tal como lo establecen investigaciones adelantadas en el campo de las neurociencias” (Mieles et. al, 2020: 248). Así como de igual manera,

“El juego cumple especiales funciones en el ámbito educativo, en cuanto favorece el desarrollo de procesos cognitivos, psicomotrices, estéticos, valorativos, culturales, sociales y afectivos, y estimula el interés, el espíritu de observación, la agudización de la atención y la memoria, entre otras capacidades. Por lo anterior, cuando los niños cuentan con tiempos y escenarios para jugar, están expuestos a recibir diversos y valiosos estímulos que llevan mensajes al cerebro, produciendo nuevas conexiones neuronales que aumentarán su capacidad para conocer, comprenderse y comprender el entorno en el que viven (Mieles, et. al, 2020: 248).

---

<sup>7</sup> Los autores nombrados no serán abordados en profundidad en esta investigación, porque el objetivo de mencionarlos es nombrar a quienes han teorizado desde distintas perspectivas el juego.

Entonces, el juego contribuye no solo al desarrollo individual de los niños y niñas, sino que también se conforma como una herramienta de aprendizaje social, donde se genera un espacio de interacción que permite la adquisición de conocimientos de carácter cultural. Así, el juego es vital para la comprensión, desarrollo y mantenimiento de las relaciones con las demás personas, ya que las interacciones que se dan mediante el juego ayudan a los niños y niñas a comprender, adquirir y cuestionar tanto esas relaciones, como los roles y las estructuras sociales (IPA, 2014: 2). Sin embargo, si bien el niño y la niña adquieren conocimientos sociales, no solo funcionan como una esponja que va absorbiendo toda esta información, sino que también la va utilizando, replicando y transformando. Al respecto, Russell & Lester (2010) citan a una serie de autores que reafirman esta idea. Harker (2005) dice que si bien el juego se suele ver como un proceso liberador, los niños no solo se apropian y transforman las culturas materiales de sus mundos, sino también las estructuras de poder. A esto, Henricks (2006) agrega que se puede observar el mantenimiento de patrones y prácticas culturales y de género en las expresiones de juego, que de por sí implican un ejercicio de poder entre los niños. Finalmente, Thorne (1993) agrega que el juego al conformarse como un espacio-tiempo que desordena el mundo real, puede también plantearse como una oportunidad para transformar estructuras e ir más allá de las formas de ser existentes (Russell & Lester, 2010: 10).

Es por esto que se vuelve relevante estudiar cómo la perspectiva de género se va expresando en el espacio del juego, ya que por un lado los niños y niñas reciben información cultural que podrán absorber y replicar, pero también la podrán transformar, por lo que si se les otorga un ambiente que les permita cuestionar estas estructuras sociales, iremos poco a poco cambiando las pautas culturales de nuestra sociedad.

### **2.3.1 Actividad lúdica**

Ya teniendo una definición clara de juego, donde lo primordial es que éste se comprende como una actividad libre, voluntaria y espontánea, pasaremos a distinguirlo conceptualmente de lo que vendría siendo una actividad lúdica, según la literatura revisada originalmente.

“Cualquier actividad de aprendizaje puede y debe ser lúdica, si con esto queremos decir que debe ser entretenida, motivante, con un enmarcamiento flexible, placentera. El rol de la o el educador en su planificación es fundamental. Siguiendo las orientaciones de planificación de este capítulo, en función del OA seleccionado, debe definir, diseñar y llevar a cabo las actividades (lúdicas) de aprendizaje que propondrá a los párvulos para su logro. La iniciativa es suya. El juego en sentido estricto difiere de la actividad lúdica en que tiene una estructura creada espontáneamente por los propios niños y niñas, y una poderosa motivación intrínseca (...) El juego de ejercicio sensorio motor, en los que niños y niñas en forma individual utilizan todos los sentidos y los movimientos, es frecuente desde los primeros meses, pero no es exclusivo del nivel sala cuna. Ocurren espontáneamente y la iniciativa es de ellos y ellas, pero necesitan que el o la educadora esté presente aportando confianza y seguridad, sin intervenir directamente en la actividad. La planificación en este caso, se circunscribe a la habilitación de escenarios y momentos adecuados para que surjan” (BCEP, 2018:108-109).

Tomando esta definición planteada en las Bases Curriculares (2018), entendemos que lo primordial para comprender la distinción entre ambos conceptos sería que lo más importante del juego es que la iniciativa surge de parte de los niños y niñas, sin importar el rol que



juegan las educadoras en éste, ya sea habiendo enseñado previamente las reglas, habiendo condicionado el ambiente, o simplemente cumpliendo un rol vigilante.

## 2.4 Niñez y Género

Retomando el apartado anterior, acudiremos a Gayle Rubin (1986), quien define el género 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: 1). De este modo, podemos entender que el género no se limita a la biología de cada persona, sino que se va construyendo en torno a expectativas que se atribuyen a cada persona desde incluso antes de nacer, según el sexo biológico determinado:

“La sociedad impone los modelos masculinos y femeninos para cada individuo y, aunque son aprendidos durante el proceso de desarrollo, también son inculcados por la familia y la escuela. Es decir, las tareas o roles asignados a cada cual no son estáticos: se aprende a ser niño y niña, hombre y mujer. Por consiguiente, el individuo es quien debe elegir hasta qué punto ser o no, representante de los patrones tradicionales” (Rodríguez, Chao, Lozan, 2013: s/p).

De este modo, el género se deja ver desde la niñez, y en esta etapa del desarrollo se va presentando mediante estereotipos y mediante las expectativas construidas socialmente. Es decir, los niños y niñas van experimentando un proceso de socialización, en donde van internalizando aquello que se espera de cada uno dependiendo de su sexo.

Este proceso está influenciado por las diversas instituciones que componen a la sociedad, donde destacan tanto la Familia como la Escuela (Franzé, Jociles y Poveda, 2011), y es esta última la que nos interesa primordialmente en esta investigación, ya que:

“La escuela, como agente de socialización formal, concibe y organiza este proceso (aunque a veces pareciera que todavía es sólo teórico) en el cual la persona adquiere y aprende patrones de comportamientos establecidos (de acuerdo a normas, valores, roles y características) por el grupo social en el que ha tocado vivir, de tal forma que se convierte en integrante de su sociedad” (García, 2008: s/p).

Es importante comprender que este proceso de socialización no es igual para todos y todas, ya que se lleva a cabo bajo distinciones de género. A esto lo denominaremos como socialización diferencial, y la entenderemos como la diferencia en que el niño y la niña van internalizando lo que se espera según su sexo, en cuanto a roles, valores y formas de comportamiento que van aprendiendo tanto en la Familia como en la Escuela, y en los diferentes espacios de socialización. Esto se basa en estereotipos de género, los cuales se van construyendo de acuerdo a elementos culturales que imponen normas que se fijan en la mente de cada niño y niña (e individuo) (García, Ayaso y Ramírez, 2008).

Teniendo en cuenta, entonces, que el género es una variable transversal, y que está presente en nuestras vidas incluso antes de nacer, podemos comprender que los espacios que se dan en el contexto de Educación Parvularia son primordiales, ya que allí los niños y niñas establecen interacciones tanto con niños/as de su edad, como con las educadoras, las

técnico en párvulos, las manipuladoras de alimentos y las diferentes funcionarias<sup>8</sup> que se desenvuelven en el Jardín. Es en este momento que “los párvulos comienzan a tomar conciencia gradual de sus características y atributos personales, entre ellos su sexo e identidad de género, sus fortalezas, habilidades, apegos, intereses y preferencias. A la vez que afirman su identidad, requieren más autonomía” (BCEP, 2018: 47). Es así como debemos observar y cuestionar las relaciones que se dan en los establecimientos educativos, para poder avanzar hacia una equidad de género tanto en estos espacios como en las diversas esferas de la vida social.

## 2.5 Interacciones

Como ya hemos mencionado anteriormente, en el Jardín Infantil se dan una serie de interacciones entre los diversos actores y actrices que participan de este espacio. Es por esto que debemos definir qué entendemos por interacciones, y de este modo comprender mejor cómo estas afectan en la construcción de la perspectiva de género del Jardín.

En primer lugar, las interacciones se definen como un fenómeno relacional constituido por acciones y reacciones, las cuales a su vez se anclan en un marco espacio temporal (Marc y Picard, 1992). Tal como señalan Blandón et al. (2006) son además procesos de asociación conscientes entre los actores, que producen un intercambio, una orientación y una afectación de la conducta de las personas con respecto a las demás, logrando así establecer una relación determinada. De este modo, se genera una red de relaciones que van edificando la organización social y cultural. En el caso del Jardín, las interacciones que nos interesan se dan entre los niños y niñas, y las educadoras, además se desarrollan en distintos espacios, tales como el aula y el patio de recreo. Es importante considerar que al ser un establecimiento de educación parvularia, la comunicación que se da para que ocurran estas interacciones no es solamente verbal, y en la mayoría de los casos se ve mediada por el juego.

Según señala Arias (2009),

“Es, en las interacciones sociales, donde se puede observar, distinguir o percibir la vivencia cotidiana del mundo social, haciendo énfasis en el discurso explícito y oculto de las relaciones de los individuos, en un determinado lugar o escenario. Es en dichas relaciones, donde se producen comportamientos que tienen relación con las demandas, conflictos e influencias de la sociedad y la cultura” (Arias, 2009: 33).

A esto, podemos añadir lo propuesto por Degenne (2009), quien dice que “una gran parte de las interacciones ocurren en el marco de organizaciones que prescriben al menos parcialmente las condiciones en las cuales deben desarrollarse” (Degenne, 2009, pág. 76). Considerando el contexto de nuestra investigación, la cual se enmarca en un estudio realizado en un Jardín Infantil Montessori, será fundamental tener en cuenta esta definición, ya que como veremos más adelante, el rol que cumplen las educadoras en la preparación del ambiente en que se llevan a cabo las interacciones, es fundamental para la construcción de la perspectiva de género.

---

<sup>8</sup> Hablamos exclusivamente de mujeres funcionarias, ya que en el caso de estudio el equipo de adultas que conforman el Jardín Infantil está compuesto únicamente por mujeres.

## 2.6 Socialización diferencial

A continuación, entenderemos la socialización como el “proceso mediante el cual los individuos aprenden e interiorizan las formas normales de vida de una comunidad (...) La socialización convierte al individuo generado biológicamente en un ser social y cultural” (Taberner, 1999: 64). Por eso, debemos comprender que la socialización se vive desde la niñez, y es un proceso inevitable en la vida de los niños y niñas, “ya que les/as condiciona y crea necesidades e intereses internos que estimulan o reprimen y que determinarán sus actitudes, comportamientos, sentimientos y conductas posteriores” (García, Ayaso y Ramírez, 2008: 171).

Por otro lado, debemos tener en cuenta que en este proceso de socialización y de construcción identitaria en que los individuos vamos aprendiendo a vivir en comunidad, las instituciones juegan un rol muy importante. En el caso de los niños y niñas, la Escuela y la Familia serían las más relevantes en el proceso (Franzé, Jociles y Poveda, 2011).

Aquí nos enfocaremos en el rol de la Escuela, específicamente del Jardín Infantil. En este ámbito, destacamos el rol del juego en el proceso de socialización, ya que como mencionamos anteriormente, el juego no es solo recreación, sino que implica un espacio, un tiempo y una necesaria relación entre quienes participan y son agentes activos de aquel espacio (Huizinga 1972: 43-44). Y en el caso de los niños y niñas:

“El juego es un proceso complejo que permite a los niños y a las niñas dominar el mundo que les rodea, ajustar su comportamiento a él y, al mismo tiempo, aprender sus propios límites para ser independiente y progresar en la línea del pensamiento y la acción autónoma. El juego es, además, un elemento fundamental para la integración social porque requiere que sus participantes interactúen y, de esta forma, contribuyen plenamente a la socialización de las personas. Es, así mismo, un medio ideal para la integración, porque es una actividad libre y cada uno y cada una puede desempeñar el papel que quiera en función de sus ‘preferencias’ y limitaciones, representando la base de la socialización a estas edades” (García, Ayaso y Ramírez, 2018: 177).

Comprendiendo entonces la función que cumple el juego en el proceso de socialización en la niñez, debemos considerar también desde el punto de vista psicológico, que el juego además de ser una actividad placentera, permite el desarrollo y aprendizaje en los factores cognoscitivo, motivacional y afectivo-social como lo señalan Ortega y Lozano (en Bonnemaison, Gomes y Cervantes, 2005).

Además, respecto al juego se dice que “la acción es innata en una criatura, la organización y sistematización de un juego son aprendidas, y por lo tanto debe formar parte de un proceso de educación” (Carreras, Subirats y Tomé, 2012: 8). Es decir, debemos tener en cuenta también que no solo los niños y niñas participan del juego en este proceso de socialización que se da en los espacios escolares, sino que hay diferentes actores y actrices, por ejemplo las educadoras de párvulo, quienes tienen un rol importante a la hora de jugar, organizar ciertos juegos dirigidos, intencionando ciertos aprendizajes necesarios para los niños y niñas (Carreras, Subirats y Tomé, 2012), así como en otros juegos cumplen el rol de observar y velar por la seguridad de los niños y niñas.

Entonces, como el juego es el espacio de socialización donde se aprende a ser niño y/o niña, lo estudiaremos para constatar si existe la socialización diferencial.

“Mediante este proceso de socialización diferencial, el niño y la niña van internalizando lo que se espera según su sexo. En el hogar, tienen sus primeras interacciones sociales (con el padre, la madre, los/as abuelos/as, hermanos/as, etc.) y van aprendiendo roles y formas de comportamiento de acuerdo al género que pertenecen, a su vez, estimulados/as por un mundo adulto creador de un sistema de valores diferentes para cada sexo. Este proceso se desarrolla, en general, con base en estereotipos de género que establecen los usos, prácticas, modos de estar, ser, pensar, sentir y hacer en el mundo, diferentes para las mujeres y hombres, de acuerdo a los elementos que la cultura asigna, permite o facilita para la construcción de su personalidad e identidad. Esas construcciones culturales son arbitrarias y convencionales, que se fijan en la mente como un molde que se impone a las personas (en este caso a niños y niñas), quedando impresas en su mente y acabando por creerse como ciertas y verdaderas” (García, Ayaso y Ramírez, 2008: 174).

Otra autora que aporta a aquella definición es Gloria Poal (1993). Si bien ella se centra en lo laboral, que es su campo de estudio, podemos utilizar su explicación del sexismo y ampliarla a los diferentes ámbitos de la vida social. Ella nos dice que:

“Hay muchísimos factores sociológicos que inciden en la relación de las mujeres con el mundo (...). El principal es la existencia de un sexismo consistente en que a las personas se les socializa (se les transmiten valores, se les educa, se les exige, se les trata) diferente en función del género en el que les ha tocado nacer<sup>9</sup>, y de forma globalmente discriminatoria para las mujeres. Y precisamente una de las principales características de esa socialización diferencial, es que a los varones se les orienta desde muy pequeños hacia el ámbito público (laboral, académico, político, sindical, científico...) mientras que a las mujeres se les orienta hacia el ámbito privado (doméstico, familiar, afectivo...)” (Poal, 1993: 95).

A continuación, ejemplificamos cómo la socialización diferencial se puede observar en el Jardín Infantil, a raíz de un trabajo etnográfico realizado por Anna Carreras, Marina Subirats y Amparo Tomé (2012):

“A modo de ejemplos: las respuestas adultas ante la inquietud de los niños pequeños de entre 1 y 2 años se suele interpretar como una llamada de atención al estímulo, al juego, mientras que la misma inquietud en las niñas se interpreta como nerviosismo y por lo tanto, la respuesta adulta es tranquilizarlas, cogerlas en brazos y hablarles. Actuamos, nos movemos y jugamos más con los niños mientras que hablamos más con las niñas, intentando adecuar lo que pensamos que es mejor para el desarrollo de los individuos de cada sexo. Utilizamos más los aumentativos con los niños y los diminutivos con las niñas, teniendo en cuenta los estereotipos de una masculinidad que valora la fortaleza, es un grandullón fuerte y una fragilidad femenina que nos lleva a decir es una muñequita. Los niños aparentemente necesitan más variedad de juguetes que las niñas y es obvio que los tipos de juguetes llevan a los niños a ser más activos y a las niñas más pasivas” (Carreras, Subirats y Tomé, 2012: 4).

---

<sup>9</sup> Como definimos en el apartado anterior, en esta investigación entendemos género como una construcción cultural, por lo que nos parece más apropiado en esta frase utilizar ‘sexo’ en vez de género.

De este modo podemos comprender que, aunque la educación sea mixta, es decir, hombres y mujeres asistan a los mismos establecimientos escolares, no asegura que no existan distinciones en su proceso de aprendizaje y socialización, ya que como hemos visto, existen diferencias;

“No solamente en cuanto a lo biológico sino también en lo que se refiere al hecho de recibir mensajes y una educación diferente para cada sexo durante la infancia y el resto de la vida de la mujer u el hombre. Estos mensajes indican, la posición, comportamiento, sentimientos, aspiraciones que se espera realice la niña o el niño” (Poal, 1993: 70).

Entonces, si comprendemos que la socialización diferencial es un proceso que se vive desde incluso antes de nacer (cuando se conoce nuestro sexo ya se van generando ciertas expectativas sobre los roles a cumplir), es importante que lo visibilicemos y cuestionemos en los diferentes espacios sociales (tales como el Jardín Infantil) en donde vamos integrando, aprendiendo conductas, y adquiriendo herramientas para desenvolvernos en las diferentes esferas de la sociedad.

## Capítulo III. Diseño de la investigación

### 3.1 Planteamiento del problema

La niñez en nuestra sociedad se ha considerado como una categoría en donde los niños y niñas están en un proceso constante de absorción de conocimientos que les serán útiles a futuro. Siempre con la vista puesta en la adultez, que pareciera ser la etapa en donde recién nos hacemos partícipes activos de la interacción social. Mediante esta investigación buscamos despejar algunos sesgos que tenemos respecto a la niñez, como el pensar que esta es “una etapa en la vida de las personas, ahistórica, predefinida y universal” (Vergara y Chávez, 2017: 21).

El proceso de socialización que viven los niños y niñas está socio-institucionalmente guiado tanto por la Escuela como por la Familia, entre otras instituciones. Aquellas están a su vez, guiadas por discursos profesionales que orientan el modelo de niñez bajo el cual se va construyendo esta categoría social (Franzé, Jociles y Poveda, 2011). En Chile, la Escuela cumple un rol protagónico, ya que es un espacio donde se nos otorgan herramientas para desenvolvemos en la sociedad. Aquí cabe destacar que el aprendizaje no se genera solamente bajo la dinámica tradicional que se da entre profesores/as y estudiantes, enfocada en la formación académica mediante la entrega de contenidos curriculares explicitados en el currículum oficial, sino que se entregan también contenidos informales propios de un aprendizaje de conocimiento social (Wentzel y Looney, 2007). Debemos tener eso presente, sobre todo a la hora de llevar a cabo esta investigación en la Educación Parvularia<sup>10</sup>, donde la transmisión y construcción de conocimientos se dan principalmente a través del juego, donde éste se torna relevante no sólo como un elemento recreativo, sino como un medio para el aprendizaje y como un derecho. “El juego es el modo de relación de niños y niñas con lo que les rodea, el mundo y las personas, defendiendo que el espacio de juego debería ser un espacio para la socialización en convivencia” (Garay, Vizcarra y Ugalde, 2017: 202). Debemos tener en cuenta que en este intercambio social que ocurre en los establecimientos escolares, uno de los aprendizajes más importantes a considerar tiene que ver con el género. Y es que la escuela es una institución eficaz para interiorizar los roles que la sociedad asigna a cada género (Peña y Rodríguez, 2002).

Es esto lo que nos lleva a preguntarnos *¿Cómo se construye la perspectiva de género en las interacciones que se dan en el juego en el Jardín Infantil JUNJI Luis Zúñiga de La Florida, Región Metropolitana?* Y para poder dar respuesta a esta interrogante, es que observamos las interacciones que se dan entre los niños y niñas tanto en el espacio del patio como en el aula, además de la interacción que se da con las educadoras y su visión del género en la Educación Parvularia. Si bien el énfasis está puesto en los niños y niñas, en nuestra etnografía nos enfocamos también en las educadoras, al ser ellas quienes transmiten los conocimientos demandados por la sociedad y sistematizados a través de las BCEP, y participan en la construcción de los aprendizajes que estos llevan a cabo en el Jardín, sin dejarlos de lado, ya que son los y las protagonistas de este proceso de socialización.

---

<sup>10</sup> En la siguiente investigación utilizaremos el término de “Educación Parvularia”, y no Educación Inicial. Ya que entendemos que el primero se refiere más al nivel educativo escolar, en cambio el segundo es más amplio y abarca espacios educativos más allá de las instituciones escolares formales.

“A veces no existe conciencia de que tras, actitudes, creencias y valoraciones, que se realizan desde el mundo adulto con la intención de guiar o hacer evolucionar el juego infantil, se esconde todo un universo de transmisión cultural que tiende a perpetuar de una generación a otra, aquellos valores que se consideran aceptables para los niños y las niñas en la mayor parte de las ocasiones, rechazándose aquello que no se considera adecuado para cada sexo” (Galet, 2014: 65-66).

Esta investigación se propone desde un enfoque etnográfico porque consideramos relevante el estar ahí, el observar y escuchar a los niños y niñas y a las educadoras en cuanto a su experiencia en este proceso. En términos de Milstein (2015):

“Estudiar de primera mano también significa que en ese ‘estar ahí’ con los Otros, producimos conocimiento antropológico en tanto éste es el resultado del trabajo empírico y analítico derivado de la colaboración del etnógrafo con los interlocutores de los grupos, las comunidades, las organizaciones e instituciones con quienes trabaja. Esto nos permite incorporar las perspectivas de los actores involucrados en las vidas cotidianas que compartimos y así entender sus interpretaciones que son parte constitutiva de las realidades que nos interesa conocer, entender y describir” (Milstein, 2015: 195-196).

De este modo, llevar a cabo una etnografía nos permite observar las dinámicas que se dan a través del juego, las cuales creemos que son representativas de lo que ocurre a nivel de sociedad, ya que “el juego aporta información valiosa acerca de los modelos sociales que los niños y las niñas van incorporando como posibles y esperables” (Tomasini, 2009: 79). Además, los niños y niñas pasan una gran cantidad de años escolarizados, lo cual no es menor, ya que van generando formas de relacionarse y significaciones que los marcarán para toda la vida:

“Sin lugar a dudas el campo escolar actúa como espacio o escenario en el que se ponen en juego una serie de elementos sociales y en el que la vida social se cristaliza. El sujeto en tanto que sujeto social se construye en las interacciones sociales que se producen en la vida cotidiana, de modo que en la edad infantil y adolescente la asistencia diaria a la escuela hace que ésta se constituya en espacio idóneo de encuentro e intercambio social” (Peña y Rodríguez, 2002: 246).

Entonces al entender que el juego es el principal espacio de socialización en el que interactúan los niños y niñas en la Educación Parvularia, lo estudiamos para comprender cómo se construye la perspectiva de género en este espacio en el contexto de un Jardín Infantil.

### **3.1.1 Objetivo general**

Comprender cómo se construye la perspectiva de género en las interacciones que se dan en el juego en el Jardín Infantil JUNJI Luis Zúñiga de La Florida, Región Metropolitana.

### **3.1.2 Objetivos específicos**

1. Describir los juegos y actividades lúdicas que llevan a cabo niños y niñas del Jardín Infantil JUNJI Luis Zúñiga.

2. Caracterizar el discurso<sup>11</sup> de las educadoras en torno a la perspectiva de género en el Jardín.
3. Explicar cómo se manifiesta la perspectiva de género a través de las actividades lúdicas y los juegos de niños y niñas.

### **3.1.3 Proceso metodológico**

Respecto al proceso metodológico llevado a cabo en nuestra investigación, es importante mencionar que por diversos motivos debimos realizar adecuaciones a los objetivos propuestos en primera instancia en el Proyecto de Memoria.

En primer lugar, cuando comenzamos a realizar nuestro trabajo etnográfico de campo, nos dieron a conocer que el Jardín Infantil trabaja bajo las premisas de la Metodología Montessori, lo cual inmediatamente significó realizar adecuaciones. Por ejemplo, en un principio habíamos acotado nuestras observaciones al aula pensando en trabajar con las actividades lúdicas dirigidas por las educadoras, pero como nos fuimos dando cuenta en el camino, éstas no existían en el Jardín, lo cual tensionó de inmediato tanto nuestros objetivos como nuestro marco teórico. De este modo, si bien habíamos planteado una propuesta de objetivos, ésta debió adecuarse al contexto etnográfico en que nos encontrábamos.

Entonces, el foco de la investigación lo quitamos del aula para ponerlo en las interacciones que se dan entre niños y niñas a través de los juegos. También ampliamos la observación, ya no serían solo las actividades lúdicas, sino también los juegos.

Por último, el orden de nuestros objetivos específicos también debió ser modificado, ya que decidimos trabajar bajo un orden jerárquico en donde se abarque de lo general a lo particular.

## **3.2 Metodología de la investigación**

### **3.2.1 Enfoque etnográfico**

La siguiente investigación se llevó a cabo desde un enfoque etnográfico, ya que consideramos que es el enfoque que mejor se adecúa para cumplir con los objetivos planteados. Para esto, consideraremos lo planteado por Elsie Rockwell, ella nos dice que es importante distinguir entre las técnicas etnográficas que se utilizan en los estudios (como las entrevistas, encuestas, entre otras), y la etnografía en sí como un enfoque, que a su vez engloba todas las técnicas. De este modo, destaca que el enfoque etnográfico consta de cinco características (Rockwell, 2009):

- a) Documenta lo no documentado, lo cual en las sociedades modernas es lo familiar, lo cotidiano, lo oculto, lo naturalizado.
- b) Genera una descripción densa que va más allá de los sentidos comunes.

---

<sup>11</sup> Entenderemos discurso según la definición otorgada por Oxford Languages (2022): “Enunciado o conjunto de enunciados con que se expresa, de forma escrita u oral, un pensamiento, razonamiento, sentimiento o deseo” (Oxford University Press, 2020: s/p).



- c) El etnógrafo como sujeto social que establece vínculos, interacciones y relaciones en el terreno.
- d) Incluye la visión de los nativos<sup>12</sup>, y por lo tanto las categorías del estudio van emergiendo desde el mismo terreno.
- e) Construye conocimiento al situarse dentro de las ciencias sociales.

Asimismo, desde el enfoque etnográfico utilizamos la técnica llamada observación participante, donde:

“Tal y como pretenden los clásicos, se trata de que el investigador se convierta él mismo en un ‘nativo’<sup>13</sup> a través de la inmersión en la realidad social que analiza. De este modo el investigador pretende aprehender y vivir una vida cotidiana que le resulta ajena. Para ello se ocupa de observar, acompañar, compartir (y en menor medida participar) con los actores las rutinas típicas y diarias que conforman la experiencia humana” (Guasch, 2002: 35).

Esta técnica la podríamos definir como:

“Una técnica de producción de datos consistente en que el etnógrafo observe las prácticas o ‘el hacer’ que los agentes sociales despliegan en los ‘escenarios naturales’ en que acontecen, en las situaciones ordinarias en que no son objeto de atención o de reflexión por parte de estos mismos agentes (Labov 1976: 146 en Jociles, 2018: 126).

De este modo, en la etnografía abordamos específicamente tanto el espacio del aula como del patio, donde por un lado se llevan a cabo las actividades lúdicas, y por otro se generan espacios de juego entre los niños y niñas. Buscamos así poder cumplir con los objetivos propuestos en la investigación<sup>14</sup>.

El primer objetivo, se trabajó mediante la observación etnográfica que fue documentada en un cuaderno de campo, el cual es definido por Geertz (1992) como:

“Un cuaderno de notas, donde se describe cada uno de los acontecimientos que se han observado (...) quiénes participan, qué situación es la que se observa y cualquier otro comentario del investigador que hipotéticamente enlace lo observado con algún concepto, o con alguna posición teórica, o que le sugiera preguntas significativas o nuevas conjeturas” (Geertz, 1992: 16).

Pusimos especial atención a las actividades lúdicas y los juegos, considerando cómo se relacionan entre sí los niños y niñas al momento de jugar, con qué juegan, en qué espacio del aula y/o del patio llevan a cabo estas actividades, qué rol cumplen las educadoras en las actividades y así todos los detalles necesarios para cumplir este objetivo. Todo esto ha sido documentado mediante escritos y diagramas que se utilizan en la etnografía escolar, donde mediante una simbología definida se busca retratar los objetos y su organización espacial<sup>15</sup>. Esto nos permitirá tener una idea socio-espacial de cómo se llevan a cabo las actividades

---

<sup>12</sup> A nuestro parecer el concepto de ‘nativo’ ya se encuentra obsoleto, lo utilizamos en esta investigación solo a la hora de citar autores/as que lo utilizan.

<sup>13</sup> Ídem.

<sup>14</sup> Objetivos expuestos en la página 9.

<sup>15</sup> En el apartado de Resultados presentamos los diagramas realizados.

dentro del aula y en el patio. Además, utilizamos el teléfono móvil para llevar un registro fotográfico de la distribución y ocupación de los espacios, además de un registro final de lo que fue nuestra despedida con los niños, niñas y educadoras.

### **3.2.2 Entrevistas**

El segundo objetivo está enfocado en las educadoras. Para llevarlo a cabo, además de la observación etnográfica donde estuvimos en constante interacción con ellas, aplicamos entrevistas en profundidad y entrevistas semiestructuradas. Esto, motivado por la búsqueda de una producción de datos más completa. Durante la etnografía fuimos realizando entrevistas en profundidad, las cuales Callejo (2002) define como “una situación, normalmente entre dos personas, en la que se van turnando en la toma de la palabra, de manera que el entrevistador propone temas y el entrevistado trata de producir respuestas localmente aceptables” (Callejo, 2002: 9). A diferencia de la entrevista semiestructurada, ésta se caracteriza por ser un diálogo cara a cara, espontáneo, donde no obedece a un contexto de entrevista ni a una pauta, nace así de la inquietud de satisfacer una necesidad de información. Sin embargo, tuvimos siempre en mente ciertos tópicos a conversar, tales como la visión que tienen respecto a la Educación Parvularia, la importancia del juego en los niños y niñas, experiencias respecto al género y la socialización diferencial, entre otros. De este modo, la entrevista permite dar cuenta mediante la narración; las experiencias y las prácticas que llevan a cabo y que observan las educadoras en cuanto a la importancia del juego y la socialización diferencial que se da en el contexto de la Educación Parvularia.

En segundo lugar, realizamos entrevistas semiestructuradas, con la finalidad de conocer experiencias personales de las educadoras en cuanto a su formación, sus motivaciones, su experiencia en este Jardín, y a la visión que tienen respecto a la Educación Parvularia en nuestro país. También conocer sus observaciones respecto al género, a qué entienden por éste y cómo creen que se ve implicado en los diferentes aspectos y espacios del Jardín, sobre todo en las dinámicas que se dan entre niños y niñas en las actividades lúdicas y los juegos. Todo esto se aplicó mediante un instrumento que como dice su nombre, es semiestructurado, es decir, es una conversación definida como entrevista, donde el inicio se da medianamente pauteado mediante preguntas seleccionadas previamente y organizadas bajo una pauta, y luego se avanza en la conversación pasando por diferentes tópicos también definidos con anterioridad.

Por último, nuestro tercer objetivo abarca tanto los registros de campo descritos en el primer objetivo, como los discursos de las educadoras plasmados en el segundo objetivo. Aquí nos enfocamos en explicar cómo mediante aquellas actividades y juegos descritos previamente, se manifiesta la perspectiva de género. Para esto realizamos una observación etnográfica, donde pusimos especial atención en aspectos tales como la planificación de aquellas actividades por parte de las educadoras, comparando cómo eran las planificaciones pre-pandemia y las actuales, ya que por protocolos sanitarios debieron hacer modificaciones. Nos enfocamos también en observar las interacciones entre los niños y niñas tanto en el patio a la hora de jugar, como en el aula donde el trabajo es individual. Dentro de este punto son varias las variables a tener en cuenta, por ejemplo, observar con quiénes juegan, a qué juegan, quiénes tienen la iniciativa de comenzar los juegos, qué materiales y juguetes utilizan y quiénes los utilizan. Así también observamos el rol que cumplen las educadoras en ambos contextos; en aula y en patio. Consideramos también lo plasmado en los discursos de las educadoras, donde trabajamos distintos tópicos

fundamentales para comprender el rol que cumplen ellas dentro de la construcción del espacio y la manifestación de la perspectiva de género en éste.

Por otro lado, es importante considerar que trabajaremos con niños y niñas, por lo que adoptar un enfoque etnográfico, nos permite otorgar mayor participación y darles una voz lo más directa posible, para así dar paso a la comprensión de que los niños y niñas son sujetos que también producen conocimiento. Tendremos siempre en consideración una de las nueve tesis propuestas por Pavez<sup>16</sup>, de las cuales mencionaremos la número que dice así: “Las niñas y los niños son ellos mismos co-constructores de la infancia y la sociedad” (Pavez, 2012: 93). Por lo que no podemos dejar de considerar sus puntos de vista, emociones y pensamientos. Si bien suena complejo, hay pequeños detalles que nos ayudarán a dejar de lado esta perspectiva de verlos solo como objetos de investigación. Por ejemplo, fuimos cautelosas a la hora de interactuar y jugar con ellos/as, nos mantuvimos siempre pasivas hasta que fueron ellos/as mismos los que nos invitaban a jugar o se acercaban a conversar.

Respecto a esto, Diana Milstein nos otorga una reflexión importante sobre la niñez.

“Esta naturalización de los niños como seres con escaso desarrollo de capacidades, de competencias, ha llevado a considerarlos como individuos necesitados de acciones socializadoras por parte de quienes cuentan con las competencias y las capacidades para ello. De ahí que algunas tradiciones dentro de la Sociología, la Antropología, la Historia, la Psicología y la Educación han desarrollado la idea de agentes socializadores provocando una distorsión en la comprensión de la relación social con los niños. Efectivamente los niños son socializados, pero ese aspecto del proceso vivencial y experiencial no debe ocultar, que los niños al mismo tiempo se socializan. El se indica lo que hacen consigo mismos y desde sí mismos. Como veremos más adelante, uno de los aspectos que sobresalen cuando los etnógrafos contamos con niños colaboradores en nuestras investigaciones es que aprendemos al compartir cómo se socializan y cómo nos socializan a los adultos/investigadores” (Milstein, 2015: 199).

Entonces, consideramos que los niños y niñas son sujetos activos dentro del proceso de socialización que se lleva a cabo en este caso, en el Jardín Infantil. Debemos tener siempre en cuenta que ellos/as son los y las protagonistas de las actividades que hemos observado.

A raíz de esto, es importante mencionar que en nuestra propuesta metodológica habíamos sugerido trabajar con los niños y niñas que estuvieran cursando Primer Nivel Transición (niños y niñas entre 4 y 5 años). Esta decisión metodológica, la justificamos al igual que Sandra Rubilar (2018) por el nivel de adquisición de lenguaje que tienen los niños y niñas a esa edad y por los juegos que llevan a cabo, que están cargados de simbolismos y cada vez incluyen más integrantes (Rubilar y Soto, 2018: 56). Pero debido a la pandemia es que, en el Jardín en vez de haber cuatro niveles, se mezclaron en dos cursos (Nivel Heterogéneo y Nivel Transición), por lo que manteniendo nuestra propuesta trabajamos con el curso de las niñas y niños mayores, que tienen en su mayoría cuatro años.

Por último, es importante mencionar que para llevar a cabo el análisis de la información recopilada tanto en la observación etnográfica como en las entrevistas, es que realizamos

---

<sup>16</sup> Para más información se sugiere revisar el texto Pavez, I. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de sociología*, N° 27.

una matriz de vaciado. Ésta fue construida en base a los objetivos específicos planteados en nuestra investigación. De este modo, por cada objetivo planteamos diferentes dimensiones a trabajar, de las cuales escogimos códigos que nos sirvieron -valga la redundancia- para codificar nuestro material. Así finalmente obtuvimos citas que utilizamos para redactar nuestro texto final. Esta herramienta metodológica nos sirvió para ordenar la información y de esta manera poder trabajar objetivo a objetivo.

### **3.3 Cronología de la investigación etnográfica**

En este apartado de la metodología realizaremos una descripción detallada de cómo se fueron desarrollando las diferentes etapas de investigación etnográfica; los requisitos solicitados para trabajar en el Jardín, el proceso de vinculación con éste, la coordinación de las visitas etnográficas y entrevistas, entre otros.

El primer paso llevado a cabo en noviembre del 2020, fue realizar el contacto con la Sección Formación Continua e Innovación Pedagógica de la Sub Dirección de Calidad Educativa de la JUNJI (Junta Nacional de Jardines Infantiles). Este contacto se realizó mediante correo electrónico, donde tuvimos que completar un formulario con datos del Proyecto de Investigación y con éste elevar una solicitud para poder trabajar en algún Jardín Infantil. Luego, una vez aprobada la solicitud, nos llegó una carta de autorización dirigida a la directora del Jardín asignado. Con esto inicia el contacto directo con el establecimiento, específicamente con la directora, con la cual hablamos por teléfono y por Whatsapp para coordinar una primera visita, la cual llevamos a cabo en marzo del 2021. Este primer encuentro fue para presentarnos, llevar los papeles solicitados, conocer el Jardín y explicar en qué consiste nuestra investigación, de este modo pudimos ir estableciendo un lazo de confianza con la directora, quien nos recibió con mucho entusiasmo e interés en participar. Es importante recalcar el contexto de pandemia en que nos encontramos realizando nuestra investigación, lo cual ha implicado tener que adecuarnos y ser pacientes con los procesos, ya que debido a la emergencia sanitaria el retorno presencial a las actividades se retrasó varias veces debido a que no existía el permiso para que los jardines infantiles retomaran sus actividades en los establecimientos. Debido a esto, si bien nuestra primera visita fue en marzo, una semana antes de que los niños y niñas retornaran a clases, esto no fue posible ya que la comuna de La Florida retrocedió de fase según el Plan Paso a Paso<sup>17</sup> decretado por las autoridades sanitarias, por lo que nuestra siguiente visita fue recién a fines de julio. Entre los meses de marzo y julio, continuamos en contacto con la directora siempre a la espera del retorno a clases, y avanzamos en otros aspectos de la investigación tales como reforzar el apartado teórico y en preparar la batería metodológica que utilizamos en nuestra etnografía.

Una vez llegado julio, retomamos las visitas. Nuestros registros los llevamos por escrito en un cuaderno de campo donde anotamos lo esencial e hicimos diagramas espaciales para registrar la distribución de los espacios. Luego digitalizamos este registro etnográfico y al escribir todo nuevamente en el computador, agregamos más detalles de nuestras observaciones y sensaciones.

---

<sup>17</sup> Durante la pandemia el Gobierno estableció un plan de acción donde se propusieron cinco fases que iban progresivamente desde la cuarentena hasta la apertura avanzada. Cada fase implicaba distintas medidas de restricción respecto a apertura de establecimientos, comercio, desplazamiento, y más.

En nuestras visitas nos dedicamos a observar con detención todos los espacios, materiales, interacciones, juegos y las dinámicas que se daban tanto entre niños y niñas como con las educadoras. Si bien en un principio tomamos cautela respecto a la distancia y procuramos no irrumpir en la rutina, de a poco las educadoras, los niños y niñas nos fueron incluyendo en las actividades y juegos, por lo que pudimos conversar y acercarnos más a sus vivencias, tanto así que en nuestra última visita organizaron una despedida y acordamos quedar en contacto para seguir realizando en conjunto avances respecto al enfoque de género en el Jardín Infantil, lo cual significa que nuestra investigación genera un impacto positivo tanto en el establecimiento como en nuestras vidas personales, ya que no quedará en un mero texto académico, sino que servirá como una posibilidad de generar reflexión y aprendizaje para la comunidad del Jardín, así como también nos sirve como aprendizaje y nos genera una oportunidad importante de aportar con nuestros conocimientos.

Respecto al contexto etnográfico, pusimos especial atención en respetar todas las medidas higiénicas necesarias para cuidar los protocolos sanitarios establecidos en el Jardín. Esto implicó ir siempre con mascarilla, a la entrada del Jardín higienizarnos con alcohol gel, realizar el control sanitario (nombre, hora de entrada, medición de la temperatura corporal y cuestionario de salud) y tener una distancia prudente con los niños y niñas. Dentro del Jardín las medidas consisten en que las adultas utilizan mascarilla y protector facial, mientras que los niños y niñas no. Las ventanas y puertas de todas las dependencias están siempre abiertas para que haya una correcta ventilación. Respecto a los materiales utilizados por niños y niñas son individuales, cada uno/a escoge qué utilizar y es de uso personal. Una vez que lo quieren guardar deben higienizarse con alcohol. A la hora de almuerzo por ejemplo, cada uno/a recoge su almuerzo que es dejado en una mesa fuera de la sala y se sienta en su silla y mesa. Cuando terminan, van a dejar los platos afuera y vuelven a limpiar el espacio que utilizan con toallitas húmedas con alcohol, luego se sacan el delantal y se lavan las manos.

Resulta muy importante tener en cuenta este contexto, ya que implicó tener precauciones para lograr respetar los protocolos en todo momento, además de generar una sensación constante de alerta, ya que en cualquier momento podían ocurrir imprevistos tales como cambios en el Plan Sanitario o podía ocurrir algún contagio dentro de establecimiento, lo que implicaría una cuarentena y un cese momentáneo de las visitas. Si bien no ocurrió, sí hubo un paro de la JUNJI a nivel nacional, lo que nuevamente implicó no poder ir al Jardín por unas semanas. Este paro fue motivado por un tema sanitario, ya que no existía ningún protocolo oficial de parte de la JUNJI respecto al Covid. Por ejemplo, si en un Jardín ocurría un contagio no existía algún decreto sobre quiénes debían ir a cuarentena, a quiénes se les consideraba contacto estrecho, cuánto tiempo debería ser la cuarentena preventiva en caso de tener que aplicarla, entre otros. Si bien el paro se bajó, no fueron cumplidas las peticiones que se tenía de parte de las educadoras.

Considerando el contexto descrito previamente será importante detenernos a aclarar un reparo metodológico. Geertz (1987) plantea que la cultura es un conjunto de significaciones, o sea un contexto que buscamos comprender mediante la interpretación. Para esto, al realizar un trabajo etnográfico propone recurrir a la descripción densa (refiriéndose como aquello que puede ser entendido). “Así, pues, además de observar, reconocer, examinar y registrar, el investigador social con disposición etnográfica ha de meditar, reflexionar, teorizar y, en definitiva, perderse reflexivamente en las sutilezas para poder dotar de densidad a sus descripciones” (Silva y Burgos, 2011: s/p). Esto nos será útil para nuestra investigación

porque comprendemos que, si al realizar el trabajo de campo logramos poner todos nuestros sentidos en éste y logramos una descripción densa, el factor tiempo deja de ser tan determinante. En palabras de los mismos autores:

“Insistimos, desde nuestra perspectiva, la confluencia de los detalles observados y descritos y de las interpretaciones de una situación específica permite que en un tiempo mínimo sea posible generar un conocimiento suficiente que ofrezca una comprensión particular de un fenómeno psicosocial igualmente particular. Este tipo de confluencia puede lograrse a través de lo que se conoce como descripción densa” (Silva y Burgos, 2011: s/p).

Con esto no queremos decir que el tiempo de la etnografía no sea importante, sino que, en palabras de Wolcott (1993):

“Permanecer mucho tiempo haciendo un trabajo de campo no produce, en y por sí mismo, una ‘mejor’ etnografía, y no se asegura de ninguna manera que el producto final será etnográfico. El tiempo es uno de los diversos ingredientes ‘indispensables pero no suficientes’ de la etnografía: sin él la etnografía no es suficiente, pero con él no es indispensablemente etnografía. Dependiendo de la habilidad del investigador, su sensibilidad, el problema y el contexto, los períodos ‘óptimos’ en el trabajo de campo pueden variar tanto como las circunstancias que lo demandan, pero el tiempo, considerado aisladamente, no garantiza que se haya llegado a conocer y comprender un contexto completamente” (Wolcott, 1993: 129).

Entonces, si somos capaces de aprovechar el tiempo de etnografía, podemos generar el conocimiento necesario para llevar a cabo nuestra investigación.

“Ante la concepción predominante de que tiempo máximo es igual a conocimiento máximo, nos inclinamos hacia esta otra idea: en un tiempo mínimo es posible generar un conocimiento suficiente. Cabe aclarar que cuando usamos el término ‘suficiente’, estamos haciendo referencia a un límite de sentido según el cual el investigador o investigadora considera que la información recogida es apta, idónea y bastante para dar cuenta de los objetivos planteados” (Silva, 2011: s/p).

En el caso de nuestra investigación, el contexto en que se ha llevado a cabo es extraordinario porque ha implicado atenerse a condiciones sanitarias que implican una serie de incertidumbres que van afectando el trabajo. Sin embargo, debemos ser capaces de adaptarnos:

“Según Wolcott (1993), el tiempo destinado para el trabajo de campo debe ajustarse y reajustarse a las circunstancias y condiciones del campo mismo y de la investigación en general. Puede que a primera vista planear o destinar doce meses como mínimo sea lo ideal, pero una segunda mirada puede poner en evidencia que sería inviable apegarse a un criterio de división temporal de corte igualmente cultural” (Jeffrey y Geoff, 2004).

Es por esto que, si bien nuestra planificación consideraba visitas regulares y en un periodo prolongado de tiempo, en la marcha todo fue cambiando y debimos adaptarnos a las condiciones tanto personales, como del Jardín y del país en general. Finalmente, nuestra etnografía consistió en visitar el Jardín algunos días (que iban variando semana a semana) a

la semana en diferentes horarios (generalmente en la mañana) entre los meses de Julio y Noviembre del 2021.

Considerando todo esto, queremos recalcar la importancia de ser capaces de disponerse a realizar un trabajo de campo con todos los sentidos atentos, dispuestos a observar, reflexionar, analizar y finalmente teorizar. La importancia no está en pasar un tiempo excesivo en el campo, sino que como decía Geertz, está en ser capaces de interpretar la información para finalmente comprenderla.

### **3.4 Dificultades metodológicas**

Como describimos en el apartado anterior, el contexto en que nos ha tocado realizar esta investigación ha sido el de una pandemia que nos ha afectado a nivel mundial, donde el Jardín Infantil no quedó exento de sus consecuencias. Las mayores dificultades metodológicas surgieron a raíz de esto; en un principio para poder coordinar las visitas ya que el inicio de clases tardó en llegar debido a que la fase sanitaria en la que se encontraba la comuna no permitía el funcionamiento del Jardín. Una vez que éste retomó sus actividades presenciales, el nivel de asistencia de los niños y niñas era muy bajo, esto principalmente a causa del temor que aún tenían las madres y padres de enviar a sus hijos e hijas al Jardín Infantil por miedo a que se contagiaran de Covid-19.

Otra dificultad que se generó también por el contexto sanitario se debió a las modificaciones que se tuvieron que hacer tanto en el mobiliario como en las actividades. Los materiales disponibles para los niños y niñas estaban reducidos y se potenciaba que las actividades fueran individuales, por lo que observar las interacciones entre ellos/as se tornaba un poco difícil.

Por otro lado, una dificultad metodológica que se nos presentó, y que ya describimos anteriormente fue el tener que realizar adecuaciones a los objetivos propuestos en un principio en nuestro Proyecto de Memoria. Esto implicó releer lo propuesto en la instancia previa a las visitas etnográficas, para luego cuando ya contábamos con mayor conocimiento del contexto en que nos encontrábamos realizando el estudio, poder adecuar tanto el objetivo general como los objetivos específicos.

Además, la misma situación de que al presentarnos en el campo nos encontramos con un contexto diferente al que teníamos en mente - principalmente por la Metodología de trabajo que se utiliza - nos llevó a tensionar el marco teórico con el que nos estábamos presentando, por lo que fue fundamental realizar una segunda revisión bibliográfica al mismo tiempo que íbamos recabando información en el campo. De este modo, al tensionar la base teórica con el contexto de investigación, pudimos realizar una discusión teórica bastante enriquecedora.

Más allá de este contexto incierto que si bien nos generó dificultades, nos presentó una oportunidad de reportar una situación excepcional, no tuvimos mayores dificultades debido a que la acogida que se nos dio en el Jardín por parte de las educadoras y de los niños y niñas fue espectacular, desde el primer día nos recibieron con los brazos abiertos y con muy buena disposición y ganas de generar una relación recíproca donde se nos permitiera llevar a cabo la investigación, no solo para que pudiéramos cumplir con nuestro trabajo, sino que también porque ven en ello un oportunidad de aprender y crecer como equipo.

### 3.5 Consideraciones éticas

Como en todo proyecto de investigación social que trabaja directamente con personas, fue importante tener ciertas consideraciones, siempre buscando velar por el respeto y la comodidad de quienes se vieron involucrados/as en la investigación. En este caso, trabajamos en un Jardín Infantil, lo que implicó observar las prácticas cotidianas tanto de los niños y niñas, como de la mayoría de las adultas involucradas en este espacio (educadoras y técnico en párvulos). Fue importante entonces, ser cuidadosas a la hora de observar las prácticas y de establecer cierta relación con ellos y ellas.

De partida, y para generar un proceso más transparente, se conversó con la dirección del Jardín para dejar en claro los términos de nuestra observación. De este modo ella le fue informando a las educadoras para que estuvieran al tanto de mi presencia y para que así fuéramos generando de a poco una relación de confianza. Por otro lado, el primer día las educadoras nos presentaron a los niños y niñas, para que estuvieran al tanto también de nuestra presencia y supieran qué estábamos haciendo. Buscamos así reducir al mínimo la incomodidad que en ellos/as puede generar esta presencia externa. Además, a la hora de escribir el texto final, tuvimos el resguardo de cambiar los nombres de los y las involucradas por pseudónimos, para así dar mayor confidencialidad a la información vertida en esta investigación.

Por otro lado, y considerando el contexto de emergencia sanitaria en que nos encontramos, debimos acatar todos los protocolos de higiene exigidos por el Jardín Infantil, tales como medirse la temperatura al entrar, rellenar un formulario sanitario de información personal y utilizar la mascarilla en todo momento, sobre todo al interactuar con los niños y niñas.

Finalmente, es importante también mencionar que una vez finalizada la investigación, se realizó junto con las educadoras y los niños y niñas una ceremonia de despedida para dar cierre al proceso de observación etnográfica, donde les explicamos que ya habíamos terminado nuestro trabajo. Los niños y niñas nos dedicaron palabras de agradecimiento, así como las educadoras también. Nos dieron además unos presente y nosotras a modo de retribución les regalamos balones y a las educadoras les entregamos un informe breve que resumía lo observado respecto al género, lo cual fue solicitado por ellas como constancia de nuestro trabajo y para utilizarlo como respaldo en las evaluaciones que les realizan cada ciertos años. Además les entregamos un tríptico que realizamos con una compañera que dicta '30 prácticas pedagógicas sexistas que debes evitar'<sup>18</sup>.

Por último, una vez finalizado el trabajo de investigación se les entregará una copia de éste, lo que permitirá generar una reflexión junto con las educadoras. De este modo la investigación no quedará solo en un texto académico, sino que podrá ser útil para el establecimiento educativo.

---

<sup>18</sup> Anexo 2.



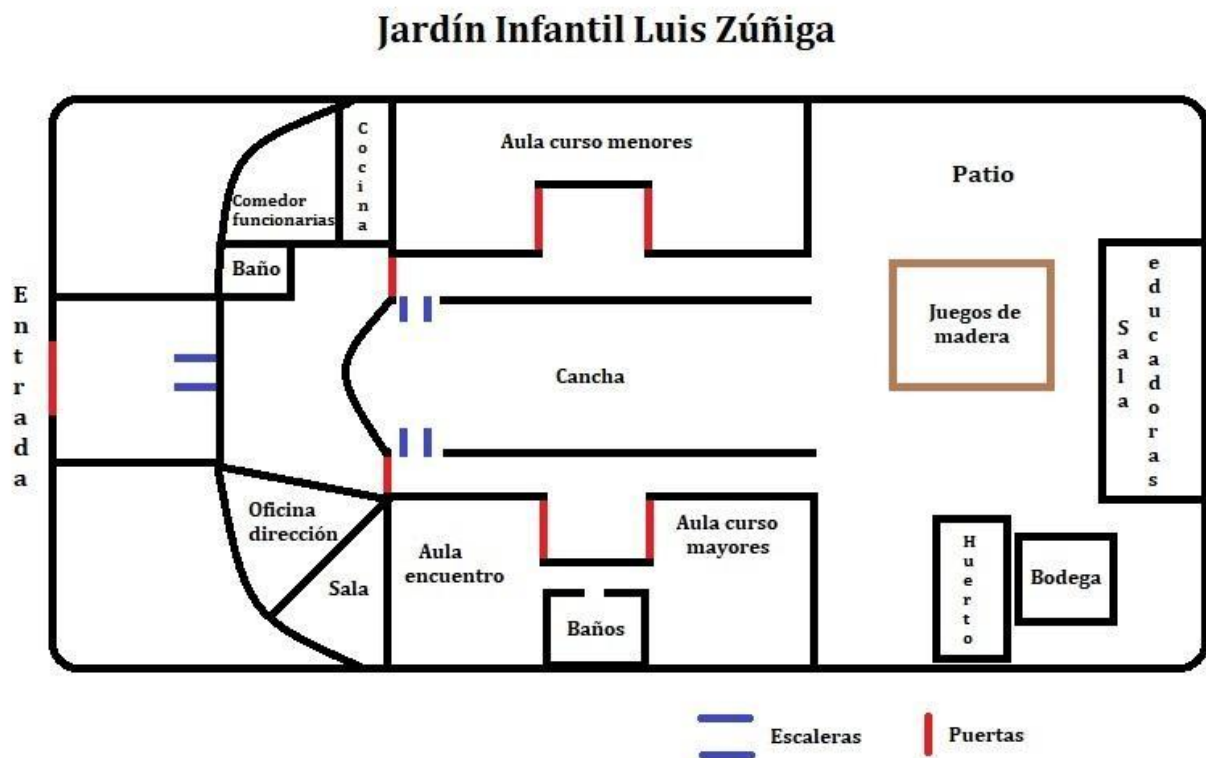
## Capítulo IV. Desarrollo y análisis de la investigación

En el siguiente capítulo trabajaremos en base a los objetivos específicos planteados en nuestra investigación, por lo que estará dividido en tres apartados, cada uno correspondiente a un objetivo. Además, para llevar a cabo nuestro análisis, trabajamos en base a una matriz de vaciado, la cual se ordenó en primer nivel por dimensiones, de las cuales emergieron diferentes categorías de análisis que utilizamos para ordenar nuestro material etnográfico, tanto los registros de nuestro cuaderno de campo como las transcripciones de las entrevistas a las educadoras. Una vez aplicadas las categorías, nuestra unidad de análisis más pequeña son los códigos, que nos sirvieron -valga la redundancia- para codificar las citas que posteriormente utilizamos a continuación.

### 4.1 Descripción de juegos y actividades lúdicas

Uno de los primeros objetivos a cumplir en nuestra etnografía es observar y describir los juegos y actividades lúdicas que llevan a cabo los niños y niñas del Jardín en los diferentes espacios observados, tales como el patio y el aula. Para poder cumplir con el objetivo propuesto se llevó a cabo un registro etnográfico que fue documentado en nuestro cuaderno de campo. Este registro consta de dibujos, diagramas y escritos, los cuales serán detallados a continuación.

En el primer diagrama presentamos un mapa de todas las dependencias que conforman el establecimiento, esto nos permitirá hacernos una idea de la distribución espacial del Jardín Infantil.

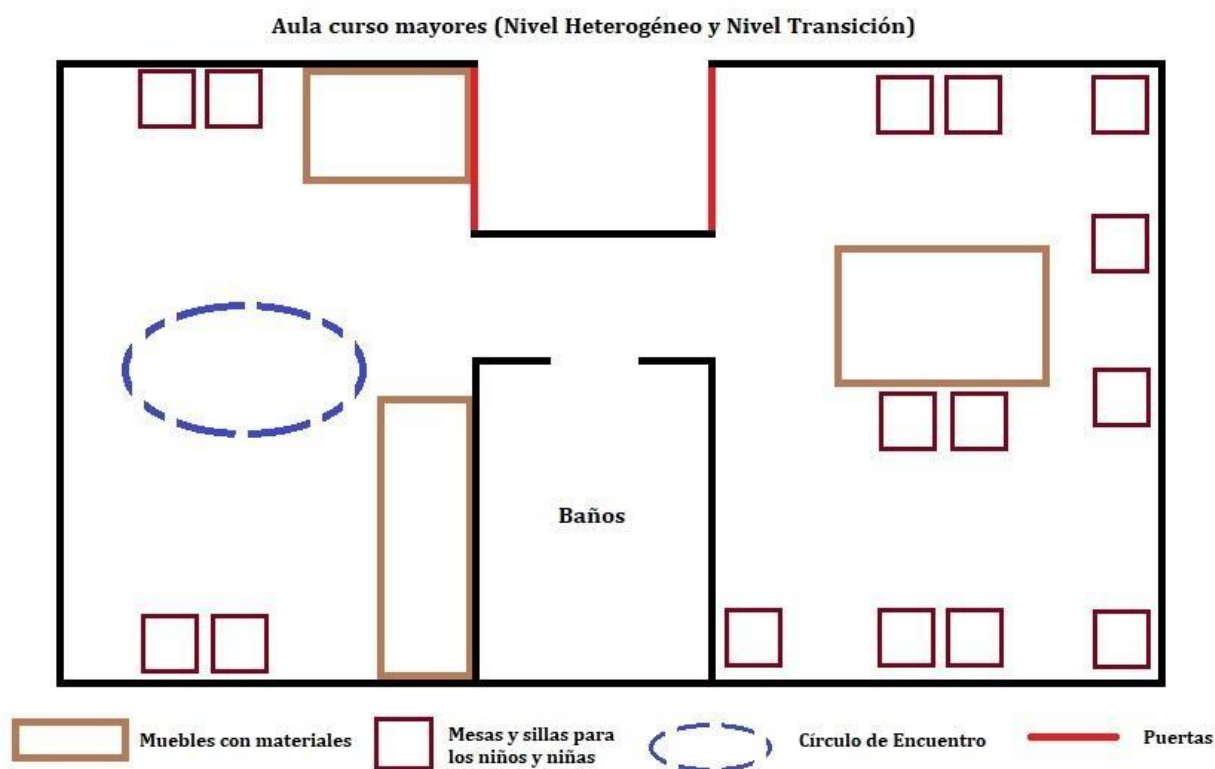


Si bien podemos observar que son varios los espacios que conforman el Jardín, las siguientes descripciones se enfocarán en el aula de los mayores y en el patio.

El aula de los mayores se conforma por una sala con una puerta y dos ventanas que dan hacia el exterior. Al interior hay mesas y sillas pequeñas, además de un mueble con repisas, el cual cumple un rol esencial al contener todos los materiales que se encuentran disponibles para ser utilizados por los niños y niñas.

Además, hay un pasillo donde se guardan todos los materiales de limpieza que utilizan los niños y niñas para higienizar su espacio, y que conecta también con los baños y con otra aula. Esta se utiliza para los momentos de ‘encuentro’, pero también se encuentra disponible para que los niños y niñas puedan realizar sus actividades diarias; “están en la salita de al lado, donde tienen más espacio. Está cada uno en una colchoneta jugando con algún material” (Cuaderno de campo, 2021). En esta también hay repisas con materiales, hay sillas, mesas y colchonetas.

#### 4.1.1 El aula



Según lo registrado el primer día en el cuaderno de campo; “entro a la sala y están Antonia (la educadora) y Rocío (la técnico), me invitan a sentarme. Hay tres niños hoy; Josefa, Isidora y Antonio. Está cada uno sentado en una silla frente a una mesa trabajando con algún material”. Antonio estaba trabajando con unas figuras plásticas de dinosaurios, se sabía todos los nombres e incluso de qué se alimentaba cada uno. Luego, pasamos a la otra sala donde realizamos el encuentro, nos presentamos, contamos cómo había sido nuestra mañana antes del Jardín y cantamos canciones, toda la actividad siempre guiada por la educadora (Cuaderno de campo, 2021).

El aspecto más importante a considerar son los materiales presentes en las aulas, respecto a su disponibilidad pudimos observar que:

“Hay poco material didáctico en las aulas debido al Covid. No hay cosas pegadas en las paredes, excepto por una bandera de Chile, Perú, Venezuela, el abecedario y un mural donde está pegada la planificación y la lista de todos los niños y niñas matriculados. Todo el material está concentrado en un estante en el centro del aula, a la altura de los niños y niñas para que queden a su libre disposición” (Cuaderno de campo, 2021).

Esta organización del aula tiene que ver con la Metodología Montessori que se utiliza en el Jardín donde prima la autonomía y libertad de los niños y niñas; es importante que cada uno/a pueda elegir libremente con qué material quiere trabajar. Además, nos pudimos percatar que “los materiales son muy neutros (en cuanto al género) y diversos” (Cuaderno de campo, 2021). Al respecto, Rocío nos comenta que:

“Sí, aquí es como todos por igual. Partiendo de los casilleros, no hay un casillero a veces lo hacíamos como específico, pero era por un tema no sé po', la foto, su nombre (...) pero no hay nada... los colores de los colgadores son por niveles y los dieciocho del mismo color cachai' no hay... los materiales también po', no hay así como... ahora como la cocina pero si tú vai' a la sala están niños cocinando” (Entrevista Rocío, 2021).

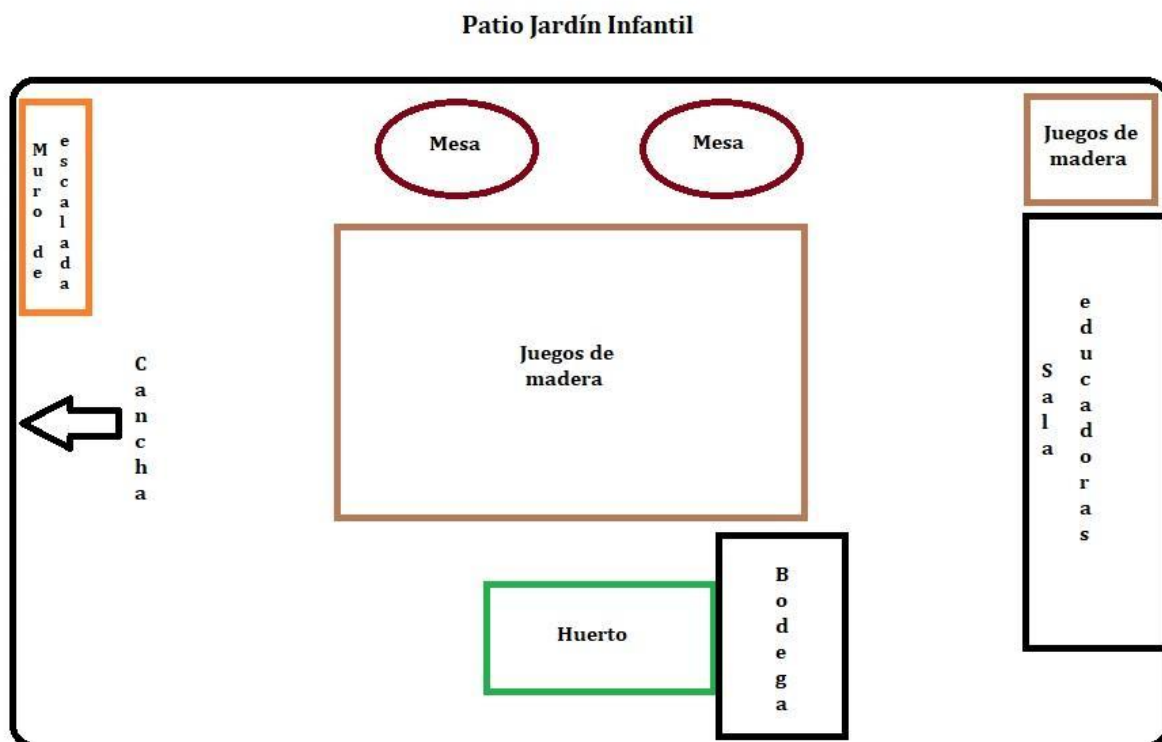
Por otro lado, durante el tiempo que se realizó la observación, pudimos registrar cuáles fueron los materiales que usaron los niños y niñas. A Antonio le gusta mucho usar los dinosaurios de plástico, también utilizó un juego de construcción de bambús y láminas de madera, con el cual dijo estar construyendo el jardín y el patio. A Karen la observamos utilizando un material didáctico que consta de un set de tazas redondas de diferentes colores que vienen acompañadas de unas figuras de abeja de los mismos colores. Ella también trabajó con unas figuras de animales. A Valentina la vimos trabajar varios días con un rompecabezas que tenía una ilustración de gallo, también con instrumentos musicales, específicamente con unas maracas y mientras experimentaba con ellas “Rocío le va preguntando si suenan igual o diferente, las hace agruparlas por pareja” (Cuaderno de campo, 2021). Isidora utilizó varias veces unas láminas plásticas de colores con magnetos, con los cuales construyó un cohete. Por último, Valentina y Karen trabajaron con unas figuras humanas de madera, de las cuales nos llamó la atención que no tenían representados los genitales, pero sí se hacía la distinción entre ambas porque una tenía el pelo largo tomado con un moño y la otra tenía el pelo corto.

Debido a la metodología utilizada y a los protocolos sanitarios establecidos en el Jardín, es que cada niño y niña escoge un material del estante y se sienta solo/a en su silla a trabajar con su material en la mesa. Cuando se trabaja en aula, las educadoras y técnico se encargan de guiar el trabajo y de repente se acercan a cada niño y niña a interactuar y observar cómo se están desarrollando con el material escogido. Por ejemplo, cuando Antonio estaba construyendo el Jardín con los bambús, Rocío se le acercó y le fue preguntando si le podía ayudar a construir, respetando siempre que fuera él quien decidiera cómo construirlo, a la vez que le iba preguntando qué estaba construyendo y a quiénes estaba representando. Tocamos aquí un punto muy importante de nuestra observación; al ser una Metodología Montessori la que se aplica en este Jardín, las educadoras toman un rol de guía, lo cual les permite a los niños y niñas una mayor autonomía en el trabajo.

Según lo observado en las diferentes instancias, como describimos previamente, cuando cada niño y niña escoge su material, ellas guían el trabajo y están siempre atentas observando y registrando el progreso individual de cada niño y niña. Sin embargo, existen también otras instancias en las que se reúnen en círculo y la educadora guía una conversación donde van interactuando entre todos y todas respecto a sus emociones, sus experiencias y sus vidas; “después de jugar harto rato cada uno con los materiales, se sientan en círculo en el suelo y conversan sobre su día; cómo durmieron, qué desayunaron, quién los trajo al Jardín” (Cuaderno de campo, 2021).

Todo lo descrito previamente hace referencia a lo ocurrido dentro del aula, por lo que ahora nos enfocaremos en el segundo espacio de observación; el patio. Este espacio es compartido por ambos cursos, los cuales tienen horarios diferenciados para utilizarlo, sin embargo, hay momentos en los que se topan y comparten en él.

#### 4.1.2 El patio



Como podemos observar en el diagrama, la infraestructura del patio consta primero de una cancha de baldosas y techada, en medio de las dos aulas. Este espacio se utiliza para diversos juegos y actividades. Un día las educadoras y las técnico, armaron un circuito con grandes figuras geométricas de esponja, por el cual los niños y niñas tenían que transitar pasando los diferentes obstáculos.

Otro día extendieron una larga hoja blanca de papel y dejaron lápices a disposición para que los niños y niñas dibujaran y pintaran. En ambas actividades las educadoras participaron ayudando en la ejecución; le daban la mano a los que necesitaran de ellas para escalar las figuras geométricas, y cuando dibujaban los iban interpelando para que les

contaran qué estaban dibujando. También un par de niños empezaron a experimentar con sus cuerpos y le pidieron a una técnico que dibujara la silueta de ellos en el papel. Otra actividad que les gusta mucho realizar en la cancha es jugar con los hula-hula, “Isidora hace rato, desde que estábamos adentro de la sala que quería jugar con hula-hula, los pide y les pasan varios a los niños y niñas. Están jugando y experimentando con ellos” (Cuaderno de campo, 2021).

Otro día, los observé jugando con un material que habían utilizado en una actividad dirigida por las educadoras;

“Vale es la primera en acercarse y me pide que juegue con ella. Están las cajas de la actividad del otro día, hay tres. Vale empieza a jugar con ellas, decimos que es un trencito. Luego llegaron más niños y niñas a jugar ahí” (Cuaderno de campo, 2021).

Este material había quedado en un rincón a disposición, intencionando que los niños y niñas pudieran encontrarlo y reutilizarlo.

Otra de las infraestructuras que podemos encontrar en el patio son los juegos de madera. Tenemos uno en el centro que consta de un tobogán, un resbalín más pequeño, una escalera y puentes. En este siempre hay niños y niñas jugando, les gusta mucho tirarse por el tobogán y simplemente estar y conversar arriba del juego; “ahora Antonio está muy entretenido jugando solo en los juegos de madera, sube por un lado baja por el otro y corre a repetirlo” (Cuaderno de campo, 2021). En otra ocasión:

“Jugamos en la tierra, me piden que también excave con ellos. Están construyendo el castillo, hacemos hoyos y túneles secretos. Cuando estamos cavando en la tierra están Antonio, Josefa e Isidora. Les pregunto qué están haciendo, me dicen que un castillo” (Cuaderno de campo, 2021).

En otra esquina podemos encontrar otro juego de madera más pequeño que tiene una escalera y dos resbalines. En este juegan mucho al ‘tapón’, juego que consiste en que se van tirando de a uno, pero al llegar al final se tienen que quedar ahí, generando una especie de ‘tapón’ en el resbalín.

Por otro lado, encontramos un espacio denominado huerto, donde hay dos cajones con tierra, de momento no hay semillas plantadas. A los niños y niñas les gusta excavar aquí, “Antonio, Josefa, Karen y otra niña están usando palas y rastrillos, juegan con la tierra” (Cuaderno de campo, 2021), juegan a construir túneles y castillos, donde inventan historias en las que ellos son los protagonistas; “Las niñas se fueron juntas a jugar con la tierra, cantan una canción. Luego supe que estaban armando un castillo” (Cuaderno de campo, 2021).

Podemos encontrar un espacio que también es bastante utilizado por los niños y niñas, este consiste en dos mesas de madera con asientos. Las educadoras también hacen uso de éstas; les dejan hojas y lápices a libre disposición para quien quiera dibujar. “Antes de eso y en simultáneo me estuvieron regalando muchos dibujos, porque Carla los tenía sentados en la mesa que está al sol en el patio pintando en hojas blancas, con esos lápices que son como ténpera” (Cuaderno de campo, 2021).

Además, al lado hay neumáticos y palos enterrados, donde les gusta mucho hacer equilibrio y saltar. Cerca de ahí, en una pared se encuentra un pequeño muro de escalada, el cual vimos que utilizaron una vez.

“Isha (la pequeña haitiana que no veía hace mucho tiempo) se me acercó y me dio la mano para que la ayudara a subir un muro de escalada que tienen. La ayudé y se acercaron Florencia y Romina porque también querían subir. Luego jugamos en los neumáticos porque querían hacer equilibrio y saltar, me mostraban cómo saltaban. Jugaron hartos en el tobogán, jugaban al tapón, mientras Antonio se me acercaba a conversar sobre Jurassic World, me preguntaba si yo había visto esas películas. Sabe mucho de dinosaurios” (Cuaderno de campo, 2021).

De este modo nos podemos dar cuenta de que el patio se conforma por diferentes espacios que a su vez albergan inmuebles y materiales donde se desarrollan distintas dinámicas de juego e interacciones entre niños, niñas y educadoras. Pudimos observar, además de todos los juegos descritos previamente según el espacio que se desarrollaban, otros juegos y actividades lúdicas que se llevaban a cabo indistintamente del espacio. Con estos nos referimos a la pinta, a la escondida, al perro gato (pinta congelado), al juego de hacer equilibrio en las ruedas, también les gusta mucho dibujar, a veces les dejaban tizas a disposición para que rayaran los pastelones de cemento, así como unas pizarras transparentes donde también podían pintar con lápices de colores. Les gusta jugar a la ronda de San Miguel, a veces los observamos jugando con ramas de árboles simulando que eran pistolas, “Camila y Antonio están disparando, ‘estamos jugando a la policía’” (Cuaderno de campo, 2021). Un día que estaba lloviendo “Julián y Catalina van al patio a mojarse y correr bajo la lluvia” (Cuaderno de campo, 2021). A veces andan jugando cada uno por su lado, imaginando que son personajes, “Santiago juega a ser Spiderman” (Cuaderno de campo, 2021). En una ocasión se me acercó Romina, “¿juguemos al salón de belleza?” (Cuaderno de campo, 2021). También se les puede ver recreando juegos de roles, principalmente simulando ser una familia.

Habiendo descrito los espacios, materiales, juegos y actividades que llevan a cabo los niños y niñas en el Jardín, mencionaremos también ciertas interacciones que observamos en el patio y que nos entregan información sobre las dinámicas que se generaron en aquel espacio durante el tiempo de observación.

#### **4.1.3 Interacciones**

Respecto a las interacciones que se dan entre niños y niñas es importante aclarar que la mayoría de estas se dan en el patio, ya que, en el aula, como describimos previamente, cada niño y niña trabaja individualmente con el material escogido. Es por esto que respecto a las interacciones entre ellos que trabajaremos a continuación, en su mayoría están situadas en el patio.

En una primera ocasión observamos a un grupo de dos niñas y un niño jugando a correr y perseguirse por el patio.

“Antonio es bueno para poner reglas, dice pause a cada rato para agregar al juego alguna regla. Las niñas se cansaron, Antonio corrió mucho. Las niñas se suben al juego

de madera y Camila dice que se cansó porque él corre muy rápido” (Cuaderno de campo, 2021).

Luego de esta situación, observamos a Antonio jugando solo en los juegos de madera, “sube por un lado, baja por el otro y corre a repetirlo. Se le ve muy entretenido. Las niñas se fueron juntas a jugar con la tierra, cantan una canción” (Cuaderno de campo, 2021). Al pasar de un rato, estaban nuevamente jugando los tres, esta vez excavando en el huerto. “Observamos que las dos niñas se comportan muy conflictivas entre sí, pelean a cada rato, quieren todo ellas. Antonio juega tranquilo, cuida los bichos, tira comentarios cuando ellas pelean o tiran tierra” (Cuaderno de campo, 2021).

En otra ocasión, nos encontramos con una escena parecida, pero situada en el espacio en que se encuentran los juegos de madera más pequeños.

“Fui a ver qué estaba haciendo el grupo que estaba reunido jugando, y el Antonio me miró muy contento y me dijo ‘hoooola’ (muy emocionado) y me contó que estaban jugando a construir una piscina y que él era el líder. Ahora Josefa dice que ella es la jefa, Antonio le discute que él es el jefe. Un poco aburrida de la situación, Josefa dice que el primero que llegue a la cima será el jefe. Mientras tanto Karen estaba tirándoles tierra, por lo que tuve que intervenir para decirles que no pelearan, a lo que Antonio se sumó diciendo ‘no peleen, no peleen’” (Cuaderno de campo, 2021).

Las situaciones descritas fueron observadas en nuestras visitas etnográficas, sin embargo cuando entrevistamos a las educadoras también hicieron alusión a ciertas situaciones de las que se han percatado en el patio. En la primera, nosotras les preguntamos específicamente sobre el tema.

“E: ya y en cuanto a las dinámicas que se dan por ejemplo entre los niños y niñas en el patio, ¿cree que hay diferencias? como a la hora de jugar, por ejemplo.

C: muchas veces vienen como, como de la casa algunas cosas que entre ellos mismos se corrigen” (Entrevista Camila, 2021).

En una entrevista con otra educadora, al momento de hacerle la misma pregunta ella nos contesta; “ahora como que no, es que como que siento que ahora pelean como por los juguetes, como que ‘no, esto es mío’, pero independiente de que sea niño o niña, es como eso” (Entrevista Rocío, 2021). De este modo hace alusión a que bajo su perspectiva ella cree que en el patio ya no se observan distinciones de género en los juegos que llevan a cabo niños y niñas. Por el contrario, otra educadora nos menciona que ella ha visto que “en el patio se ve el juego de roles; modelo familia” (Entrevista Antonia, 2021).

De este modo, llevamos a cabo una descripción que abarcó los materiales que utilizan los niños y niñas, los espacios donde interactúan, entre quiénes se desarrollan estas interacciones y cómo se dan éstas. Es así como podemos dar paso en primer lugar a caracterizar el discurso de las educadoras que se circunscribe en el espacio previamente descrito, y finalmente, considerando toda esta información, explicar cómo se manifiesta la perspectiva de género a través de los juegos y actividades lúdicas.

## 4.2 Caracterización discurso de las educadoras

Como hemos visto anteriormente, en el Jardín Infantil se conforma un espacio social donde interactúan diferentes actores y actrices, tales como niños, niñas y educadoras. Estas últimas son partícipes fundamentales del proceso educativo de niños y niñas que asisten al establecimiento, por lo cual se hace necesario conocer sus percepciones y apreciaciones respecto a los diferentes tópicos que se trabajan en nuestra investigación y que en su conjunto conforman lo que vendría siendo la perspectiva de género en el Jardín.

### 4.2.1 Niñez

El primer tópico trabajado en las entrevistas semiestructuradas tiene que ver con la percepción que tienen las educadoras respecto al concepto de niñez. Podemos identificar por un lado una percepción valórica de lo que significa ser niño y niña.

“Mm la niñez, bueno yo creo que es como, con la palabra con la que la resumiría es autenticidad, yo creo que es la época en que uno es más auténtico, dice lo que piensa, vive como quiere vivir, hace lo que, como que sigue estos impulsos. No sé, yo creo que es la niñez como una etapa realmente donde uno cree que todo es tan bonito, uno como que siempre se queda con la belleza de las cosas” (Entrevista Carmen, 2021).

Se identifica así cierta admiración hacia la niñez, cierto anhelo; “estás motivado por el goce de hacer cosas que te gusten, si no te gusta no las haces” (Entrevista Carmen, 2021). Además, se distingue a los niños y niñas de nosotras adultas; “los niños se comunican de otra forma, son más emocionales, más de piel (Entrevista Camila, 2021)”.

Identificamos también en el discurso un análisis más histórico respecto a cómo la niñez se ha comportado a lo largo de los años.

“Yo creo que ha ido evolucionando hartito, yo creo que hoy en día o sea en mi antigüedad, o sea cuando yo era más pequeña éramos mucho más, no estaba tanta tecnología, no estaban tampoco los papás o las mamás que trabajan todos los días todo el día, tenía como el tema de salir a la calle, compartir, era mucho más no estar tan encerrados en las casas, creo que hoy en día todo eso se ha ido eliminando cachai' ya no hay eso de 'oye salgamos' no porque de partida la conducta de los papás y lo digo por ahora, es como claro 'no porque estoy cansada, no porque no tengo tiempo', entonces ya no hay de eso y la tecnología está ahí po'. Entonces uno 'ya, toma el celular o ve la tele'" (Entrevista, 2021).

Es así como la tecnología se ha presentado con más frecuencia en la vida cotidiana de niños y niñas, lo cual genera que el espacio del Jardín sea aún más relevante para que ellos y ellas puedan realizar otras actividades, jugar con otros niños y niñas de su edad y adquirir herramientas sociales. De este modo, surge aquí otra categoría identificada en el discurso; el valor que tienen ellas como educadoras.

“Sí, yo creo que es una etapa muy bonita, muy rica en la belleza desde pensar que estás formando y estás dejando mucho de ti en cada niño, yo creo que ese es como el... lo que siempre trato de transmitir, uno deja tantas cosas en los niños, puede lograr tantas cosas positivas, pero también puede dejar huellas que no son muy positivas. Entonces



siempre es muy importante siempre reflexionar ahí que el impacto que tenemos en cada niño que está a cargo nuestro, si pasan todo el día con nosotros” (Entrevista Carmen, 2021).

Además, se identifica que se le otorga un gran valor a la Metodología Montessori.

“Y complementándolo con lo que te decía antes de la metodología que es tan maravillosa, tú ves unos avances increíbles en los niños, están en una edad en que todo es avanzar, todo tiene... tú trabajas algo y ves los resultados” (Cuaderno de campo, 2021).

Por otro lado, una última categoría identificada tiene que ver con cómo se ha tratado la niñez desde un ángulo institucional y gubernamental. En la entrevista con Antonia nos mencionaba que ha avanzado en la protección de la niñez, que bajo su percepción antes los niños y niñas eran poco escuchados, en cambio ahora ha habido un avance en cuanto a las leyes. Sin embargo, identifica una falta de fluidez, que debiera haber mayor iniciativa de los jardines, por ejemplo en la realización de talleres, en contratar gente externa que pueda ir realizando distintas actividades a los niños y niñas. Siente que ellos y ellas necesitan eso, porque para ella “los niños son diferentes, son movimiento” (Entrevista Antonia, 2021).

#### **4.2.2 Juego**

Como revisamos previamente en el marco teórico, consideramos el juego como un elemento fundamental en el desarrollo social e individual de los niños y niñas. Es por esto que reflexionamos junto a las educadoras sobre el valor que se le da a éste desde su perspectiva. Durante nuestras visitas etnográficas, nos pudimos percatar que si bien una educadora nos comentó que siente que “en los jardines se ha perdido el juego” (Cuaderno de campo, 2021), en el caso del Jardín Infantil Luis Zúñiga, “han priorizado el juego que es donde los niños y niñas más aprenden y socializan, esto debido principalmente a que llevan mucho tiempo encerrados por la pandemia, y la mayoría vive en departamento, por lo que aprovechar el espacio del Jardín para que jueguen, ha sido fundamental” (Cuaderno de campo, 2021). En palabras de Camila; “el juego es natural en el niño y el juego sirve para aprender, sirve para reconocerse, sirve para socializar, el juego es la base de la educación preescolar entonces es muy importante, creo que es la esencia” (Entrevista Camila, 2021). Se destaca así la importancia del juego en la educación inicial, tal como lo menciona también Rocío en su entrevista:

“Ay es súper importante porque ahí uno va... es la construcción de los conocimientos propios que uno tiene porque uno llega con una base, como decir como ‘ya esto es mi juguete’, en la experimentación, cómo lo va experimentando, cómo lo va armando sin tener que uno como educadora decir ‘mira pero este tienes que armarlo’, no. Yo creo que el descubrimiento del juego, el propio descubrimiento del niño es lo que los puede llevar a seguir hacia arriba y sacándose sus propios desafíos para poder seguir. Yo creo que es un rol súper importante, creo que el juego es el principal, la principal parte de la educación, que uno aprende con el juego. Pa’ un niño también debe ser fome ‘que voy a hacer la tarea’, pero si lo transformas en algo lúdico te puede resultar” (Entrevista Rocío, 2021).

Además, un elemento que también fue mencionado por las educadoras tiene que ver con

cómo se van desarrollando y desarrollando los niños y niñas a través del juego, “uno también los ve en el juego y cómo desarrollan su potencial, sus dones entrecomillas, sus habilidades, tú vas viendo eso en todos los juegos, todo lo ves en el juego” (Entrevista Carmen, 2021).

“Yo creo que ahí es fundamental porque finalmente el niño plasma sus vivencias de alguna manera, lo que él ve, lo que él reproduce del entorno, lo que lo rodea. Entonces claramente en el juego uno puede visibilizar tanto lo que él recoge tanto de las escenas felices de su vida, de las escenas que no son tan gratas o de las cosas que le gustan, yo creo que un poco de eso. El juego finalmente permite que él se vaya construyendo como persona. Toma lo que le gusta de la realidad, lo disfruta recreando en el juego y eso le va haciendo como conformarse en la persona que es en el fondo” (Entrevista Carmen, 2021).

Es así como a través del juego el niño y la niña van aprendiendo a socializar, pero también van desarrollando y mostrando todas sus capacidades, habilidades y valores, ya que al ser sujetos sociales van aprendiendo, comprendiendo y aplicando todo los conocimientos que van adquiriendo en los diferentes escenarios sociales en los que participan.

“Nosotros lo que permitimos que ese niño finalmente florezca, que nazca todo lo que él trae y en el juego es donde aparece todo eso po', en el juego tú vas viendo todo eso; cómo él establece sus relaciones con el otro, cómo él entiende lo que es el respeto, como él entiende lo que es la amistad, el querer, el cuidar a otro, cómo reproducen lo que aprende en la casa, cómo entiende lo que es correcto y lo que no es correcto. Yo creo que, o sea uno observando un niño en el juego puede conocerlo en profundidad y ya incluso puede pensar cómo va a ser ese niño en adulto” (Entrevista Carmen, 2021).

Se reconoce también el rol que los adultos tenemos a la hora de acompañar a los niños y niñas a jugar.

“Yo creo que el juego estuvo siempre, el niño con una olla es feliz, con una caja de cartón puedo hacer un tremendo juego, pero depende muchas veces de adulto, del adulto que tenga al lado y de si ese adulto le permite o no le permite, a veces el adulto "ay pa' que no desordene, ay pa' que no haga ruido". Entonces el adulto no le va permitiendo experimentar” (Entrevista, 2021).

Por otro lado, en conjunto con una de las educadoras, nos cuestionamos la distinción entre juego y actividad lúdica en una Metodología Montessori.

“S: claro, lo que pasa es que igual dentro del juego nosotras tenemos super claro que el juego tiene que surgir desde el interés del niño; propuesto, organizado, pensado, todo diseñado por el niño y la niña, no tienen que ver la intervención del adulto. Ya, entonces desde allí nosotros hacemos la diferencia que el juego para nosotros es específicamente en el horario de patio, el horario de patio porque en el horario de patio la intervención del adulto más que nada es cautelar la seguridad del niño, pero ahí nosotros dejamos que el niño desarrolle toda su imaginación, él propone. A veces dejamos elementos en desuso; cajas de cartón, de manera que él pueda crear su propio juego, organizarlo con su grupo, estimar qué tiempo va a invertir en ese juego. Y ahí la intervención del adulto es mínima, sin embargo, en las experiencias que se desarrollan en el aula nosotros sabemos que el propósito del material que nosotras ofrecemos tiene un propósito implícito.

E: Claro.

C: ¿ya? pero que el niño no lo sabe, que nosotros no le decimos 'mira este material es para eso'. Entonces ahí surge como la diferencia; que el propósito viene ya establecido por el adulto, sin embargo, eso no le quita el goce y la satisfacción que le provoca al niño utilizar un material y saber que tiene una forma de hacer y que esa forma de hacer él la puede realizar. Por ejemplo tan simple como un rompecabezas, él se da cuenta que ese desafío diario de armar ese mismo rompecabezas no una vez sino muchas veces, que un día no pude armarlo, que el otro día pude juntar tres piezas, que el otro día cuatro y llegar hasta completarlo. Eso va asociado al goce y a la satisfacción personal" (Entrevista Carmen, 2021).

De este modo, y como veremos también más adelante, la diferencia fundamental entre juego y actividad lúdica vendría siendo que el juego tiene que ver con una voluntariedad e iniciativa propia de los niños y niñas. Además, otra educadora agrega que "en el juego libre es donde ellos se dan a conocer cómo son, es la ventana más amplia para observarlos y conocerlos (Entrevista Antonia, 2021).

#### **4.2.3 Valor de la Educación Parvularia**

Ya conociendo lo que entienden las educadoras por niñez y por juego, nos adentramos en el valor que le otorgan a la Educación Parvularia.

"La Educación Parvularia es esencial o sea quizás antiguamente no lo visualizábamos porque no le dábamos como el valor que hay ahora, pero son los primeros años de vida en el cual el niño aprende todo, está en una etapa de absorción de conocimientos que yo le puedo enseñar chino y él va a aprender chino. O sea, es como la base del aprendizaje, la base de los valores, la base de la familia. Entonces es el periodo en el cual el niño está en una etapa en la cual puede aprender y reaprender muchas cosas entonces es importante para darle como la base a estos aprendizajes que van a venir en su vida" (Entrevista Camila, 2021).

Es así como reflexionan respecto a la importancia que tiene su rol como educadoras en la vida de cada niño y niña que asiste al establecimiento.

"Tú estás sentando las bases de una persona, de una forma de ver, de enfrentarse a la vida, porque eso es lo que aprenden en el Jardín, es cómo se van a enfrentar el día de mañana a la vida, entonces no está llena de contenidos como a lo mejor los papás quisieran, pero sí está enfocada en el desarrollo de habilidades y competencias, y habilidades de que no son para mañana ni para pasado, sino que son para siempre. Entonces por eso es importante considerar la Educación Parvularia como, como tal, como un periodo demasiado importante en la vida del ser humano, y que todavía yo creo que no hemos caído en cuenta de ello" (Entrevista Carmen, 2021).

Además, en particular en este Jardín donde se trabaja con la Metodología Montessori, se destaca la característica de permitir que el niño y la niña experimenten y vayan conociendo sus propios límites, "porque claro porque aquí igual le permitimos dentro de todo, le vamos permitiendo que ellos vayan avanzando, que vayan viendo. Entonces eso igual a ellos les da confianza" (Entrevista Rocío, 2021). De este modo es fundamental el desarrollo personal y la autonomía que se les va inculcando.

“Entonces yo creo que en la casa uno los limita mucho, siento que el jardín no es un límite para ellos porque cada niño tiene su propio límite y va avanzando de acuerdo a sus propias características. Por eso por lo menos acá existe la metodología que uno elige lo que quiera” (Entrevista Rocío, 2021).

Surge así una dicotomía entre la ‘casa’ y el ‘jardín’, la cual es mencionada por las educadoras principalmente por el contexto de pandemia en que nos encontramos.

“Yo parto de la base en que ellos tienen que venir y que ya han estado mucho tiempo encerrados, tienen que venir. Yo creo que ya sabemos cómo se maneja la pandemia, sabemos los cuidados y siento que a la mayoría les ha servido por el tema de salir a otro mundo, de ver que hay pares, de que ven que hay cosas que pueden realizar por sí solos” (Entrevista Rocío, 2021).

Se destaca así una distinción entre ambos espacios, caracterizando positivamente el Jardín como un espacio de socialización donde cada niño y niña tiene mayor libertad para explorar, conocer y desarrollar sus propias habilidades, “entonces el mismo niño va descubriéndose, creo que el jardín es algo hoy en día mucho más necesario para los niños, por todo lo que hemos vivido” (Entrevista Rocío, 2021). Sin embargo, surge también el discurso respecto a que si bien “la Educación Parvularia es fundamental; es la base de lo que los niños y niñas aprenden, pero no tiene que dar todo, el 50% de la educación viene de la casa” (Entrevista Antonia, 2021).

Ya que nuestra investigación está centrada en comprender cómo se construye la perspectiva de género en Jardín, la dicotomía que surge en el discurso de las educadoras será fundamental para cumplir nuestro objetivo. Por lo cual retomaremos esta idea en la discusión y reflexiones finales.

#### **4.2.4 Qué se entiende por género**

Tal como mencionamos recientemente, la perspectiva de género es fundamental en nuestra investigación, y para poder comprender cómo ésta se construye, debemos caracterizar qué entienden las educadoras con el concepto de género.

En la entrevista con Carmen, nos comentó que se encontraba realizando un curso de Equidad de Género impartido por la JUNJI. Por lo que a la hora de preguntarle qué entiende por género, su respuesta fue la más completa.

“Bueno, con lo poco que he aprendido haciendo este curso es como claro, es la construcción social que se tiene y el rol que se asocia al género es como un, a ver cómo te podría decir... es como que lo que se espera que sea una mujer, lo que se espera que sea un hombre. Y de ello se asocian formas de pensar, comportamiento. Eso yo creo que es en definitiva en género, lo que esperamos que sea una mujer, lo que se espera socialmente” (Entrevista Carmen, 2021).

Por otro lado, otra educadora nos comenta: “lo que yo entiendo, en realidad es como uno se siente creo yo, como mi esencia, mis características, mi ser físico, quién soy creo que es mi género. No necesariamente cómo me veo, puedo internamente sentirme de otra forma” (Entrevista Camila, 2021).

Podemos ver que en la primera respuesta se aprecia el género desde una arista social, mientras que en la segunda se torna más individual. Aparece también un tercer elemento donde se asocia más el género con un tema valórico, “yo creo que tiene que ver con el respeto de la persona, con no pasar a llevar, con valorarlo” (Entrevista Camila, 2021).

Por último, aparece otra definición más personal, donde se explica la concepción que se tiene del género desde una anécdota donde se ve reflejada la apreciación personal que tiene esta educadora al respecto.

“De hecho me preguntaban el otro día ‘oye, pero tu hija, ¿si quiere un auto?’, mi hija me pidió un auto con una de estas pistas que se arman chiquitito y se lo compré porque si a ella le gustó yo no puedo inculcarle ‘oye no tú tienes...’, no, si es así. Siento que uno, si los priva nunca van a saber qué hay más allá o cómo funcionan otras cosas, entonces como que hay que dejar que sean libres, tanto en lo que uno pueda. Más allá después las decisiones que tomen cuando sea grande ya, ya es distinto” (Entrevista Rocío, 2021).

Es así como podemos ver que, si bien todas las definiciones y apreciaciones fueron diferentes, en su conjunto apuntan a una misma comprensión de lo que vendría siendo para ellas el género; teniendo éste que ver primero con una percepción personal de cada individuo respecto a su identidad, y a la vez con las expectativas que tiene la sociedad sobre lo que debemos ser.

#### **4.2.5 Género en el Jardín**

Habiendo revisado cómo las educadoras comprenden el concepto de género, a continuación, expondremos cómo perciben que se trabaja éste en el Jardín.

“E: ¿Está considerado en las planificaciones el tema del género o es algo más obviado?  
R: No, yo creo que está siempre como recalcado. Aunque aquí no hay como mucha diferencia, o sea está marcado, está escrito, pero nosotros no hacemos esa diferencia, para nosotros no sé po’ si esto es un auto y la niña quiere jugar, que juegue cachai’, no limitamos tampoco en eso porque tienen que ir experimentando” (Entrevista Rocío, 2021).

Frente a la misma pregunta, otra educadora nos responde:

“E: Y en las planificaciones, ¿está considerado el género?  
C: O sea debiera estar, está establecido desde las Bases Curriculares que el enfoque de género debiera estar presente desde que el niño entra hasta que se va del jardín. Y yo creo que sí, que hay una intencionalidad en las planificaciones, en el fondo de que siempre sea material de libre elección, de que siempre se ofrezcan varias oportunidades de experiencias de manera simultánea, que no haya zonas que dentro del aula establecidas que sean como para los niños y para las niñas. Yo creo que aquí si fuera por ambiente yo creo que en el ambiente yo creo que es donde más se nota el enfoque de género en nuestro proyecto educativo, yo creo que en el ambiente sí ahí yo podría decir que en el ambiente. Sin duda igual podríamos decir que todavía podría pasar por un filtro y a lo mejor todavía podríamos mejorar algunas cosas” (Entrevista Carmen, 2021).

Se recalca así la importancia de la metodología, ya que incentiva a que se desarrolle una mayor autonomía en los niños y niñas, lo cual les permite (y porque las educadoras lo permiten) experimentar con diferentes materiales que a su vez no están clasificados por género, debido a que se encuentran disponibles, a libre elección.

“Hemos ido como transformando un poco este Jardín en un jardín no al cien por ciento Montessori, pero sí tiene la metodología y que en realidad nos ha ayudado mucho porque tenemos una variedad de familias en este establecimiento que esta metodología ayuda a que nosotros no, no es necesario que hagamos una diferencia, es una metodología en la cual todos son iguales, muy respetuosa, forma niños muy autónomos entonces creo que calza aquí y en todos lados” (Entrevista Camila, 2021).

Si bien la metodología es fundamental, lo es también el rol que cumplen las educadoras en el establecimiento, tanto en la preparación del ambiente como en su rol de guiar a cada niño y niña. En el discurso podemos percibir que ellas son conscientes del valor que tienen dentro del proceso formativo de los niños y niñas

“E: Y a nivel de la Educación Inicial, en el jardín, ¿Qué importancia cree que tiene el género en los niños y niñas principalmente?

C: Yo creo que bueno ahí nosotras en algún modo como que ya estamos entregando estereotipos, estamos de alguna manera perpetuando ciertas formas, ciertas creencias, ciertas pautas de crianza y machistas po', si hay que decirlo. En el fondo nosotros fuimos criadas en una cultura machista, entonces nosotros tenemos mucho machismo en nuestros comportamientos, en nuestras formas de pensar. Que tal vez no nos hemos dado cuenta, pero que en el diario vivir vamos transmitiendo esos pequeños mensajes a los niños y las niñas. Y si nosotros no generamos un cambio en esta etapa, claramente vamos a seguir contribuyendo que la sociedad se mantenga como está hoy, con una cultura machista donde privilegia al hombre en todo sentido” (Entrevista Carmen, 2021).

Y si bien reconocen que en ciertas ocasiones pueden caer en distinciones de género, el tema ha sido conversado entre ellas a modo de reflexión, respecto a cómo aplican la perspectiva de género en su Jardín, “mira varias veces nos hemos cuestionado eso porque en realidad nosotros no ponemos énfasis en la equidad de género, pero tampoco hacemos la discriminación, es como muy natural” (Entrevista Camila, 2021). Dentro de este punto surge nuevamente la idea de que en la generación de una textura lúdica está la clave, ya que son ellas las encargadas de escoger cómo se organiza el espacio y qué materiales se disponen para el trabajo. Sin embargo, una educadora nos comenta; “sí, yo creo que sí existe la intencionalidad, pero falta más digamos que en el comportamiento del adulto yo creo, en la mediación del adulto, pudiese mejorar un poco” (Entrevista Carmen, 2021).

Respecto a la perspectiva de género específicamente en el juego nos comentan que ellas no hacen distinciones “aquí se respeta mucho todo eso como te decía, el que quiere jugar con algo, juegue, sino no” (Entrevista Rocío, 2021). El juego es libre y cada quien escoge con qué, con quién y a qué jugar, “‘quiero jugar con muñecas’, perfecto. No hay algo así como que ‘oye no, vuélvete aquí machito’, no, no. Esos casos que se han visto, nada” (Entrevista Rocío, 2021).

Sin embargo, y considerando los esfuerzos que realizan las educadoras por educar con perspectiva de género, comentan que a veces los niños y niñas vienen con ideas

aprendidas del hogar, las cuales deben trabajar en el Jardín.

“Es complicado porque por ejemplo ese papá que estaba hoy día diciéndole a su hijo que tenía que ser hombrecito, cómo uno interviene en esos momentos sin en el fondo desautorizarlo frente a su hijo y cómo ese papá va a entender que si un día yo le mando un globo rosado no tiene ningún otro mensaje que es un color bonito no más” (Entrevista Carmen, 2021).

Recapitulando, a través del discurso obtenido mediante las entrevistas realizadas a las educadoras, podemos percibir el interés que existe por parte de ellas en educar con perspectiva de género, principalmente creando una textura lúdica que les permita a los niños y niñas experimentar libremente con distintos materiales, sin el peso del estereotipo de género que estos suelen tener. Además, existe una consciencia respecto al tema, donde se identifica un trabajo individual de comprender los efectos que sus enseñanzas pueden tener sobre la formación identitaria y social de cada niño y niña. Por otro lado, si bien ninguna mencionó tener una formación específica en temas de género, se nos comentó que justamente hace poco y por primera vez la JUNJI estaba realizando una capacitación con enfoque de género (Cuaderno de campo, 2021), lo cual nos habla también de un esfuerzo institucional por avanzar en la aplicación de la perspectiva de género en los Jardines Infantiles.

### **4.3 Cómo se manifiesta la perspectiva de género a través de las actividades lúdicas y los juegos de niños y niñas**

En los apartados anteriores realizamos primero una descripción de los espacios, materiales, actividades lúdicas y juegos que conforman el Jardín Infantil, lo cual nos permitió avanzar con nuestro segundo objetivo que busca caracterizar el discurso de las educadoras en torno a la perspectiva de género. Así, en el apartado que trabajaremos a continuación buscamos explicar cómo se manifiesta la perspectiva de género a través de las actividades lúdicas y los juegos de niños y niñas. Para esto, revisaremos los fundamentos de la Metodología Montessori y cómo ésta se basa en preparar un ambiente sin distinciones de género, en donde los niños y niñas se puedan desenvolver libremente y en donde las educadoras cumplen un rol fundamental tanto en la preparación del ambiente como en guiar a los niños y niñas. A pesar de la textura lúdica que se crea en el Jardín, pudimos observar ciertas distinciones de género, las cuales expondremos también en este apartado, y de este modo explicar cómo se manifiesta la perspectiva de género considerando todos estos aspectos.

#### **4.3.1 Metodología Montessori y textura lúdica**

Como hemos mencionado anteriormente, en el Jardín Infantil Luis Zúñiga basan su metodología en los fundamentos de María Montessori. Ésta la comenzaron a aplicar más o menos desde el 2013, fue un trabajo muy progresivo. Las educadoras realizaron pasantías en otros jardines para aprender y ver cómo poder adecuarla al contexto que tienen en su Jardín. Uno de los establecimientos que más visitaron fue el Jardín Puliwen de La Granja, el cual funciona completamente bajo la Metodología Montessori, la directora es guía, es decir que tiene estudios específicos sobre aquel método (Entrevista Camila, 2021). En el Jardín Luis Zúñiga realizan sus planificaciones en base a la metodología, pero siempre acorde a las Bases Curriculares vigentes. Además existen las planificaciones de aula, donde cada

material dispuesto lleva consigo un fundamento y objetivo de aprendizaje, así cada niño y niña va midiendo su aprendizaje en base a su propio progreso, potenciando así la autonomía y el trabajo individual, es por esto que en el aula existen repisas con materiales a libre disposición, así cada niño y niña va escogiendo el material con el que quiere trabajar, de este modo no se potencia la competencia entre ellos, sino que cada uno/a va trabajando a su propio ritmo, descubriendo sus propias capacidades (Cuaderno de campo, 2021). Al respecto, en una conversación con la directora del Jardín nos comentó:

“Le pregunto si además de esto existen actividades pedagógicas dirigidas en aula, ya que no he visto ninguna, y si esto es debido a la metodología o a las adecuaciones que han tenido que hacer por Covid. Me cuenta que en general son pocas las actividades que hacen, cuando las hacen no es que sea como la metodología tradicional de que todos los/as niños/as estén al mismo tiempo realizando lo mismo, se hace por grupos y en ocasiones especiales como el día de la madre, por ejemplo. Esto porque no siempre todos van a querer realizar lo mismo o al mismo tiempo. Estas actividades siempre han sido pocas, y por Covid son aún menos. También sucede que el material que tienen disponible es menor por todo el tema de que tienen que estar constantemente higienizando. Han priorizado el juego que es donde los/as niños/as más aprenden y socializan, esto debido obviamente a que llevan mucho tiempo encerrados por la pandemia, y la mayoría vive en departamento” (Cuaderno de campo, 2021).

Además, respecto a los materiales que se disponen tanto en el aula como en el patio, pudimos observar que estos son neutros en cuanto al género, es decir que no existe distinción respecto a si un material es para niño o para niña. Pasamos así a un punto muy importante de la Metodología Montessori y la perspectiva de género en el Jardín, y es que, si bien no existen actividades dirigidas, el rol de las educadoras pasa por preparar el ambiente en el que se van a desenvolver los niños y niñas, tal como lo revisamos en el marco teórico, a esto lo llamamos textura lúdica. Para lograrla, debemos comprender que existe una intención tanto en cómo se realizan las planificaciones como en la organización de los materiales y espacios que tienen los niños y niñas a disposición.

“Tampoco nosotros hacemos una discriminación. O sea, se planifica para todos por igual, no mantenemos diferencias. Entonces en el fondo esto es como muy natural porque nosotros no discriminamos, entonces al final no está pensado como "ya, vamos a hacer esto, no ya vamos a poner nombre, no", sale. Además, que tenemos un sistema en el cual trabajamos con materiales en sala, que es un material que lo puede ocupar cualquiera de los niños no importando lo que sea y eso también ayuda a que nosotros no hagamos diferencia” (Entrevista Carmen, 2021).

De este modo se explicita la intencionalidad detrás de la planificación, esto implica un trabajo reflexivo de parte de las educadoras, lo cual se ve reflejado en todos los espacios del Jardín Infantil.

“No tenemos esto no sé po', a veces los rincones, los típicos rincones que quizás antes los hacíamos, pero no era como 'no, esto es para los niños', no. El que quiera trabajar, lo hace. Nunca es como pensado en discriminar o decir 'esto es de niña' no, no. De hecho, ya no hay muchos rincones, se pone de todo o juegos diversos para todos. Sacamos los carritos, esos coches, y si el que quiera niño, listo. Si quiere andar con una guagua y es un niño no importa. No y 'no es que', no nunca hacemos por lo menos nada de eso” (Entrevista Rocío, 2021).



En cuanto a la disposición de materiales y mobiliarios, una de las educadoras nos expresa:

“Si aquí es como todos por igual. Partiendo de los casilleros, no hay un casillero a veces lo hacemos como específico, pero era por un tema no sé po', la foto, su nombre. (...) Pero no hay nada... los colores de los colgadores son por niveles y los dieciocho del mismo color cachai' no hay... los materiales también po', no hay así como... ahora como la cocina pero si tú vai' a la sala están niños cocinando ” (Entrevista Rocío, 2021).

De este modo podemos ver que el trabajo realizado no implica simplemente poner materiales a disposición, sino que requiere intencionar que estos sean neutros y diversos, “hay una variedad de materiales para todos, no hay distinción alguna. Entonces tampoco la distribución de sala, todo es igual” (Entrevista Rocío, 2021). Además de que tengan un objetivo de aprendizaje, no solo en cuanto a un aprendizaje formal de currículum, sino que un aprendizaje socialmente significativo.

“C: En las experiencias que se desarrollan en el aula nosotros sabemos que el propósito del material que nosotras ofrecemos tiene un propósito implícito.

E: Claro.

C: ¿ya? pero que el niño no lo sabe, que nosotros no le decimos ‘mira este material es para eso’. Entonces ahí surge como la diferencia; que el propósito viene ya establecido por el adulto, sin embargo, eso no le quita el goce y la satisfacción que le provoca al niño utilizar un material y saber que tiene una forma de hacer y que esa forma de hacer él la puede realizar” (Entrevista Carmen, 2021).

Es así como podemos comprender que hay diversas formas de aplicar la perspectiva de género en un establecimiento educativo. En este caso el hecho de aplicar una Metodología Montessori llevó a que las educadoras generaran una textura lúdica donde no existen distinciones de género:

“Yo creo que aquí si fuera por ambiente yo creo que en el ambiente yo creo que es donde más se nota el enfoque de género en nuestro proyecto educativo, yo creo que en el ambiente, sí, ahí yo podría decir que en el ambiente. Sin duda igual podríamos decir que todavía podría pasar por un filtro y a lo mejor todavía podríamos mejorar algunas cosas” (Entrevista Carmen, 2021).

Mediante las entrevistas citadas anteriormente pudimos reflexionar respecto a si es suficiente con propiciar un ambiente neutro o si éste debiese estar aún más intencionado. A continuación, exponemos un extracto de una de las entrevistas donde nos cuestionamos esto.

“C: En el fondo a lo mejor tú dices sí a lo mejor te puedo ofrecer un espacio apropiado de libre elección, pero tiene que haber una mayor intención en el sentido que tú entregues en el material y en ese material que a lo mejor no todo en el color del material, en los textos que pegas dentro de la sala, la lectura que ofreces a los niños y las niñas. Son cosas que la verdad que yo no, no me había detenido a pensar. Claro yo decía no, pero es que la distinción de género aquí es poca, pero uno dice no basta tan solo con generar el ambiente, a veces hay que mediarlo porque el niño ya viene.

E: ¿ya viene con una pauta?

C: viene con una pauta por lo tanto el niño de manera natural no se va a ir a ese ambiente que está ya categorizado como de niño y niña. Entonces se va a ir de manera

espontánea a la pelota, al auto, a lo de color azul” (Entrevista Carmen, 2021).

Llegamos a un punto crucial en nuestra investigación, el cual tiene que ver con que, si bien estamos enfocadas en investigar un espacio en particular que vendría siendo el del Jardín Infantil, es importante considerar que no es el único espacio que habitan los niños y niñas, por lo tanto no es el único lugar donde se le entregan conocimientos sociales. Entonces si bien el Jardín puede entregarles un espacio neutro y libre de sesgos de género, no podemos asegurar que los otros ambientes en los que participe también lo propicien. Esta idea la retomaremos con profundidad más adelante en el apartado de discusión y reflexiones finales, por ahora ahondaremos en la importancia del rol que cumplen las educadoras en este Jardín Infantil.

#### **4.3.2 El rol de las educadoras**

Si bien nuestra etnografía busca comprender las interacciones que se dan en los juegos entre niños y niñas, es importante considerar que no son los únicos participantes en este espacio social, están también presentes las educadoras, quienes han tomado un papel fundamental en nuestra observación etnográfica debido al rol que cumplen al ser guías de los niños y niñas y por ser las encargadas de generar la textura lúdica en este establecimiento.

Como hemos descrito anteriormente, podemos distinguir dos espacios de observación; el aula y el patio. En el primero los niños y niñas realizan principalmente tres tipos de actividades; alimentación, trabajo individual con materiales a elección y el momento de encuentro. Al momento de alimentarse les dejan las comidas porcionadas en una mesa fuera del aula y cada niño y niña de forma autónoma va, saca su porción y se sienta en su mesa a comer. En este momento, las educadoras cumplen con dar instrucciones y de observar que cada niño y niña se alimente adecuadamente. A veces cuando un niño o niña no está comiendo como debería, una de las educadoras se acerca y le conversa para hacerle entender de la importancia de que coma bien, o se acerca para ayudarlo a comer. Si bien observamos un par de veces esta situación, no suele ocurrir, ya que uno de los valores más importantes que se les enseña desde esta metodología es que sean capaces de realizar sus labores autónomamente. Además, en las instancias de alimentación las educadoras aprovechan de conversar e interactuar con ellos. En una ocasión “mientras comían, Rocío aprovechó de asignarles figuras geométricas para identificarse (conversan que otro día podrían ser animales)” (Cuaderno de campo, 2021).

Por otro lado, en este mismo espacio del aula los niños y niñas trabajan con los materiales a disposición. Cada uno/a escoge libremente de la estantería el material con el cual quiere trabajar, “son super autónomos/as, las tías les dan instrucciones y cada uno las realiza” (Cuaderno de campo, 2021). No olvidemos que estos son colocados ahí por las educadoras, con un propósito y objetivo de aprendizaje implícito, por lo que su rol en este caso viene siendo el de preparar el ambiente de aprendizaje, y no solo con la elección de materiales, sino también con la distribución del espacio. Cada mesa, silla, mueble y material está colocado con una intención.

Las educadoras están siempre presentes y observando lo que cada niño y niña realiza porque de este modo se les puede hacer un seguimiento individual respecto a cómo van

desarrollando sus habilidades y cumpliendo los objetivos de aprendizaje propuestos en las planificaciones, tal como lo relata Rocío en la entrevista.

E: ¿Qué rol cumplen ustedes en el juego?

R: Nosotras en guiar. Cuando nosotras hacemos la presentación, si hablamos de sala, una hace la presentación de ese material. Ahí nosotras ya estamos guiando. Pero ya después suponte si hay un niño que no lo entendió, no importa, se vuelve a guiar. Una está ahí siempre guiando al niño y no sé po' de repente igual cometemos errores quizás como de, bueno es que no es un error que al final uno lo hace para que el niño también explore. El 'ya pero hácelo tú solo' para que tú veas y a veces hacen otras cosas y es como 'wow mira se puede hacer otra cosa, no sé qué', entonces es como eso, nosotras como que guiamos pero al final es el niño el que descubre.

E: Claro.

R: Y a veces descubre, como te decía, otras cosas que 'el material no era así, era de otra forma, nooo, te lo presentamos así', pero pal' niño lo entendió así" (Entrevista Rocío, 2021).

Además de dar instrucciones y observar, en ciertos momentos las educadoras se acercan a los niños y niñas para interactuar con mayor profundidad.

"Antonio juega con unos bambús y puentes de madera que sirven para construir. Dice que está construyendo el jardín y el patio; Rocío lo empieza a ayudar. Valentina jugó también con instrumentos musicales, unas maracas. Rocío le va preguntando si suenan igual o diferente, las hace agruparlas por pareja" (Cuaderno de campo, 2021).

Asimismo, en el momento en que cada niño y niña está trabajando, observamos varias veces que "las tías les sacan fotos a los niños y niñas trabajando, me imagino que se las envían a las mamás y papás" (Cuaderno de campo, 2021). Así existe también un registro visual de los avances que va teniendo cada uno/a.

Como mencionamos previamente en la descripción del aula, esta está unida por un pasillo a otra aula que se utiliza para hacer actividades y para los momentos de encuentro.

"Luego de jugar y ordenar los materiales nos cambiamos de sala para saludarnos. Cada uno/a (incluyéndome) toma una silla y nos sentamos en círculo, con distancia social debido a los protocolos sanitarios. Antonia es quien guía el momento; nos pregunta a cada uno/a cómo estamos, cómo dormimos, qué desayunamos. También me enseñan canciones y las cantamos todos juntos" (Cuaderno de campo, 2021).

Nos detendremos en esta instancia, la del 'encuentro' porque las educadoras la destacaron como un momento muy importante en el cual se conversan diferentes temas; cómo han sido sus días, cómo durmieron, cómo ha estado su relación con sus familias, entre otros. Se abre además un espacio para que el niño y la niña que quiera contar algo, lo pueda hacer libremente. Respecto a la perspectiva de género, esta instancia también se vuelve fundamental, ya que las educadoras aprovechan para conversar estos temas. Por ejemplo, en dos de las entrevistas realizadas a las educadoras conversamos sobre el caso particular de una niña a la que usualmente se le ha escuchado decir comentarios discriminatorios.

"Yo creo que hay un tema en la casa, sí porque 'la niña que camina mal', 'la niña que es más oscura'. Entonces ella hace diferencias en muchas cosas y de hecho lo hemos

tomado como tema en el momento del encuentro, lo hemos conversado, lo hemos trabajado y ella ha disminuido mucho las diferencias pero, como esto viene de la familia, la familia pesa mucho” (Entrevista Camila, 2021).

“Y nos pasa con una niña en específico que es super discriminadora y nos hemos dado cuenta y tratamos de hablar con ella, pero es su formación de casa, ella ya viene con eso incorporado. Entonces también se trabaja, en el encuentro o en las diferentes ocasiones que existan po' cachai', con familia también” (Entrevista Rocío, 2021).

Con este ejemplo queremos destacar la labor de las educadoras, quienes al observar ciertas situaciones en que una de las niñas no estaba teniendo las mejores actitudes con sus compañeros y compañeras, se hicieron cargo trabajando el tema en conjunto, abriendo un espacio de conversación y reflexión. De esta manera nos podemos dar cuenta que la perspectiva de género se trabaja de diversos modos en el Jardín, ya que ellas mismas reconocen que donde más se abarcan temas de género es en estos espacios de 'encuentro' y en la textura lúdica que intencionan en el Jardín.

En segundo lugar, ahondaremos en el rol de las educadoras en el patio. Aquí pudimos observar un rol más pasivo, ya que en este espacio se prioriza el juego, es decir, que los niños y niñas tomen la iniciativa:

“El juego para nosotros es específicamente en el horario de patio, el horario de patio porque el horario de patio la intervención del adulto más que nada es cautelar la seguridad del niño, pero ahí nosotros dejamos que el niño desarrolle toda su imaginación, él propone. A veces dejamos elementos en desuso; cajas de cartón, de manera que él pueda crear su propio juego, organizarlo con su grupo, estimar qué tiempo va a invertir en ese juego. Y ahí la intervención del adulto es mínima” (Entrevista Carmen, 2021).

Uno de los días de observación registramos la siguiente anotación, que resultó ser recurrente en todas nuestras visitas, “los niños y niñas empiezan a jugar libremente, las tías acompañan, conversan entre ellas, conversan conmigo. Muy relajadas, no guían ningún juego, les responden preguntas cuando los niños y niñas se les acercan” (Cuaderno de campo, 2021). Sin embargo, tal como describimos que ocurre en el aula, las educadoras en el patio también se encargan de la textura lúdica. Lo hacen dejando materiales a disposición de los niños y niñas, tal como nos relata una educadora en la entrevista.

“Y lo mismo cuando hacemos cosas en el patio, el niño decide. Decide no sé po', hicimos una estación como de ping-pong, un día hicimos una estación de palitroques. Al final el niño es el que decide en base a sus capacidades y descubrimiento que va haciendo. Yo creo que eso es como un plus aquí en el jardín, como que valoramos mucho al niño; en las capacidades, tratamos siempre de que no sé po' si logró sacarse el pelerón ya lo felicitamos para que él también vaya adquiriendo eso y lo quiera seguir repitiendo cachai'” (Entrevista Rocío, 2021).

Otro ejemplo de esto lo observamos un día en que las niñas me estuvieron regalando muchos dibujos durante el recreo, esto porque Carla les había dejado hojas blancas en las mesas del patio junto a unos lápices de colores, así quien quisiera podía ir a pintar y dibujar. En otra ocasión les dejaron también un rollo de papel blanco en el suelo donde también podían pintar con lápices de témpera. En ambos casos Carla dejó los materiales y se mantuvo cerca observando cómo los utilizaban e interactuando con ellos/as. Otro día las

educadoras les armaron un circuito con grandes figuras geométricas de colchoneta donde tenían que realizar distintas actividades motoras (Cuaderno de campo, 2021). También nos tocó observar situaciones en que algunos niños y/o niñas se ponían a pelear, y en estos casos las educadoras intervenían activamente, escuchando a cada involucrado e intentando explicarles qué es lo mejor que deberían hacer para reconciliarse. En una ocasión una educadora debió tomar a una niña de la mano y sentarla en la escalera del patio para que ésta llorara todo lo que tuviera que llorar y de a poco se fuera calmando (Cuaderno de campo, 2021).

Si bien hasta ahora hemos podido dar cuenta de que gracias a la preparación del ambiente que realizan las educadoras no percibimos distinciones de género, sí observamos en una mínima cantidad de ocasiones, ciertas situaciones en que los niños y niñas sí las expresaban. A continuación, relataremos algunas de éstas. En la primera, intencionamos una conversación para analizar cómo reaccionaban y qué respondían los involucrados.

“Cuando estamos cavando en la tierra están Antonio, Josefa e Isidora..

E: ¿Qué están haciendo?

A: Un castillo.

E: ¿Y quiénes vivirán en este castillo?

I: Yo seré princesa, Antonio será príncipe.

E: ¿Y tú Josefa qué vas a ser?

J: Yo seré reina. No no, Isidora y yo seremos princesas, Antonio será príncipe y tú serás la reina.

E: Aaah, y Josefa, ¿entonces cómo nos vestiremos?

J: Como princesas con corona.

E: ¿Con vestidos?

J: Sí.

E: ¿Y el príncipe también usará vestido?

J e I: ¡Nooooo! eso lo usan las niñas, no los niños.

E: ¿Y si a un niño le gusta y quiere usar vestido?

J e I: (responden con negativas, sin disposición a transar) (Cuaderno de campo, 2021).

En otra ocasión me senté a conversar con Catalina:

“Le pregunté por sus animales favoritos, a qué le gustaba jugar y su color favorito. A esto último me respondió: rosado y violeta. Luego le dije que, si me quería preguntar algo, así que me preguntó cuál era mi color favorito, a lo que le respondí que me gustaban todos los colores, entre estos mencioné el morado y el azul. Me miró sorprendida y dijo ‘pero si el azul es de hombre’. Para poder entender su pensamiento, le seguí preguntando entonces qué colores eran de mujer, dijo ‘solo rosado y violeta’. ‘¿Y cuáles serían de hombre?’ le dije, respondió naranja, verde, café, negro y azul.

Finalizando la conversación le pregunté qué pasaba si yo usaba una polera celeste, me dijo que me convertía en hombre” (Cuaderno de campo, 2021).

Siguiendo el mismo hilo de qué colores y prendas son para mujer o para hombre, en una de nuestras visitas se nos acercó curiosa Macarena y me preguntó ‘¿te pusiste camiseta de hombre?’ Esto debido a que yo estaba usando un polerón ancho. Además de estas situaciones, nos pudimos percatar de ciertos detalles como cuando fueron varios juntos a guardar sus delantales a las mochilas y se generó una interacción entre ellos donde la conversación giró en torno a los diseños de sus mochilas; oigo a Isidora decir ‘mi mochila es

de Barbie', a lo que Josefa respondió 'la mía de Peppa' y Antonio 'la mía de moto'. Esto hace alusión a elementos que los niños y niñas traen desde sus casas, y a diferencia de los materiales que el Jardín tiene a disposición para ellos, podemos dar cuenta de que estos sí responden a distinciones de género. Tal como sucedió la semana de aniversario del Jardín, donde tuvieron que venir disfrazados. Pudimos observar claramente cómo los disfraces de los niños eran piratas y superhéroes, mientras que los de las niñas eran mariposas, hadas y princesas (Cuaderno de campo 2021).

En otra de nuestras visitas, mientras jugábamos en el patio con los hula hula que las educadoras habían dejado a disposición para quien quisiera ocuparlos,

"Se me acercó Josefa y me dijo: 'mira lo que las niñas sabemos hacer', acto seguido se pone el hula en la cintura y comienza a moverlo. Yo la observo y le pregunto '¿y los niños también lo pueden hacer?', a lo que me responde dubitativa que sí" (Cuaderno de campo, 2021).

Un último ejemplo, sucedió en un momento de encuentro.

"Mientras los niños y niñas iban al baño y el resto nos ordenábamos en círculo, Isidora dice que quiere contar una historia. Cuenta que su papá trabaja y hace ejercicios en la casa. Antonia (educadora) le pregunta si su mamá hace ejercicios también, a lo que Isidora responde que no, que no sabe hacer. Antonia me mira de inmediato y me dice 'viste ahí el machismo de la casa'. Le empieza a decir a Isidora que la mamá debe saber, solo que no lo hace, pero hay que darle una oportunidad" (Cuaderno de campo, 2021).

Habiendo revisado estos ejemplos, observamos que las distinciones relatadas, según nuestras observaciones etnográficas, responden a aprendizajes que no tienen que ver con el contexto en que se desenvuelven en el Jardín Infantil, sino a estereotipos de género establecidos en nuestra sociedad, los cuales niños y niñas pueden aprender en cualquier contexto social en el que se vean inmersos, ya sea la casa, las redes sociales, la televisión, la publicidad, etc. Y como mencionamos, nosotras observamos muy pocas ocasiones en que niños y niñas realizaron distinciones de género. Al respecto, el discurso de las educadoras se encuentra polarizado, por un lado Rocío nos dice que:

"No sé si estaré mal, pero yo no lo he visto, no lo he notado. Y si es así quizás se debe trabajar, o sea tratar en la forma, conversar quizás con ellos, explicar que todos pueden jugar, que ningún juego es específico, aunque quizás lo puedan ver en la casa de repente como el fútbol como el típico papá futbolero ahí como que 'es de hombre', entonces pero me imagino que así uno podría actuar" (Entrevista Rocío, 2021).

Y por otro lado, Camila comenta:

"Me llama mucho la atención, 'no eso es de niña, no eso es de niño'. Uno igual interviene. Mucho pasa con los colores, 'ese color es de niña, quiero el color de niño'. Uno igual interviene y trata de aclarar que los colores son colores y que no importa quién lo vaya a ocupar, pero son situaciones que vienen como por la familia, pero cada vez se ve menos entre niños en el patio" (Entrevista Camila, 2021).

Si bien por un lado una educadora nos comenta que no ha notado distinciones de género entre los niños y niñas, y por otro lado otra educadora nos comenta que le llaman mucho la

atención ciertos detalles, ambas finalmente llegan a la conclusión de que estas ideas de género vienen de la familia. En las entrevistas realizadas fue un tema recurrente a la hora de hablar de género en el Jardín.

“E: Ya y en cuanto a las dinámicas que se dan por ejemplo entre los niños y niñas en el patio, ¿cree que hay diferencias? como a la hora de jugar, por ejemplo.

C: Muchas veces vienen como, como de la casa algunas cosas que entre ellos mismos se corrigen” (Entrevista Camila, 2021).

Se entiende además que la educación que se les da en la casa no contempla una mala intención en donde se busque conscientemente marcar estereotipos de género, sino que esto responde a un contexto social donde los mismos padres y madres han aprendido a cumplir con ciertos roles de género. Al respecto Carmen nos relata:

“Nosotros estamos insertos en una cultura que tiene muchas características de ruralidad y en estas zonas rurales en general los roles están muy definidos para las mujeres y para los hombres. Si tú escuchas acá, hoy día mismo escuchaba a un papá cuando se despedía de él ‘tienes que estar bien porque tú eres fuerte, porque tú eres acá’ y el mensaje como de voz. Entonces ya ese niño ya viene con una pauta de crianza que le dice cómo debe ser y cómo se debe comportar porque es niño. Y la niña claramente ya tiene un mensaje en donde ella tiene que ser más delicada, de que ella viene vestida, el miércoles era fiesta de disfraces y todas las niñas eran mariposas” (Entrevista Carmen, 2021).

De este modo nos podemos percatar de que las educadoras se encuentran atentas a las diversas situaciones que se van presentando, frente a las cuales reflexionan y buscan el mejor modo de abordarlas. Así mismo, una de ellas nos comenta que se ha dado cuenta de cómo esto afecta directamente en el juego.

“Uno dice ya vienen con una información desde el hogar que ya les dice cómo tienen que ser ellos y cómo se tienen que comportar. Entonces claramente el juego acá es así. Las niñas juegan afuera no sé po’, al tecito, a hacer comidita. Y los niños juegan a correr, a la pelota, a las luchas y todo eso. Sin embargo, yo creo que igual ha disminuido no es tan tan tan marcado como otros años. Pero todavía se da mucho y de hecho las niñas más que nada yo creo que el niño ha tenido tanto cambio, el niño como que mantiene su estructura de juego, en cambio la niña no po’, la niña es más activa, sí le gusta correr, si sacamos caballos ‘sí, yo quiero caballo’ ” (Entrevista Carmen, 2021).

Finalmente, habiendo expuesto la importancia que tienen las educadoras a la hora de preparar una textura lúdica que signifique otorgarles a los niños y niñas un ambiente propicio de aprendizaje, pudimos observar que las distinciones de género de igual manera están presentes y las educadoras lo saben. La reflexión que se genera de esto, está retratada en la siguiente conversación que tuvimos con Carmen.

“En el fondo a lo mejor tú dices sí a lo mejor te puedo ofrecer un espacio apropiado de libre elección, pero tiene que haber una mayor intención en el sentido que tú entregues en el material. Todo va en el color del material, en los textos que pegas dentro de la sala, la lectura que ofreces a los niños y las niñas. Son cosas que la verdad que yo no, no me había detenido a pensar. Claro yo decía ‘no pero es que la distinción de género aquí es poca’, pero uno dice no basta tan solo con generar el ambiente, a veces hay que mediarlo porque el niño ya viene...”

E: Ya viene con una pauta.

C: Viene con una pauta por lo tanto el niño de manera natural se va a ir a ese ambiente que está ya categorizado como de niño y niña. Entonces se va a ir de manera espontánea a la pelota, al auto, a lo de color azul” (Entrevista Carmen, 2021).

De este modo, llegamos a una reflexión final de que son varios los elementos que se configuran en el espacio de socialización del Jardín Infantil, para construir una perspectiva de género.



## Capítulo V. Discusión

Habiendo expuesto los resultados de nuestra investigación etnográfica, en el siguiente apartado buscamos llevar a cabo una discusión donde pondremos en tensión nuestro marco teórico con aquellos resultados. Para poder realizar esta discusión haremos un breve repaso de los aspectos más importantes del marco teórico, luego lo complementaremos con lo leído en la segunda revisión bibliográfica que realizamos durante y después de nuestra etnografía. Con este respaldo teórico procederemos a tensionar y analizar los resultados obtenidos, para finalmente en el capítulo de conclusiones poder dar respuesta a nuestra pregunta de investigación que dice así: *¿Cómo se construye la perspectiva de género en las interacciones que se dan en el juego en el Jardín Infantil JUNJI Luis Zúñiga de La Florida, Región Metropolitana?*

### 5.1 Repaso marco teórico

En nuestro marco teórico describimos el juego como un espacio fundamental para los niños y niñas, ya que a través de éste van experimentando, descubriendo y desarrollando diferentes habilidades. No sólo se potencia un desarrollo individual, sino que también se le otorgan herramientas para desenvolverse en sociedad, ya que mediante las interacciones que se dan en el juego, el niño y la niña van construyendo relaciones que mediante el mismo juego aprenden a mantener y a cuestionar, ya que estas se encuentran insertas en estructuras sociales que establecen roles cargados de contenido social. Respecto a cómo se manifiesta el género en este espacio, dijimos que éste se hace presente mediante estereotipos, roles y expectativas que se transmiten a los niños y niñas a través del juego. Ellos a su vez los van internalizando y replicando en otros espacios. Sin embargo, destacamos que niños y niñas no viven esta experiencia de igual manera, ya que cada uno va aprendiendo lo que se espera según su sexo, en cuanto a valores, roles y formas de comportamiento. A esto lo denominamos socialización diferencial y se basa en los estereotipos de género que se van construyendo de acuerdo a elementos culturales y que se van fijando en la mente de cada individuo.

Por otro lado, distinguimos el juego de la actividad lúdica. Según lo leído, establecimos que la principal característica del juego es que es libre, voluntario y espontáneo, y son los niños y niñas quienes toman la iniciativa al momento de llevarlo a cabo, sin importar el rol que cumplan las educadoras en éste, ya sea habiendo enseñado las reglas previamente, habiendo preparado un ambiente o cumpliendo un rol de vigilante y garante de la seguridad. A diferencia de esto, en la actividad lúdica el rol de la educadora en la planificación es fundamental; define, diseña y lleva a cabo la actividad junto a los niños y niñas.

Ahora, habiendo hecho un breve repaso por los conceptos más importantes de nuestro marco teórico, procedemos a contrastarlos con los resultados obtenidos en nuestra investigación etnográfica y con lo leído en la segunda revisión bibliográfica.

### 5.2 Segunda revisión bibliográfica

Al momento de iniciar nuestro trabajo etnográfico, nos presentamos en el campo con la base conceptual expuesta en el marco teórico, sin embargo, luego de varios días de observación, nos percatamos de que en este Jardín Infantil se trabaja con una Metodología

Montessori, lo cual inmediatamente significó una tensión teórica, la cual expondremos en este apartado de discusión.

Según lo conversado con las educadoras, ellas no realizan actividades lúdicas, ya que al trabajar con una Metodología Montessori, se le da prioridad al juego libre. Esto lo pudimos comprobar en nuestra observación etnográfica, ya que en ningún momento observamos que las educadoras guiaran alguna actividad, exceptuando los momentos de encuentro, que más bien son espacios de reflexión. Sin embargo, habiendo realizado una segunda revisión bibliográfica, entendemos que para la Metodología Montessori las actividades lúdicas como tal no existen porque éstas refieren a las actividades dirigidas por las educadoras, por lo que definen la actividad lúdica como una actividad “no dirigida pero realizada en un ambiente de contexto” (Buitrón, 2015: 62) En este caso, el rol que cumplen ellas es el de presentar a los niños y niñas los materiales que están disponibles, y a su vez de preparar el ambiente propicio para el aprendizaje, de modo que a pesar de que cada niña y niño trabaje de forma autónoma, irá utilizando materiales que le permitirán avanzar en pos de cumplir ciertos Objetivos de Aprendizaje. Aquí está la clave, si bien no existen las actividades lúdicas como tal, lo que tenemos vendría siendo lo que Patricia Sarlé (2011) denomina como *textura lúdica*.

En primer lugar, Patricia Sarlé (2010) entiende que “el juego es un espacio de interacción a partir de la creación de una situación imaginaria en la cual los niños se involucran voluntariamente bajo la intención, el deseo o propósito de ‘jugar a’. En el juego, los niños se acogen a las reglas que permiten que el juego se sostenga” (Sarlé, 2010: 22), donde estas reglas están dadas por las educadoras, quienes actúan como participantes, promotoras y observadoras del juego (Fundación Arcor, 2019). El juego es un contenido y por tanto una expresión cultural, además de ser una actividad placentera, libre y voluntaria que en el contexto escolar, con la necesidad de introducir otros aprendizajes y contenidos, se transforma en una actividad lúdica. Y para que esto sea posible se habla de lograr una ‘textura lúdica’:

“Junto con estas variables, en las salas de Nivel Inicial existe también una suerte de ‘presunción de juego’ (Sarlé, 2006) que actúa como subestructura y marca el clima escolar. La disposición del ambiente (colores y organización), los objetos presentes, en su mayoría juguetes y ajustados al tamaño de los niños, los modos de regulación de la conducta, el tipo de acción espontánea que ocupa a los niños cada vez que el maestro no está al frente, muestran una ‘textura lúdica’ propia del Jardín que atraviesa los salones y hace, muchas veces ‘creer’ a maestros y observadores, que el juego está presente en el hacer cotidiano más allá de las propuestas específicas. Paralelamente, el juego – a falta de otros recursos como bajar una nota, separar al niño de un grupo, poner una sanción disciplinaria, etc – se utiliza como un modo de controlar o disciplinar a los niños. ¿Cuántas veces escuchamos ‘ahora no se juega, trabajen’ o ‘si siguen así, no vamos al patio’? El interés por jugar, como ocupación central del niño pequeño, muchas veces facilita y otras dificulta el desarrollo de las actividades. Las variables que señalamos bastan para dar cuenta de que jugar en la escuela no es lo mismo que jugar en la casa. Los juegos están limitados por el tiempo y el espacio en los que es posible jugarlos, por el modo en que el maestro los presenta, las consignas que da, los permisos que otorga y por la forma en la que los niños –ya sea cada uno o en pequeños grupos– operan con la propuesta, sus posibilidades evolutivas, experiencias previas, etcétera” (Sarlé, 2011: 38).

Si aplicamos este enfoque al Jardín Infantil, el rol de las educadoras es entonces fundamental, ya que son ellas las encargadas de preparar el ambiente, de crear esta 'textura lúdica', la cual no solo se da en el aula, sino también en el patio de recreo.

“El juego es un contenido y en tanto expresión cultural, demanda ser enseñado. Esto supone que el maestro debe planificar el tipo de mediación según el juego previsto, el tiempo, los espacios, los materiales, el modo de operar de los jugadores y las estrategias que se van a diseñar para garantizar que los niños se apropien de la propuesta lúdica” (Sarlé, 2010: 21).

Esta idea la podemos reforzar con lo planteado por Mariana Buitrón en su Proyecto de Investigación, en el cual reflexiona sobre cómo se trabaja la actividad lúdica en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la Metodología Montessori. Este enfoque es importante ya que es una investigación que se sitúa en el contexto Montessori, tal como nuestro Jardín Infantil. Ella reitera la importancia que tienen las educadoras, son ellas las encargadas de “la creación de un ambiente adecuado, psicológicamente adaptado, (que) tiene por objeto dar libertad a la actividad espontánea del niño y niña” (Buitrón, 2015: 2).

Entonces, desde este enfoque, entenderemos que en el Jardín no se observa juego libre, ya que a pesar de que la niña y el niño tengan la iniciativa de comenzar algún juego, el ambiente ya lo habrá condicionado porque las educadoras ya cumplieron su rol al momento de planificar y decidir cómo se estructura el espacio y cómo se distribuye en éste el mobiliario.

### **5.3 Tensiones**

De este modo, surge aquí una tensión entre lo leído y estudiado en nuestra investigación etnográfica. Si según lo observado, en esta preparación del ambiente nos percatamos que no existen distinciones de género ni en la distribución de espacio, ni en los materiales, ni en el trato que dan las educadoras a los niños y niñas, ¿cómo es que sí observamos ciertas distinciones al momento de jugar? (distinciones que describimos en el apartado anterior de resultados). Aquellas distinciones tienen que ver con actitudes y frases dichas por los niños y niñas en contexto de juego, y con ciertos materiales que traen de sus casas, así como mochilas y disfraces. Al momento de conversar esto con las educadoras podemos destacar que el discurso coincide; las distinciones de género observadas son aprendidas en el hogar. Surge así una dicotomía entre lo interno y lo externo, aquí lo interno vendría siendo el espacio del Jardín, donde las educadoras propician un ambiente libre de estereotipos de género. Lo externo vendría siendo el hogar, donde según la vasta información recopilada en esta investigación, sería el espacio donde se estarían transmitiendo roles y estereotipos de género. Al respecto, Santillán (2018) nos menciona que “el eje público – privado constituye sin lugar a dudas un núcleo crucial al momento de reflexionar sobre los procesos que atraviesan a la ‘educación infantil’” (Santillán, 2008: 1).

Considerando todo esto, queremos abrir un espacio de reflexión respecto a la textura lúdica generada en el Jardín. Si bien el ambiente generado por las educadoras, observado desde la perspectiva de género es neutro, lo cual debiese implicar que niños y niñas no replicaran ciertos estereotipos que se encuentran presentes en nuestra cultura, ¿por qué aun así pudimos observar comentarios, actitudes e indumentarias cargadas de estereotipos? Como

nos mencionaba una educadora, quizás no basta con crear un ambiente neutro, sino que hay que intencionar aún más la organización del espacio y los materiales que se les presentan. Además, creemos que es importante tener en cuenta que si bien el ambiente del Jardín está preparado y pensado, no podemos creer que éste condiciona completamente el aprendizaje y el juego de cada niño y niña, porque de esta manera le estaríamos quitando agencia<sup>19</sup> debido a que el espacio del Jardín no es el único espacio que habitan los niños y niñas, sino que también transitan y conviven en otros espacios de socialización, donde también son capaces de observar y aprender ciertas enseñanzas que al fin y al cabo, al ser seres sociales con agencia, son capaces de replicar en otros lados, tales como el Jardín Infantil.

Frente a esto, creemos que es importante de partida, considerar la agencia de cada niño y niña, en cuanto a su capacidad no solo de absorber conocimientos, sino también revelar su capacidad reflexiva respecto a lo que se le va enseñando. Así, es fundamental crear espacios donde se les otorguen herramientas para potenciar su capacidad crítica, ya que estarán expuestos siempre a mucha información cargada de estereotipos, como la que se transmite mediante los medios de comunicación.

“Los medios de comunicación y la publicidad actúan como agentes de socialización ejerciendo una fuerte influencia en la audiencia, llevándoles a asimilar, reforzar, reproducir y amplificar actitudes, roles y estereotipos. En la etapa infantil este proceso de asimilación es más acentuado, los diferentes mensajes e imágenes que la publicidad transmite les lleva a crear ideas que influyen en su percepción del mundo y a adoptar ciertos roles y estereotipos según el género, relacionados asimismo con la sociedad y cultura de cada época” (González-Anleo et al., 2018: 81)

Al respecto, “Eva Espinar (2009) comenta que cada vez más los medios de comunicación se posicionan como las fuentes principales de transmisión de valores, normas y pautas de comportamiento a los menores” (González-Anleo et al., 2018: 84). Varios autores plantean la existencia de una ‘crisis de la escuela’, donde uno de ellos, Esteve (1994) menciona que,

“Uno de los hechos fundamentales que estaría afectando el rol de la escuela y del profesor es que la escuela ya no podría cumplir los papeles de transmisión de conocimiento de la misma forma que lo realizó por años, dado que han entrado en escena nuevos agentes de socialización como los son los medios de comunicación, nuevas tecnologías, consumos culturales masivos, entre otros” (Frola, 2012: 41)

Por esto, nos parece importante que en cada hogar se reflexione sobre qué se le está transmitiendo a cada niño y niña, ya que la labor de educar nos corresponde a todos y todas, no podemos delegarla únicamente a los establecimientos escolares. Un claro ejemplo observado en nuestra etnografía tiene que ver con los roles de género que observan los niños y niñas en el hogar.

“Por ejemplo la niña ve que la mamá cocina, lava los platos y cuida a los/as niños/as, mientras que el papá hace deporte y sale a trabajar. Cuando llega al Jardín le dice a sus compañeros/as que jueguen a ‘la familia’, y les otorga roles a cada uno/a en base a lo que ha visto afuera” (Cuaderno de campo, 2021).

---

<sup>19</sup> En palabras de Ortner (1984) se define como la habilidad de un individuo de cambiar activamente las condiciones estructurales (Ortner, 1984: 126).

Con esto, es importante que el trabajo sobre la equidad de género se transmita también desde los establecimientos educacionales a los hogares, y que de este modo se genere un trabajo reflexivo conjunto, en pos de lograr una educación libre de distinciones de género.

## Capítulo VI. Conclusiones y reflexiones finales

A diferencia de las investigaciones que revisamos para armar nuestro proyecto, nuestra investigación se presentó bajo un contexto completamente diferente, por lo que desde que comenzamos la investigación etnográfica en terreno significó tensionar las ideas preconcebidas que teníamos en mente, y nos invitó a reflexionar sobre un escenario diferente al que esperábamos. Si bien aquello implicó un desafío, nos abrió paso a pensar el Jardín Infantil desde una perspectiva diferente, donde sí se puede generar un espacio de socialización libre de estereotipos de género.

De este modo y buscando responder la pregunta de investigación; *¿Cómo se construye la perspectiva de género en las interacciones que se dan en el juego en el Jardín Infantil JUNJI Luis Zúñiga de La Florida, Región Metropolitana?*, podemos concluir que la perspectiva de género que se construye en las interacciones que se dan en el juego, se compone de diferentes aristas. En primer lugar y respondiendo a los objetivos específicos trabajados, la textura lúdica es fundamental porque permite otorgar un espacio de socialización donde cada niño y niña autónomamente va desarrollando sus habilidades tanto individuales como sociales. Si en el ambiente en que se desarrollan niños y niñas no contiene estereotipos de género (como es el caso del Jardín Infantil Luis Zúñiga) ellos/as podrán libremente explorar sus gustos, capacidades y formas de relacionarse. En este sentido, es fundamental el rol que cumplen las educadoras a modo de preparar una textura neutra. Sin embargo, como ya discutimos previamente, esto no es suficiente para que no existan diferencias entre niños y niñas en cuanto al género, por lo que nos parece importante que se intencione más el ambiente, que las educadoras tomen un rol aún más activo al respecto, quizás generando espacios de reflexión con los niños y niñas donde se cuestionen aquellas distinciones, ya que niños y niñas vienen con ciertas ideas aprendidas. Sobre este mismo tópico, pudimos identificar que la formación y/o capacitación que se les da a las educadoras en temáticas relacionadas al género es baja, casi nula. Debido a esto hacemos énfasis en un problema institucional, donde estamos en deuda con la formación de género que reciben las educadoras, y si bien, como mencionamos anteriormente en nuestra investigación, en los últimos años se han generado documentos de parte del Ministerio de la Educación y de la JUNJI, creemos y las mismas educadoras coinciden, en que aún hay trabajo que realizar al respecto, por lo que la labor de las Ciencias Sociales aquí es fundamental. Nos corresponde realizar un levantamiento de información, tal como lo hecho en esta investigación, para así poder generar insumos, talleres y todo lo que sea necesario para que en los distintos espacios y establecimientos educacionales se aplique la perspectiva de género, y que ésta se lleve a cabo desde un trabajo conjunto entre toda la comunidad involucrada. Creemos que es muy importante hacer hincapié en este asunto ya que identificamos que a mayor formación sobre género que tenía cada una de las educadoras, mayor era su capacidad de reflexión y profundización respecto a la construcción de la perspectiva de género en el Jardín.

Siguiendo la misma línea, nos parece fundamental fortalecer que los padres y madres se vean más involucrados en considerar la perspectiva de género en la educación de sus hijos/as. Tal como menciona Pérez (2018), la familia además de posicionarse como un importante espacio de socialización para los niños y niñas, funciona como un elemento de referencia para que las educadoras intencionen acciones que propicien la equidad de

género. Como pudimos identificar, según observaciones propias y según los discursos de las educadoras, las mayores diferenciaciones de género que realizan niños y niñas tienen que ver con elementos externos al Jardín, lo cual es relevante porque estas distinciones van produciendo limitaciones en lo que cada niño y niña interioriza como aprendizaje, como dice Gaitán (2006) en estas acciones, los niños y niñas actúan no sólo receptores de la cultura, sino también como agentes de socialización.

Es así como podemos identificar que no solo la familia cumple un rol fundamental en la socialización y construcción de perspectiva de género en los niños y niñas, sino que también los medios de comunicación, ya que como menciona Goffman (1976), los medios de comunicación producen manifestaciones de género que exageran y estereotipan contenidos en busca de generar mayor atracción del público al que se dirigen, en este caso la de niños y niñas.

Es importante mencionar que los tópicos referentes a la familia y a los medios de comunicación no fueron ampliamente abordados en esta investigación, sin embargo, sí fueron surgiendo a lo largo de nuestro proceso etnográfico, por lo que estos ámbitos de socialización y de construcción de perspectiva de género quedan abiertos para futuras investigaciones donde se puedan analizar con mayor profundidad.

Además, es necesario mencionar que una de las mayores limitaciones que se nos presentó a lo largo de la investigación fue el contexto de pandemia en que nos hayamos insertas, principalmente porque las interacciones sociales se vieron limitadas por las medidas sanitarias establecidas, lo cual genera cierta tensión respecto a las distancias sociales que se deben mantener. En el caso de los niños y niñas, afecta en cuanto al uso de materiales, lo cual genera una limitante a la hora de estar estudiando las interacciones, pero a su vez, nos obliga a poner mayor atención a cómo se van desarrollando aquellas interacciones en un contexto limitado.

Por otro lado, y considerando lo dicho, urge valorar la Educación Parvularia como un espacio de socialización en donde los niños y niñas mediante el juego forjan su identidad, a su vez que adquieren herramientas que les permite formarse como sujetos sociales activos. Tal como Mead y Benedict planteaban; se puede cambiar una sociedad cambiando la forma de tratar a los niños y niñas (Garrido, 2013).

De esta manera, es que podemos concluir que la perspectiva de género en el Jardín Infantil Luis Zúñiga se construye con varios elementos tales como la textura lúdica generada por las educadoras, los niños y niñas como agentes socializadores y de manera indirecta; el contexto socializador externo, el cual pudimos identificar que se compone principalmente por la familia y por la información que se transmite mediante los diversos medios de comunicación.

Ahora bien, nuestro caso de estudio tiene diversas particularidades, por lo cual planteamos que sería interesante estudiar otros establecimientos en donde se trabaje la Metodología Montessori, y de este modo observar si se repiten estos patrones o si el jardín estudiado en esta ocasión corresponde a un caso excepcional.

Sin embargo, a pesar de que las conclusiones de esta investigación no sean ampliables (pero sí comparables) con otros casos, nos permite generar una importante reflexión

respecto a cómo estamos educando a nuestros niños y niñas, y qué espacio les estamos otorgando en nuestra sociedad. Por esto se torna relevante generar espacios donde ellos se puedan desenvolver de manera autónoma, y de este modo quitarnos el sesgo de que los niños y niñas son receptáculos dispuestos a absorber conocimiento, sino que también son agentes activos que participan en los diferentes espacios de socialización. Así, estos procesos socializadores se tornan bidireccionales, lo que nos lleva a comprender que ellos y ellas no solo reproducen el orden social conocido, sino que también son capaces de innovar. En este caso particular debemos abrir paso a asumir que ellos y ellas son también capaces de desplegar conocimientos sociales del cual también podemos aprender para acercarnos a una sociedad donde prime la equidad de género.



## Bibliografía

Arias, L. (2009). Las interacciones sociales que se desarrollan en los salones de clase y su relación con la práctica pedagógica que realiza el docente en el aula. *Revista Posgrado y Sociedad*, 9 (2), 33-57.

Ayuda Mineduc. (s/f). *Junta Nacional de Jardines Infantiles JUNJI*. Ayuda MINEDUC. <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/junta-nacional-de-jardines-infantiles-junji>

Benedict, R. 1974 [1976] *El crisantemo y la espada*. Alianza Editorial, Madrid.

Berger, P., & Luckmann, T. (1989). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Blandón, Molina & Vergara. (2005). Los Estilos Directivos y la Violencia Escolar: las prácticas de la educación física. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, 38.

Bonnemaison, V., Gómez, H., Cervantes, C. (2005). *Utilización de los recreos como espacios educativos*. Extraído 17 Mayo del 2020 de <https://www.efdeportes.com/efd80/recreos.htm>

Bourdieu, P. (1997) *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, Anagrama.

Bruner, J. (1984). Juego, pensamiento y lenguaje. En J. L. Linaza (Comp.), *Acción, pensamiento y lenguaje* (pp. 211-219). Madrid, España: Alianza.

Buitrón, M. & Martínez, E. (2015). *Tesis*. Recuperado a partir de <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/15294>

Butler, J. (1987). *Variations on Sex and Gender, Behaviour, Wittig and Foucault* en Seyla Benhabib & Drucilla Cornell (ed.), *Feminism as a Critique*, University of Minnesota Press. Hay traducción al español de Edicions Alfons el Magnanim.

Butler, J. Citada en Del valle, M. (2005). *Regulación de las identidades de género desde las políticas públicas a través del concepto de familia*. Trabajo presentado en Coloquio de Filosofía de la Universidad de Chile, Julio, Santiago de Chile. P. 46.

Callejo, J. (2002). Observación, entrevista y grupos de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación. *Revista Española de Salud Pública*. Septiembre-octubre, vol. 76, No. 5. España.

Carreras, A., Subirats, M. y Tomé, A. (2012). La construcción de los géneros en la etapa 0-3: primeras exploraciones. *Diálogos en la cultura de la paridad: reflexiones sobre feminismo, socialización y poder*. *Árbol académico*, 35-56. Recuperado el 04 de Mayo del 2020, de [http://www.bdv.cat/sites/default/files/common/Dones/article\\_coeduaccio\\_la\\_construccion\\_de\\_los\\_generos\\_en\\_la\\_etapa\\_0-3.pdf](http://www.bdv.cat/sites/default/files/common/Dones/article_coeduaccio_la_construccion_de_los_generos_en_la_etapa_0-3.pdf)

Chateau, J. (1950). *Psicología de los juegos infantiles*. Buenos Aires, Argentina: Kapeluz.

Comunidad Mujer. (2016). *Informe GET, Género, Educación y Trabajo: la brecha persistente*. Primer estudio sobre la desigualdad de género en el ciclo de vida.

Connell, R. (1998) Enseñar a los chicos: nuevas investigaciones sobre la masculinidad y estrategias de género para la escuela, *Kikiriki*, 47, pp. 51-68.

De Beauvoir, S. (1981). *El segundo sexo* (1949). Buenos Aires, Siglo XX.

Díaz, R., Poblete, D., Ramos, S. Palma, I., Facultad de Ciencias Sociales, y Departamento de Educación. (2007). *El género y la sexualidad en las prácticas y discurso docente : Una mirada etnográfica a tres escenarios de educación pre-escolar en la ciudad de Santiago de Chile*. Universidad de Chile.

Durkheim, E. (1975). *Educación y Sociología*. Península, Barcelona.

Ezpeleta, J. Y Rockwell, E. (1985). Escuela y clases subalternas. *Educación y clases subalternas en América Latina*, IPN – DIE, México.

Espinar Ruiz, E. (2009). Infancia y Socialización: estereotipos de género. *Padres y maestros*, n° 326, 17-21.

Estrella, P. (2017). Identidad y equidad de género en la educación de la primera infancia. *Revista Enfoques Educativos*, Vol. 14 No., 36-48.

Fleming, Z. (2007). Historia Educación Parvularia. Universidad de Chile. Recuperado el 26 de Abril del 2020 de <http://www.uchile.cl/noticias/40985/historia-educacion-parvularia>

Franzé, Jociles y Poveda(Eds.) (2011). *Etnografías de la infancia y de la adolescencia*. Ediciones Catarata, Madrid.

Freud, S. (1908/1981). El poeta y los sueños diurnos. En: S. Freud, *Obras Completas*. Cuarta Edición. Tomo 2 (pp. 1343-1348). Madrid, España: Biblioteca Nueva.

Frola, V. (2012). *Percepción de prestigio y valoración social de la profesión docente Una mirada desde los profesores de colegios municipales y profesores jubilados, en el año 2010*. Universidad de Chile.

Fundación Arcor (2019, Septiembre, 9). Patricia Sarlé. El juego en la escuela. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=vPI0f-WavgA>

Fundación Argentina María Montessori. (s/f). *El método Montessori*. FAMM. <https://www.fundacionmontessori.org/metodo-montessori.htm>

Gaitán Muñoz, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad*, Vol. 43, 9-26.

Galet, C. (2014). El juego como aprendizaje social de género en la infancia. *Textura*, 16, 64-87.

Garay, B., Vizcarra, M. y Ugalde, A. (2017). Los recreos, laboratorios para la construcción social de la masculinidad hegemónica. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, 29(2 (jul-dic)), 185-209.

García, C., Ayaso, M., y Ramírez, M. (2008). El patio de recreo en el preescolar: Un espacio de socialización diferencial de niñas y niños. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 13(31), 169-192. Recuperado en 05 de mayo de 2020, de [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-37012008000200011&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-37012008000200011&lng=es&tlng=es)

Garrido, M. (2013). Antropología de la infancia y etnopediatría. *ETNICEX*, 5, 53–63. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4761662>

Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa.

Geertz, (1992) *Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura*.

González-Anleo, J., Cortés Del Rosario & M. Garcelán Vargas, D. (2018). *Roles y estereotipos de género en publicidad infantil ¿Qué ha cambiado en las últimas décadas?*, aDResearch ESIC. 18(18), 80–99.

Guasch, (2002). Observación participante. Disponible en <http://bibliografias.uchile.cl/885>

Harker, C. (2005). Playing and affective time-spaces. *Children's Geographies* 3(1): 47–62.

Huizinga, J. (1972). *Homo Ludens*. Madrid, España: Alianza Editorial.

IFP (2020). *Los 8 Métodos Educativos más utilizados en la Educación Infantil*. [ifp.es.https://www.ifp.es/blog/los-8-metodos-educativos-mas-utilizados-en-la-educacion-infantil](https://www.ifp.es/blog/los-8-metodos-educativos-mas-utilizados-en-la-educacion-infantil)

International Play Association (IPA) (2014). *Declaration on the importance of play*. Recuperado de: <https://ipaworld.org/>

Jeffrey, B., y Geoff, T. (2004). Time for ethnography. *British Educational Research Journal*, 30(4), 535-548.

Jenks, C. (2005 [1996]). *Childhood*. Routledge, Oxon.

Jociles, M. (2018) La observación participante en el estudio etnográfico de las prácticas sociales. *Revista Colombiana de Antropología*, 54 (1), 121–150. <https://doi.org/10.22380/2539472X.386>

Juice, A. (s. f.). Método Montessori. Academia Edu. Recuperado 2 de diciembre de 2021, de [https://www.academia.edu/16130697/M%C3%89TODO\\_MONTESSORI](https://www.academia.edu/16130697/M%C3%89TODO_MONTESSORI)

JUNJI (2016). *Guía para incorporar el enfoque de género en las prácticas educativas en* JUNJI. <https://www.junji.gob.cl/wp-content/uploads/2016/06/Guia-para-incorporar-elEnfoque-de-Genero-en-las-practicas-educativas-de-JUNJI.pdf>

JUNJI. (2020). *A 50 años del surgimiento de la Junji*. 1 Agosto 2020, de JUNJI Sitio web: <https://www.junji.gob.cl/2020/04/30/a-50-anos-del-surgimiento-de-la-junji/>

Labov, William. (1976). *Sociolingüistique*. París: Minuit.

Lagarde, M. (1996). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. España: Cuadernos inacabados.

Lamas, M., (1986). La antropología feminista y la categoría 'género', en Ludka de Gortari (coord.), *Estudios sobre la mujer: problemas teóricos*, Nueva Antropología, núm. 30, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología/Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa

Lamas, M. (1996). *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. México: Programa Universitario de Estudios de Género.

Lamas, M. (1999). Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género. Papeles de población, N° 021, 147-178. Universidad Autónoma del Estado de México Toluca, México.

Londoño, C. (2017). *Un breve recorrido por la historia de la Educación Parvularia en Chile*. 27 de Abril del 2020, de EligeEducar Sitio web: <https://eligeeducar.cl/breve-recorrido-la-historia-la-educacion-parvularia-chile>

Marc. E. & Picard. D. (1992). *La interacción social. Cultura, instituciones y comunicación*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.

Mead, G. (1982). *Espíritu, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductismo social*, Paidós, Barcelona.

Mead, M. 1978 [1935]. *Sexo y temperamento en las sociedades primitivas*. Laia, España

Mead, M. 1976 [1948]. *Macho y hembra*. Editorial Alfa, Buenos Aires.

Mialaret, G. (1976). *La Educación preescolar en el mundo*. París: UNESCO.

Mieles, M., Cerchiaro, E. y Rosero, A. (2020). Consideraciones sobre el sentido del juego en el desarrollo infantil. *Praxis* 16(2), 247-258. <https://doi.org/10.21676/23897856.3656>

Milstein, D. (2015). Etnografía con niños y niñas: oportunidades educativas para investigadores. *Espacios en Blanco*. Revista de Educación, (25),193-211.[fecha de Consulta 22 de Junio de 2020]. ISSN: 1515-9485. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3845/384541744011>

Mineduc. (2015). Educación para la Igualdad de Género. Plan 2015-2018. Unidad de Equidad de Género.

Mineduc. (2018). Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Subsecretaría de Educación Parvularia.

Mineduc (2019). Comisión Por una educación con equidad de género. Propuestas de acción. Mineduc, Chile.

Montessori, M., & Benet, A. (1937). *El niño: el secreto de la infancia*. Araluce.

Ortega, R. & Lozano, T. (1996). "Espacios de juego y desarrollo de la autonomía y la identidad en la Educación Infantil". En *Aula de innovación educativa* n° 52-53; pp.13-17.

Ortner, S. (1984) *Theory in Anthropology since the Sixties*. Comparative Studies in Society and History.

Oxford University Press (2022). *Oxford Language*.

Parsons, Talcott. (1976 [1959]). *El sistema social*. Editorial Revista de Occidente, Madrid.

Pavéz, I. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de sociología*, N° 27.

Pérez, J. (2018). *Socialización de roles de género en niñas y niños de educación parvularia*. Disponible en <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/175164>

Peña, J. y Rodríguez, M. (2002) Identidades esquemáticas de género en la escuela: a propósito del primer aniversario de la muerte de Bourdieu. *Teoría de la Educación*, 14, 235-263.

Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño. Imitación, juego y sueño. Imagen y representación*. México D. F., México: Fondo de Cultura Económica.

Piaget, J. y Inhelder, B. (1969). *Psicología del niño*. Madrid, España: Morata.

Poal Marcel, G. (1993). *Entrar, quedarse y avanzar: aspectos psicosociales de la relación mujer-mundo laboral*. Madrid: Siglo XX.

Rockwell, E.(1995). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en procesos educativos*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.

Rodríguez, N., Lozan, A. y Chao, M. (2013). Construcción de género en la infancia desde la literatura. *Revista Cubana de Enfermería*, 29(3), 182-190. Recuperado el 05 de mayo del 2020, de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-03192013000300004&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-03192013000300004&lng=es&tlng=es)

Rubilar, S. y Soto, P. (2018). *Currículum oculto de género en educación inicial. Exploración cualitativa en jardines infantiles públicos de diferentes dependencias de la Región del Libertador Bernardo O'Higgins*. (Tesis de Magíster). Universidad de Chile. Santiago.

Rubin, G., (1984). Thinking Sex: Notes for Radical Theory of the Politics of Sexuality, en Carole, S. Vance, *Pleasure and Danger*, Routledge & Kegan Paul.

Rubin, G. (1986). *El tráfico de mujeres: Notas sobre la "economía política" del sexo*. Recuperado el 02 de Mayo del 2020 de [https://tallerfeminista.files.wordpress.com/2011/01/gayle-rubin\\_trc3a1fico-de-mujeres.pdf](https://tallerfeminista.files.wordpress.com/2011/01/gayle-rubin_trc3a1fico-de-mujeres.pdf)

Russell W. & Lester S. (2010). *El derecho de los niños y las niñas a jugar: Una investigación sobre la importancia del juego en la vida de niños y niñas por todo el mundo*. The Hague: Bernard van Leer Foundation/International Play Association.

Ruiza, M., Fernández, T. y Tamaro, E. (2004). Biografía de Friedrich Froebel. *En Biografías y Vidas. La enciclopedia biográfica en línea*. Barcelona (España). Recuperado el 28 de abril de 2020 de <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/f/frobel.htm>

Santillán, L. (2008). La "crianza" y la "educación infantil" en las redefiniciones de "lo público" y "lo privado": un abordaje desde la etnografía educativa. *IX Congreso Argentino de Antropología Social*. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Misiones, Posadas.

Sarlé, P. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

Sarlé, P. (2010). *El juego en el nivel inicial. Fundamentos y reflexiones para su enseñanza*. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Sarlé, P. (2011). *Juego y educación inicial*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Sarlé, P. (2017). La escuela infantil: identidad en juego. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación Facultad de Humanidades*, 8. N° 11, 90-100.

Scott, J. (1986). Gender: a Useful Category of Historical Analysis, in *American Historical Review*, num, 91. (Hay traducción: "El género: una categoría útil

para el análisis histórico”, en James Amelang y Mary Nash, *Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea*, Ediciones Alfons el Magnanim, (1990).

Scott, J. (1996). *El género: una categoría útil para el análisis histórico*. En: Lamas, M. *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: Programa Universitario de Estudios de Género-UNAM, pp. 265-302.

Siegler, R., DeLoache, J., Eisenberg, N., Gershoff, E., Saffran, J. y Leaper, C. (2017). *How Children Develop*. (5a ed.). New York, NY: Worth Publishers, Macmillan Learning.

Silva, C., & Burgos, C. (2011). Tiempo mínimo-conocimiento suficiente: la cuasi-etnografía sociotécnica en psicología social. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, 10(2), s/p.

Subsecretaría de Educación Parvularia. (2018). *Orientaciones para Promover la Igualdad de Género en Educación Parvularia*. Mineduc, Chile.

Subsecretaría de Educación Parvularia. (2019). *Promoviendo la Equidad de género en Educación Parvularia*. Santiago.

Subsecretaría de Educación Parvularia. (2020). *Identidad y autonomía. Orientaciones Técnico-Pedagógicas para el nivel de Educación Parvularia*. Mineduc, Chile.

Taberner, G. (1999). *Sociología y educación. Funciones del sistema educativo en sociedades modernas*. Madrid.

Thorne, B. (1993). *Gender Play*. Buckingham: Open University Press.

Tomasini, M. (2009). El género como sistema de significación y la experiencia infantil. Un análisis de las marcas de género en los espacios y objetos de juego en ámbitos de educación inicial. *Diálogos Pedagógicos*, 7(14), 72-87.

Vag, O. (1991). La investigación en historia de la educación preescolar: algunos asuntos a debatir. *Historia de la educación*. 10, 15-20.

Vigotsky, L. (1986). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.

Vigotsky, L. S. (1988). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. México: Grijalbo.

Wallon, H. (1976). *La evolución psicológica del niño*. Barcelona, España: Crítica.

Wentzel, K. & Looney, L. (2007). *Socialization in school settings*. (pp. 382-403) En: Grusec, J. & Hasting, P. (eds.). *Handbook of socialization: Theory and research* New York: Guilford Press.

Winnicott, D. (1982). *Realidad y juego*. Buenos Aires: Gedisa. Zorrilla, M. y Vargas, C. (2008). El juego en la infancia. *Revista chilena de pediatría*, 79(5), 544-549.

Wolcott, H. (1993). Sobre la intención etnográfica. En H. Velasco, F. J. García, y Á. Díaz de Rada (Eds.), *Lecturas de antropología para educadores: el ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (pp. 127-145). Madrid: Editorial Trotta.



## Anexos

### 1. Pauta de entrevista realizada a las educadoras.

Objetivo Específico 2	Dimensiones	Preguntas
Caracterizar el discurso de las educadoras en torno a la perspectiva de género en el Jardín.	Datos personales	Nombre, edad, género. Cargo, formación académica. ¿Cuántos años lleva en el Jardín? ¿Cómo llegó al establecimiento? Rol dentro del Jardín.
	Niñez	¿Por qué eligió ser educadora? ¿le gusta? Cómo caracterizaría la niñez. Qué características tiene les niñas en general
	Educación Parvularia	¿Cree que es importante la Educación Parvularia? ¿qué se enseña? En Chile, ¿cree que se valora la Educación Parvularia? ¿Qué cree que debería aprender un/a niño/a en el Jardín?
	Perspectiva de Género	¿Podría definir qué entiende por género? ¿Tiene alguna formación -ya sea académica, familiar o social- en la temática de género? ¿Cómo relaciona el género y la Educación Parvularia? ¿El género está considerado en las planificaciones? ¿En qué otro ámbito cree que está considerado el género? En su opinión, ¿cómo afecta el género a la identidad de niños y niñas?
	Juego	A la hora de jugar, ¿hay diferencias entre niños y niñas? ¿Hay diferencias de género en las dinámicas de niños y niñas? ¿podría dar un ejemplo? ¿Cuál cree que es la importancia del juego en la niñez? ¿cree que contribuye a la construcción identitaria de género? ¿Qué entiende por actividad lúdica y por juego? Al no haber actividades dirigidas, ¿qué rol cumplen las educadoras en el juego?

2. Tríptico “30 Prácticas pedagógicas sexistas que debes evitar”

# 30 Prácticas Pedagógicas Sexistas Sexistas que debes evitar



1.- No asignes tareas, talleres o proyectos distintos por género. Niños y niñas pueden apoyar en el aseo, cocinar, construir de la misma forma.



2.- No asumas que los y las estudiantes tienen distinta disposición al aprendizaje (como nivel de atención, disciplina, interés).

3.- No le digas sólo a los hombres que sean "caballeros" con sus compañeras, sino que motiva un clima de respeto sin distinción alguna.

4.- No incentives la competencia entre niños y niñas.



5.- No motives el gusto por las áreas del conocimiento de acuerdo a género. Ellos y ellas tienen habilidades para aprender sobre ciencia, artes, deportes. Frases como "las niñas son malas para matemáticas" nada aportan y mucho dañan. Los y las estudiantes pueden tener distintos intereses, pero las expectativas diferenciadas de sus docentes operan en su contra.

6.- No les digas a las niñas que deben ser más "limpias" y "ordenadas" que los niños. Una higiene apropiada impacta de la misma forma en el desarrollo de las personas.



7.- No excluyas a las estudiantes de la participación en deportes como el fútbol o básquetbol. La actividad física es necesaria y beneficiosa para todas las personas por igual.

8.- No promuevas la valorización de la apariencia física y sí de las capacidades. ¿En tu escuela aún se escoge "reinas" o "misses"?

9.- No le pidas más ayuda a los hombres en tareas que impliquen ayuda física, como mover una mesa, por ejemplo.

10.- No apliques sanciones disciplinarias diferenciadas.

11.- No promuevas el liderazgo y la participación según género. Intenciona la paridad en los distintos espacios.

12.- No invisibilices el aporte de las mujeres. Incorpora en el currículum escolar a las grandes mujeres de la historia.



Gabriela Mistral



Simone de Beauvoir



Angela Davis



Violeta Parra

13.- No hables sólo para ellos, por ejemplo: "vamos a hacer un trabajo, niños". Utiliza el lenguaje inclusivo. No es tan difícil como parece, a veces es tan simple como decir "la humanidad" en vez de "el hombre".

14.- No hagas preguntas desafiantes sólo a los niños.

15.- No utilices frases como "no seas niña", "los niños no lloran" o "las niñas no deben hablar fuerte"



16.- No des instrucciones del tipo: "siéntate como señorita" o "párate como hombre". Promueve que todos y todas se expresen con libertad.

17.- No sientes a los niños "desordenados" con las niñas para que "se porten bien", asignándole un rol formado y de cuidado a la menor.

18.- No permitas que los niños monopolicen los espacios comunes, como los patios. Promueve que todos los espacios sean ocupados sin acaparamientos.

19.- No solicites disfraces diferenciados: Por ejemplo: "niñas vengan disfrazadas de princesas; niños, de superhéroes". Intenciona disfraces que no contribuyan a los estereotipos.



20.- No restrinjas el uso del buzo. Que niños y niñas asistan a clases con la mayor comodidad posible, el movimiento libre también aporta a los aprendizajes.

21.- No hagas diferencias en los regalos o reconocimientos. Opta por premios que fomenten la creatividad más allá del género.

22.- No uses frases como "colores más femeninos" (para hablar de los más claros) o "colores más masculinos" (para hablar de los oscuros).

23.- No des atención distinta a niños y niñas.

24.- No seas indiferente ante acciones sexistas. Hazle ver a tus estudiantes cuando están actuando de forma discriminatoria.

25.- No tengas actitudes diferenciadas con los y las apoderadas. En las reuniones pide apoyo a padres y madres: los varones también puedes servir el té o poner la mesa.



26.- No asumas que todas las familias de los niños y las niñas se conforman de modo tradicional, pueden tener dos madres, o dos padres, o vivir solo con su madre, o sus abuelos, etc. Existe un montón de posibilidades.

27.- No separes la fila en hombres y mujeres, ¡no hay ninguna necesidad! Haz una sola para actos o el ingreso a clases.

28.- No hagas leer mayoritariamente a escritores. Revisa la lista de libros que das a tu curso y ve cuántos son escritos por hombres y cuántos por mujeres. Intenciona la paridad en este aspecto para que tus estudiantes conozcan distintas visiones del mundo.

29.- No uses materiales de clases con contenido sexista o úsalos para problematizar e intencionar la reflexión. Que el sexismo no pase desapercibido en tu clase.



30.- No digas frases como "es que los niños son más bruscos" o "las niñas son más delicadas". Un buen comportamiento no distingue género.

31.- No arnes rincones temáticos separados por sexo, como por ejemplo un espacio con herramientas de construcción para niños y otro con utensilios de cocina para niñas.

### 3. Fotos Etnografía.

