



Universidad de Chile  
Facultad de Ciencias Sociales  
Departamento de Antropología

# Escuela y Género: Estudio etnográfico del espacio de recreo desde las relaciones de género en un colegio de enseñanza básica de La Granja.

Memoria para optar el título de Antropóloga Social

Macarena Otárola Contreras  
Profesor Guía: Claudio Millacura S.

Julio, 2022.

*“La violencia que sufren muchas mujeres es sólo el extremo más cruel de un sistema de dominación de una mitad de la sociedad sobre la otra. Que aflora en decenas de situaciones cotidianas y que la única solución posible es un nuevo enfoque de género en la educación y en las políticas públicas, que desmantele, que desestabilice el mandato de la masculinidad” - Rita Segato*

*“La educación como práctica de la libertad” – Bell Hooks*

## **Agradecimientos**

Agradezco a mi familia Viviane, Guillermo, Esteban, Ernestina, Antonieta, Iván y Guillermo padre, por inspirarme a conocer de la educación, por invitarme a cuestionar y reflexionar. Por permitirme *estar aquí*. Y empaparme de sus experiencias siempre valiosas en la educación, como profesoras y profesores que muchas/os de ustedes son.

Agradezco al profesor Claudio Millacura Salas, por siempre afirmarme y reafirmarme, por ser *humano* y un gran educador. También a la profesora Jenny Assaél, por enseñar el oficio de la etnografía y por siempre estar aprendiendo de nosotras/os. Agradezco al equipo de etnografía escolar 2020 y 2021, por las reflexiones, cuestionamiento y aprendizajes en conjunto.

Agradezco a mis amigas y amigos, a Romina, Victoria, Daniela, Tamara y Macarena. Por ser el verbo que da acción a una buena conversación, porque su apoyo y cariño siempre ha estado.

Y a Esperanza sobre todo, porque vamos dando pasos juntas, caminando hacia delante, atrás, en círculos, en subida y bajada. Porque construimos, de-construimos y re-construimos una al lado de la otra. Porque pensamos, reflexionamos, guiamos nuestras luces, así como también guiamos nuestras investigaciones. Por siempre orgullosa y agradecida de nuestro trabajo colaborativo capaz de romper los esquemas imperantes de las individualidades y egoísmos.

Agradezco desde el fondo de mi corazón a Sebastián y Thiare, por ser mis revisores y entregarme sus críticas constructivas, recomendaciones, ánimos y apoyos.

Agradezco a la comunidad educativa que me recibió con calidez y permitió este estudio, a educadoras, educadores, funcionarias y facilitadoras. Paula, Tatiana, Sofía, Johana, Alexander y Cynthia.

## **Resumen:**

Se ha categorizado la educación en Chile como sexista históricamente. Diversos movimientos sociales han tratado esta temática, por lo que se han realizado intentos para resolver el problema desde diversas aristas de la sociedad. La presente investigación se enmarca en la escuela por su potencialidad de transformación y modificación. Además, es en la escuela donde ocurre el proceso de socialización e interacción entre diversos sujetos/as. Para el caso, interesa el patio de recreos, espacio poco estudiado desde un enfoque de género, y caracterizado por ser una fuente de interacciones sociales.

La presente investigación, tiene como pregunta guía ¿Cómo se construyen en el espacio de recreo las relaciones de género entre estudiantes y docentes/paradocentes de enseñanza básica de un colegio de La Granja? Siendo los objetivos específicos identificar las significaciones de docentes/ paradocentes sobre las relaciones de género y describir las interacciones que se dan en el patio de recreos. Para responder a la pregunta planteada, se realiza la presente investigación mediante una etnografía escolar en un colegio mixto de enseñanza básica en la comuna de La Granja.

Los hallazgos refieren a una descripción del espacio de recreo donde ocurren las interacciones, posteriormente se profundiza en las significaciones de docentes y paradocentes sobre las relaciones de género y finalmente, se abordan las interacciones que ocurren en el espacio de recreos. En la discusión, se explicitan y desarrollan las temáticas emergentes estudiadas y no estudiadas. Para terminar, en las conclusiones y reflexiones finales se plantea la necesidad de crear políticas educativas de formación docente en temas de género, además, se destaca la centralidad de estudiar fenómenos escolares en la escuela y también, se plantean cuestionamientos para futuras investigaciones.

**Palabras claves:** Escuela- Género- Etnografía Escolar- Espacio de recreo- Interacciones- Docentes/ Paradocentes

## Índice

### Primera Parte: Diseño de Investigación

<b>I. Antecedentes .....</b>	<b>7</b>
1. Educación y género (perspectiva histórica).....	7
2. Educación sexista en la escuela de hoy.....	11
3. Género y recreo de la escuela: espacio sexista.....	15
4. Colegio de enseñanza básica de La Granja y contexto.....	17
<b>II. Planteamiento del problema.....</b>	<b>19</b>
Pregunta y objetivos.....	20
<b>III. Marco Teórico.....</b>	<b>21</b>
-Escuela y espacio escolar.....	21
-Interacciones y socialización en el espacio escolar:.....	25
-Género y perspectiva de género.....	28
<b>IV. Marco Metodológico.....</b>	<b>32</b>
-Investigación cualitativa.....	32
-Enfoque etnográfico.....	33
-Etnografía escolar.....	34
-Técnicas y metodologías según objetivos específicos.....	34
-Consideraciones éticas.....	36

### Segunda parte: Análisis y presentación de resultados

<b>V. Trabajo de campo.....</b>	<b>38</b>
-Proceso de observación etnográfico.....	38
-Selección de entrevistas.....	39
-Proceso de análisis resultados.....	40
<b>VI. Donde ocurren las interacciones: Espacio de recreos.....</b>	<b>40</b>
-Contexto en el que se inserta el Colegio de enseñanza básica de la Granja.....	40
-Colegio de enseñanza básica de La Granja.....	41
-Patio de recreos del colegio.....	43
<b>VII. Sobre lo que se dice...: Educadoras/es y paradocentes.....</b>	<b>45</b>
1.Sentido del trabajo docente.....	45
2.Vínculo construido entre educadoras/es y estudiantes.....	46
3. Conocimientos docentes sobre género.....	50
4. Percepciones docentes sobre género.....	53
4.1Concepciones de género.....	53
4.2 Medidas tomadas por educadoras/es e institución en temas de género.....	55

4.3 Impactos y percepciones de niñas/os y adultas/os por llegada de persona trans al colegio.....	56
4.4 Diferencias de género en actuar de niñas y niños.....	57
4.5 Respecto a lo ‘nuevo’ y lo ‘joven’: Distinción de niñas/os y adultas/os.....	58
5.Actividades en el espacio de recreo.....	60
5.1 Actividades en el patio de recreos realizadas por educadoras/es.....	60
5.2 Actividades en el patio de recreos realizadas por niñas/os.....	63
<b>VIII. Sobre la experiencia en el patio de recreos: Cultura escolar.....</b>	<b>65</b>
1. Interacciones entre Educadoras/es y estudiantes.....	65
1.1 Interacciones afectivas en el patio de recreos.....	65
1.2 Interacciones imperativas en el patio de recreos:.....	68
1.3 Interacciones participativas en el patio de recreos:.....	70
1.4 No interacción de educadoras/es .....	71
1.5 Distinciones de género en el patio de recreo realizadas por educadoras y educadores.....	71
2. Interacciones entre Estudiantes.....	72
2.1 Juegos en el patio de recreos.....	72
2.2 Juguetes en el patio de recreos.....	75
2.3 Otras acciones que se realizan y ocurren en el patio de recreos.....	76
2.4 Distinciones de género realizadas por niñas y niños en el patio de recreos..	77
<b>IX. Discusión: Tensiones abordadas y no abordadas .....</b>	<b>79</b>
<b>X. Reflexiones finales y desafíos a futuro.....</b>	<b>85</b>
<b>XI. Bibliografía.....</b>	<b>89</b>
<b>XII. Anexos.....</b>	<b>98</b>
I.Consentimiento informado.....	98
II. Pauta entrevistas.....	101
III. Tríptico “30 prácticas pedagógicas que debes evitar”.....	103
IV. Formularios consentimientos firmados por participantes.....	106

# Primera parte: Diseño de investigación

## I. Antecedentes

### 1.- Educación y género (perspectiva histórica)

La educación se ha caracterizado por ser sexista desde sus inicios. La exigencia de una educación no sexista es una de las demandas del Chile actual. Para comprender por qué existe una educación sexista, se abordará brevemente los inicios del sexismo en la educación occidental<sup>1</sup>.

En un inicio, se dice que las niñas no necesitan una cultura profunda, por lo que estudiar, las alejaría y distraería de su principal función: ser madres y esposas. Estas ideas se desarrollan bajo un contexto donde Rousseau, quien es considerado padre de la pedagogía en la época, valida la subordinación de la mujer (Subirats, 1994).

Desde antes del siglo XVIII, se encuentran estas primeras diferenciaciones por género en el modelo de educación, ya que se educaba separados a niños y niñas. En esta época, las labores de hombres y mujeres eran muy distintas, así se fundamentaba que la educación también debería ser distinta para cada género:

“Los procesos educativos propiamente dichos, estaban encaminados a los niños y sin embargo, las niñas eran instruidas principalmente para rezar y aprender las tareas domésticas (únicamente las de las clases más altas, reciben enseñanzas consistentes en nociones de música, dibujo o materias similares)” (García, 2012:3).

Por otra parte, surgieron durante el siglo XVIII y XIX, de manera minoritaria, mujeres aristócratas, que defendieron la necesidad de instruir a mujeres, pues ellas son las primeras en educar a sus hijos. Esto es un progreso en la educación de las mujeres, ya que poco a poco, fueron entrando en la escolarización (Subirats, 1994).

Luego, a finales del siglo XIX, se plantean ideas más sólidas de que las mujeres reciban una educación completa y parecida a la que reciben los hombres. La lucha en ese momento, iba por la igualdad de acceso a estudios medios y superiores, además, se esperaba que niñas y niños estudiaran en los mismos centros (García, 2012).

También, cabe destacar que históricamente ha existido el postulado de que niños y niñas deben ser educados de manera diferente. Esto se refleja en las diferencias del debate en torno a la educación de niños y la educación de niñas, ya que el primero trata sobre cómo deben ser

---

<sup>1</sup> En esta investigación, entenderemos que al hablar de occidente nos referimos a la cultura o civilización europea y cristiana que ha impuesto sus normas, tradiciones, costumbres, valores, sistema político y tecnologías a otros territorios.

educados los niños y el segundo, por su parte, trata sobre si les corresponde o no recibir educación escolar a las niñas (Brullet y Subirats, 1988).

Así, se puede ver que durante todo el siglo XIX habrá lentos avances sobre la educación de mujeres. Aun así, prosigue el modelo predominante de separación escolar, donde a las niñas les correspondía aprender de la oración y costura (Subirats, 1994).

Posteriormente, poco a poco, surgen las primeras propuestas de escuela mixta en Europa, ya que se comienzan a levantar demandas más específicas sobre una educación escolar de mujeres más concreta y equivalente a la que reciben varones (Subirats, 1994).

Dependiendo del país, hubo corrientes más progresistas que lucharon por la emancipación de la mujer. En el caso de Chile, se concretó el acceso de mujeres a la educación pública entre finales del siglo XIX e inicios del XX, sin embargo, esto no significa que existiera una igualdad de condiciones con los varones. Incluso, en la actualidad siguen las demandas por una equidad en la educación (Museo de la Educación Gabriela Mistral, s/f).

En cuanto a la historia de la educación formal de mujeres en Chile, los primeros acercamientos se relacionan con la iglesia, ya que durante la Colonia eran las instituciones religiosas las que enseñaban el servicio a la familia, el hogar y la fe cristiana. Posteriormente, durante lo que se conoce como República, se crean liceos femeninos del Estado y algunas escuelas técnicas. La visión del Estado en este momento iba dirigida a la educación sobre el trabajo doméstico, el cuidado de la familia y la maternidad (Museo de la Educación Gabriela Mistral, s/f).

Ya en 1860 se proclama la Ley de Instrucción Primaria, que busca la igualdad al acceso en la educación de niños y niñas. A pesar de esto, los programas de estudio para niñas se centraban en las labores domésticas, por lo tanto, no existía una igualdad completa.

Es más, la formación de mujeres chilenas se regía por tres mandatos que se debían cumplir: “La formación de las jóvenes a comienzos del siglo XX buscaba inculcar la feminidad en las alumnas, llamándolas a cumplir con tres mandatos: sostener la familia, formarse como ciudadanas y asistir desde su condición de madres al desarrollo del país” (Museo de la Educación Gabriela Mistral, s/f: s/p). A continuación, se presenta un extracto del libro “Los Liceos de Niñas” escrito por la visitadora de Liceos de Niñas Guillermina von Kalchberg de Froemel, publicado en 1915 con autorización del Ministro de instrucción primaria.

“Educación social-doméstica: La educación femenina de los liceos debe completarse por medio de un curso dedicado especialmente a proporcionar los conocimientos teóricos y prácticos que la mujer precisa para poder desempeñar con todo acierto las tareas que le incumben como dueña de hogar, madre de familia y ciudadana ilustrada y culta de la Nación” (von Kalchberg, 1915)<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Fuente: Archivo Colección Digital Museo de la Educación Gabriela Mistral



De este modo, veremos que, durante el siglo XX, se siguen dando los mismos fenómenos. Se puede percibir que la enseñanza de mujeres está sesgada por una visión androcéntrica, que se ajusta a las capacidades asignadas a una dama. Entre 1910 y 1960 el proyecto de desarrollo del país consideraba las funciones de la mujer en la enseñanza, el cuidado y la higiene. Se puede reflejar esto en las profesiones femeninas más comunes de la época, donde estaban labores como profesoras de estado, visitadoras sociales y otras ligadas con la salud, como enfermera, dentista o médicas (Gómez, 2015).

En muchos países la conformación de la escuela como espacio mixto es vista como un gran avance en la educación de mujeres y en la coeducación<sup>3</sup>. En el caso de Chile, ya en 1928 había surgido una serie de propuestas que promueven a la escuela mixta, como es el caso de la corriente de La Escuela Nueva, que tiene un enfoque relacionado directamente con una crítica al sistema educativo, pues se cuestiona el rasgo elitista y centralizado de la educación pública (Reyes, 2010). El movimiento pedagógico de 1928 propuso un espacio de coeducación, donde puedan cohabitar mujeres y hombres, generando que una gran cantidad de establecimientos tuvieran horas compartidas de clases y recreo (Gómez, 2015).

En 1928, Chile se encontraba bajo el mandato de Ibáñez, quien presentó una contrarreforma que negaba las propuestas modernas como las del movimiento pedagógico de 1928. Esto mantuvo el orden preexistente en la educación pública, caracterizada por ser centralizada, elitista y segregadora por sexo (Gómez, 2015).

Bajo este contexto, continúan las propuestas por una nueva pedagogía y son tomadas por la Profesora Amanda Labarca, quien plasma las ideas de la escuela mixta: “no se podría aducir razón alguna siquiera sea de mediano peso para justificar la práctica común de dar una educación a un sexo y otra radicalmente diversa a otro. Si el hombre necesita vigorizar sus facultades también necesita vigorizar las suyas la mujer” (Labarca, 1942:9).

Amanda Labarca, con las influencias de Letelier, exige la extensión de la educación a todas las mujeres, dejando de lado los designios maternalistas que destinan a la mujer al espacio hogareño. Se preocupará también por el tipo de educación que se está dando: “Por tanto, no sólo es el hecho de asistir a las aulas, sino que se ha de asistir para recibir una educación que les permita valerse por sí mismas, que les permita pensar y actuar por sí mismas; en otras palabras, que les permita la emancipación” (Castillo, 2010:75).

En 1945 se inicia una propuesta coeducativa, llamada “Plan de renovación gradual de la enseñanza secundaria”, la que fracasó al igual que varios otros intentos. De este modo, las grandes resistencias que puso la clase política se ven influenciadas por la necesidad de mantener

---

<sup>3</sup> En esta investigación, entenderemos la coeducación como la define Marina Subirats (1994): “El término «coeducación» es utilizado comúnmente para referirse a la educación conjunta de dos o más grupos de población netamente distintos: aun cuando ha sido a veces aplicado a la educación conjunta de grupos formados sobre la base de características de diversos tipos -clase social, etnia, etc.-, su uso habitual hace referencia a la educación conjunta de dos colectivos humanos específicos: los hombres y las mujeres.” (Pág. 49)

a las sujetas/os acorde al proyecto de la nación, como capital humano. A las nuevas propuestas se les vio como una amenaza para la élite, durante más de la primera mitad del siglo XX (Gómez, 2015).

Años más tarde, en 1965 se inicia un proceso reformativo que permitiría el acceso igualitario a la educación secundaria. Según Gómez (2015), esta reforma constituiría de manera minimizada y parcial el modelo coeducativo, democratizando la enseñanza, permitiendo establecimientos mixtos e ingreso mayoritario de la población femenina. El autor afirma que este es un progreso en la extensión de la coeducación, entendiéndola como educación mixta. Sin embargo, la creación de establecimientos mixtos no significa que haya existido coeducación, esto podemos ejemplificarlo mediante un trabajo etnográfico realizado por Carrera, Subirats y Tomé (2012), quienes dicen que:

“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 & Tomé, 2012: 4).

De aquí se puede establecer que, aunque exista una educación mixta donde comparten espacio niños y niñas, se siguen reproduciendo distinciones en su proceso de aprendizaje y de socialización, pues hay factores diferenciales que se explicitarán con mayor detalle más adelante. Con esto se quisiera dar a entender que educación mixta no significa equidad educativa entre niños y niñas.

Para continuar con la historia, varias décadas después, en los años 90', según Paloma de la Torre (2014), los movimientos sociales ejercieron presión en cuanto a materia de género en la educación. De este modo, el gobierno comienza a buscar factores de igualdad en temáticas de género. Por ejemplo, la creación del Servicio Nacional de la Mujer (SERNAM) en 1991, además la modificación del marco curricular y los Objetivos Fundamentales Transversales. Hubo avances en políticas públicas relacionadas con educación en los años 90' y posteriormente en 2013, donde los Objetivos de Aprendizaje buscan el reconocimiento del rol de hombres y mujeres y además, el respeto por la igualdad de derechos entre estos mismos actores, sin distinción por sexo, edad, condición física, situación económica, etnia y religión.

Continuando con esta línea, el Ministerio de Educación, específicamente la Unidad de Equidad de Género, emitió una cartilla llamada “Educación para la Igualdad de Género. Plan 2015-2018”, en donde se hace hincapié en lo que se ha avanzado en esta materia, destacando así los marcos normativos nacionales e internacionales, resultan de esto el nombramiento de la Ley General de

Educación n° 20.370, Ley de Inclusión Escolar 20.485, Ley 20.066 de Violencia Intrafamiliar. A nivel internacional destacan varias convenciones relacionadas con el fin a la discriminación contra las mujeres, discriminaciones en enseñanza, desarrollo sostenible y violencia contra la mujer (Unidad de equidad de género, 2015).

Además, resaltan algunas modificaciones a instrumentos curriculares, a orientaciones técnico pedagógicas, se nombra la formación de una nueva política de convivencia escolar en 2015, y se levantan estrategias a nivel ministerial relacionadas con la creación de instrumentos para educar en materia de género y analizar resultados (Unidad de equidad de género, 2015).

Luego de hacer este recorrido histórico, podemos colegir que la educación ha ido cambiando con el paso del tiempo. En un inicio, era explícitamente machista, pero hasta la actualidad se han evidenciado avances producto de diversas influencias políticas y sociales. Podemos entender que se han abierto diversos espacios de equidad y se pretende seguir avanzando en ello.

## **2.- Educación sexista en la escuela de hoy**

Ahora se entiende que la educación en el día de hoy se ha construido sobre una base histórica compleja, pues ha sido un camino con obstáculos. Además, se puede comprender la importancia de la escuela en su función socializadora<sup>4</sup>, que es clave en la conformación de una identidad personal que se verá influenciada por las interacciones con el entorno social. Frente a eso, parece importantísimo trabajar en el ámbito escolar para generar los cambios que se esperan realizar (como movimiento social).

Con fines breves e introductorios, entenderemos el sexismo en la educación como algo: “que discrimina, segrega y excluye a las mujeres y grupos LGTBI<sup>5</sup> de diversas maneras, a través de las prácticas de enseñanza-aprendizaje que se modelan a través de diferentes sesgos, conductas que por lo demás, resultan muy difíciles de enumerar y, a veces, de identificar” (Acuña, 2018: 111)

Ahora, es necesario trabajar el tema del sexismo en la escuela, de esto podemos afirmar, tal como dice Daniela Lillo (2018) que

“la escuela se erige como reproductora de relaciones de género, en cuanto mantiene el orden social patriarcal de subordinación; pero también, por otro lado, produce relaciones de género, ya que a través de la formación escolar es posible modificar la socialización de género que experimentan los y las estudiantes” (Lillo, 2018: 7).

De este modo, se puede comprender la escuela como un espacio que permite reproducir los estereotipos de género, pero que, a su vez, tiene la capacidad de modificarlos, para favorecer en la equidad entre personas.

---

<sup>4</sup> Ver marco teórico.

<sup>5</sup> Sigla que refiere a lesbiana, gay, bisexual, transgénero, transexual, travesti, intersexual, queer y otras colectividades no representadas en lo anterior.

Es clave, entonces, generar una propuesta que modifique la reproducción de estereotipos y prejuicios sobre lo masculino y femenino y que no piense en el género como algo binario. Para esto, según el informe final de “Servicio: Elaboración de tipologías sobre sesgos y estereotipos de género en la práctica docente, y desarrollo de material que oriente la práctica docente al respecto” (FACSO, 2017), es esencial pensar la escuela en términos de emocionalidad y afectividad, es decir, en términos del ser, donde se ve la capacidad de empatizar y relacionarse en la diversidad de una comunidad.

Un elemento clave y frecuente en la educación es un fenómeno que sigue presente hasta hoy, se le conoce como ‘androcentrismo del conocimiento’, y se refiere al silenciamiento de las mujeres en todos los ámbitos relacionados con educación (Acuña, 2018).

Considerando el androcentrismo del conocimiento, surgen una serie de elementos que reproducen la cultura patriarcal. En el caso de la escuela, según la Red chilena de violencia contra las mujeres (s/f), el sexismo se manifestaría en 6 ejes principales:

1) El primero es el **lenguaje**, pues se usa en masculino como si fuera universal la mayoría de las veces.

En cuanto al uso del lenguaje como práctica sexista, Subirats (1994) agrega que es algo importante, ya que estas prácticas se replican comúnmente entre el profesorado y excluyen a las niñas:

“En concreto, el uso regular -y normativo- del masculino para designar colectivos que incluyen a personas de ambos sexos, incluso cuando la mayoría de estas “el modelo pedagógico dominante tiene un carácter androcéntrico: ha sido construido teniendo en cuenta únicamente las necesidades culturales dominantes en la actividad pública y concede una atención diversa a hombres y a mujeres; es decir, parte de las pautas tradicionalmente atribuidas a un sólo género, aunque permita acceder a ellas también a las niñas” (Subirats, 1994: 66)

El momento en que se está usando y abusando del masculino, genera un silenciamiento de la diferenciación sexual e invisibiliza la presencia de otros géneros, invalidando otras identidades. Todo esto se potencia con la existencia de elementos que normalizan, naturalizan y reproducen ciertos estereotipos.

2) Las **prácticas del aula** demuestran que se le da mayor atención a alumnos que a alumnas, generando una tendencia en las niñas de retraerse y restarse de la clase.

Tal como dice Subirats (1994), desde la década de los 50’, se han hecho investigaciones que evidencian la práctica de docentes en Gran Bretaña y EEUU, donde dedican más atención al comportamiento de los niños, en comparación a las niñas. Pues a los primeros, les dan más indicaciones para trabajar, les hacen más preguntas y llaman más la atención de docentes.

Un estudio más reciente realizado en Chile por el Sernam, en sus conclusiones afirma lo siguiente:

“En general, podemos concluir de este estudio que muchas características de las aulas observadas dificultan el aprendizaje de las alumnas mujeres (menor interacción, más descalificaciones, más roles de servicio y menos de liderazgo), mientras que otras transmiten más creencias y visiones estereotípicas de los dos géneros (uso de ejemplos masculinos, ilustraciones masculinas, apelativos masculinos, ejemplos estereotípicos), las que pueden llegar a limitar la plena expresión del potencial de los/as alumnos/as de ambos sexos. Es decir los y las docentes replican en las aulas prácticas que históricamente han sido cultural y socialmente aceptadas, manteniendo los estereotipos de género tanto a nivel de las interacciones como del discurso de los y las docentes” (Sernam, 2009: 70)

Frente a esto, es primordial poner especial atención a las prácticas que se dan en el aula y en general, del espacio escolar, pues se replican ciertos elementos en el nivel de las prácticas y del discurso.

3) El **uso de los espacios** demuestra que los varones usualmente ocupan más espacio que las mujeres, además, ocuparían los espacios centrales y dejan en la periferia a las niñas.

Este es un elemento relevante en esta investigación, ya que el trabajo se enfoca en los espacios recreacionales de los establecimientos, es por eso que se le dará una mayor profundidad, más adelante.

En cuanto al uso de los espacios, hay diversas investigaciones sobre este tema, en donde se señala que la cultura masculina es del patio, mientras que la femenina es del aula (Lomas, 2007). Por otro lado, Acuña (2004) registra a través de la etnografía, que existe una apropiación diferencial de los espacios en el recreo. Donde los varones tendían a expandirse y las mujeres se restringen. Además, niños ocuparían el centro del patio y las niñas se encuentran alrededor, realizando actividades con menos movimiento (Wenetz, Stigger & Meyer, 2006).

4) El **currículum oculto de género**, esto refiere a las normas y valores que transmiten los/as docentes.

Las primeras investigaciones que se relacionan directamente con el currículum oculto de género (Ortiz, 2004) fueron hechas por las autoras que se mencionarán a continuación:

Una de ellas es Madeleine Arnot (1984), quien destaca que la escuela y la familia son transmisoras de estereotipos de género sexistas y que, además, generan conocimiento y normas que son interiorizadas. De este modo, se van construyendo las identidades de género.

Por otro lado, en el tema del currículum oculto de género, Anyon (1983) afirma que existe una forma de hacer resistencia a los modos de producción ideológica imperantes (sumisión, dependencia, dedicación al trabajo doméstico, en palabras de Bonal, 1998), como un método de generar transformaciones a la educación y a la sociedad mediante una propuesta de intervención pedagógica.

Y por último, Sandra Acker (1983), analiza los entornos sociales y culturales de las mujeres que se dedican a la educación y critica las marginaciones, exclusiones y discriminaciones a las que éstas se someten cotidianamente.

5 y 6) Y en quinto y sexto lugar, se encuentran **aspectos relacionados con el contenido**, tales como los **cuentos infantiles** y **textos escolares**, donde el lenguaje es masculino, se ocupan más imágenes de hombres que de mujeres, se invisibilizan los logros de mujeres y en general, no se consultan a autoras (Red Chilena contra la violencia hacia las mujeres, 2016).

Una investigación realizada por la feminista Sandra Palestro (2016), evidencia, tras una revisión crítica de muchos textos escolares, que hay un total androcentrismo. La autora lo interpretó como la forma de concebir el mundo para la élite dominante. Indica, además, que las mujeres aparecen menos en los textos en comparación a los hombres, en cuanto autorías, mención o recomendación y papeles protagónicos. En relación a los textos de historia, la aparición de mujeres es escasa y se muestran apartadas del contexto socio-político. Al hablar de la asignatura de biología, dice que el trabajo científico aparece casi siempre como algo masculino. En general, los roles a los que se le atribuye a la mujer, son dueñas de casa, mamá y trabajos de cuidado. Mientras que a los hombres se les muestra con roles activos de producción, opinión política, de fortaleza, etc.

“Estos roles de cuidadoras de todas y todos atribuidos a las mujeres, listados fuera de sus contextos, parecen de la mayor importancia para la reproducción de la especie humana, pero dentro del contexto en que se mencionan, por una parte, resultan desvalorizados, sin interés ni contribución histórica y subordinados a la acción masculina y, por otra, asignados a una división de desiguales mundos público y privado, que de seguro no construyeron las mujeres; un mundo público ajeno y un mundo doméstico al que más bien se les confinó.” (Palestro, 2016:17)

La autora sintetiza diciendo que los textos escolares efectivamente muestran, validan y reproducen la cultura patriarcal (Palestro, 2016).

Por otro lado, la investigación de Daniela Lillo (2016) “Patriarcado, educación, literatura. El discurso femenino omitido en los Programas de estudio de Lenguaje y Comunicación de enseñanza media” demuestra a través de un análisis y reflexiones que en el sistema escolar se ha visto que la lectura femenina ha sido dejada de lado, omitiéndola y posicionando en un primer lugar a la literatura masculina. De este modo, la educación ha reproducido y legitimado los estereotipos de género.

“De este modo, sin dejar espacio al discurso/experiencia femenina, la educación actúa como un mecanismo reproductor hegemónico patriarcal de poder. Lo anterior no es atinente a lo planteado en el Marco Curricular, cuando se establece que los objetivos referidos a la no discriminación y el desarrollo de relaciones igualitarias entre hombres y mujeres se manifestarían en los Programas de estudio.” (Lillo, 2016: 33)

Se puede comprender, entonces, que los textos escolares sí juegan un papel importante en la educación sexista, lo que traerá repercusiones a nivel social y cultural. Ya que en la escuela se puede consolidar la construcción del género, enseñando qué hace una mujer y qué hace un hombre. Un reflejo de esto es la desigualdad e inequidad del sistema escolar, pues a pesar de que las mujeres en su trayectoria escolar obtienen mejores resultados que los hombres, en las pruebas de selección universitaria se obtienen resultados inferiores. Además, se ve una diferenciación por género a la hora de escoger una carrera universitaria, las mujeres las escogen relacionadas con el área de la educación, enfermería, psicología o periodismo, a su vez que los varones se acercan al área matemática en carreras como ingeniería (de la Torre, 2014).

Algunos elementos son más visibles, evidentes y notorios que otros. Es por eso, que mediante el presente trabajo se busca evidenciar la presencia o no de algunas dinámicas sexistas o diferenciaciones de género en el espacio escolar, para así no seguir recurriendo a prácticas que afectan directamente a niñas, niños y personas en general, que han sentido la fuerza del patriarcado<sup>6</sup>.

### **3.- Género y recreo de la escuela: espacio sexista**

Como se mencionó anteriormente, la presente investigación busca abordar el tema de los espacios de recreo, para eso se encontró literatura que resalta esta temática y las diferencias que hay entre niños y niñas en el patio de recreos.

En primer lugar, Costa y Silva (2009), en “La cultura del patio de recreo: las relaciones de niños y niñas en primaria” demuestran que este espacio es reproductor de una cultura infantil, de una cultura escolar, que involucra la transmisión de valores, prácticas y normas. El espacio/tiempo de recreo se manifiesta en múltiples relaciones, donde los niños y niñas aprenden para interrelacionarse; estos sujetos son reproductores de elementos del mundo adulto, tales como los valores, hábitos, comportamientos y costumbres, donde todo lo implícito que se transmite, es aplicado en la cultura escolar infantil.

La investigación de Costa y Silva (2009), demostró en varias ocasiones que las diferentes actividades que realizaba el grupo de niñas y el grupo de niños es potenciado por los funcionarios de la educación. Mediante una investigación de observación se concluyó que hay estereotipos en las actividades y espacios ocupados “Los niños jugaban a la pelota mientras tanto las niñas jugaban al voleibol” (Costa y Silva, 2009: s/p). Frente a esto, se priorizó crear un objetivo que resignificara los comportamientos de las niñas en búsqueda de su libertad, todo esto bajo un contexto educacional que quita validez a las niñas y les da validez a los niños. Un ejemplo notable de esto es lo siguiente:

---

<sup>6</sup> Sólo con fines aclaratorios, entenderemos en esta investigación al patriarcado como:

“un sistema político que institucionaliza la superioridad sexista de los varones sobre las mujeres, constituyendo así aquella estructura que opera como mecanismo de dominación ejercido sobre ellas, basándose en una fundamentación biologicista. Esta ideología, por un lado, se construye tomando las diferencias biológicas entre hombres y mujeres como inherentes y naturales”. (Vacca & Coppolecchia, 2012:60)

“Cuando los niños metieron manos en las niñas, dichos comportamientos fueron naturalizados principalmente cuando las niñas reclamaron a las inspectoras, estas dijeron “eso es cosa de niño” o “tenía de ser niño mismo para actuar de este modo”. Lo que llamó nuestra atención fue que una de las inspectoras culpabilizó a la chica, pues dijo que ellas todas “... se exhibían a ellos llevando pantalones muy justo y ordenó que saliesen.” (Costa y Silva, 2009: s/p).<sup>7</sup>

Pero, la investigación de Costa y Silva no es la única que se ha cuestionado sobre estos temas, también podemos verlo en Levinson (1999), en “Ideologías de género en una escuela secundaria mexicana: hacia una práctica institucional de equidad”, donde el autor se pregunta:

“¿Por qué los varones juegan básquetbol y fútbol en los recreos mientras las muchachas normalmente se dedican a observar? ¿Qué pensarían los muchachos de una alumna que se acercara a jugar con ellos? ¿Piensan los estudiantes que la división del trabajo basada en el género que presencian entre los profesores y otro personal de la escuela es adecuado y universal?” (Levinson, 1999: 30).

Sumado a esto, Linda Mc Dowell (2000), en “Género, Identidad y Lugar”, utiliza la teoría del cuerpo para investigar sobre los diferentes espacios que separan al cuerpo femenino del masculino y cómo lo usa cada uno de forma política. La autora cita a Judith Okely<sup>8</sup> para dar ejemplo del espacio recreacional en un internado masculino, donde se afirma que el deporte es un juego de chicos y se le da validez en el currículum, pero por otro lado, en el internado femenino el currículum impone límites artificiales a las capacidades de las niñas. La diferenciación por género también es propia de las escuelas públicas donde, por cada género se le atribuía cierto tipo de deportes propios de cada uno. Por ejemplo, el rugby y el fútbol es para niños, ya que si las niñas tienen que dar patadas al balón, - según la ideología de dominación masculina- está exponiendo metafóricamente sus genitales. Okely en Mc Dowell (2000), dice que los cuerpos de las niñas en el colegio están sometidos a un control que no permite perder la compostura, esto mediante autoridades que las hace mantener una postura y bajo una vigilancia frecuente.

Acerca de este último punto, una de las colecciones digitales del Museo de la Educación Gabriela Mistral hace un apartado llamado “Recreo bajo control”, aquí se explica que desde la segunda mitad del siglo XIX se comienza a tener la visión del recreo como una zona de control, pues para algunos sería una riesgosa y peligrosa distracción. “Esta característica le ha permitido a la estructura escolar (...) ejercer un control, generalmente muy férreo, sobre los educandos” (Orellana, 2010: 159 en Museo de la Educación, s/f)”. La práctica de controlar el espacio de recreo se puede evidenciar en el archivo llamado “Observaciones relativas a la educación física de los alumnos de escuelas públicas”, donde se ordena que: “Durante los recreos los maestros vigilarán, dirigirán y fomentarán los juegos de los alumnos, y si jugaran con ellos, su labor educativa sería más eficiente.” (Martínez, 1916: 11).

---

<sup>7</sup> La cita se torna compleja al utilizar palabras propias del lugar de donde proviene, sin embargo se entiende que hace referencia a una situación en la que niños “corrieron mano” (como se diría comúnmente en Chile) a niñas.

<sup>8</sup> Antropóloga, profesora y académica de la Universidad de Oxford.



Bonal (2014) reafirma esta idea en “Cambiar la escuela: la coeducación en el patio de juegos”, comentando que el patio de juegos de la escuela está compuesto por el alumnado y profesorado que ejerce un rol de control o vigilancia “El alumnado dispone, dentro de unos límites, de libertad de juego y movimientos. Por lo tanto, en el espacio del patio se proyectan y producen relaciones interpersonales entre el alumnado poco condicionadas por la intervención docente” (Pág. 16).

Tal como dice el sociólogo Xavier Bonal, existen en el patio de recreo relaciones interpersonales entre niñas/os y entre estos mismos con los profesores vigilantes que levemente condicionan las relaciones entre escolares. Frente a eso, surgen cuestionamientos en torno a las relaciones interpersonales que se dan en el espacio de recreo. En este proyecto de investigación, se espera poner especial énfasis en el punto recién nombrado, como un elemento importante a la hora de pensar la escuela con un enfoque de género. Especialmente, porque las y los profesores o paradocentes caerían en una constante ‘naturalización’ de las actitudes, deseos y conductas de cada género, atribuyendo el accionar de las/os niñas/os a algo inexorable y dado; mientras que a la vez, los mismos docentes consideran que el espacio es condicionante en cuanto a desigualdad y diferenciación de género. Se evidencia una contradicción, pues suelen creer que, si se cambia la estructura espacial, continuarían las mismas relaciones jerárquicas y diferenciales (Bonal, 2014).

A continuación, se procederá a mostrar una breve descripción del espacio de investigación, que en este caso es un colegio de enseñanza básica de la comuna de La Granja.

#### **4.- Colegio de enseñanza básica de La Granja y Contexto**

La presente investigación se realizó en un colegio de enseñanza básica de la zona sur de Santiago, específicamente en la comuna de La Granja. Si bien no se dará el nombre del establecimiento por temas de confidencialidad, a continuación, se hará una caracterización general de la institución. Actualmente, el Colegio de la comuna de La Granja, está conformado por dos sedes, la primera de ellas ubicada en calle Baquedano y la segunda en Santa Rosa. La sede de Baquedano trabaja con cursos de Kínder a 4° Básico, mientras que la sede Santa Rosa con los cursos de 5° a 8° Básico.

Los inicios del colegio son en 1982, en la calle Las Quintas N°99, con cursos de Kínder a 4°Básico. La institución escolar nace con la “intención de convertirse en una alternativa de educación de calidad, dando una oportunidad real y exitosa para los niños y jóvenes del área sur oriente de la Región Metropolitana” (PEI, 2021). Bajo estas intenciones, se forma el Colegio, como un establecimiento particular con modalidad de subvención compartida, dependiendo del Ministerio de Educación y de la Sociedad Educacional.

Como se indica en el Proyecto Educativo Institucional del establecimiento (2021), las familias de los alumnos están insertas en un conjunto de sectores poblacionales, caracterizándose en su gran mayoría por presentar: padres ausentes, cesantía, hacinamiento en sus viviendas, baja remuneración, baja escolaridad, privación de libertad, alcoholismo, consumo y tráfico de drogas. De este modo, el Proyecto Educativo identifica que se ven vulnerados los derechos de seguridad y protección de los niños y niñas. Además, se determina que existe un 76,5% de vulnerabilidad

socio-económica, situándose en el estrato socioeconómico Bajo según JUNAEB. De esta forma, se hace acreedores a alumnos y alumnas a la posibilidad de obtener algunos beneficios sociales.

En cuanto a los Estándares Indicativos de Desempeño escolar, destaca para la presente investigación el eje de Equidad de Género, donde se declara que el colegio no realiza distinciones de géneros por los siguientes motivos: los cursos son homogéneos entre sí, sumado a que se realizarían campañas de brigada escolar donde participan todos los niños y niñas, y además, se dice que ambos géneros tienen la misma posibilidad para postular a cargos de consejo escolar y representantes de curso.

La presente investigación fue realizada en la sede Baquedano del colegio, decisión que fue tomada considerando el número de matrícula, que es mayor al de la sede Santa Rosa. Además se tomó en cuenta el número de alumnos y alumnas que asistían a clases, pues como es de conocimiento general desde el año 2020 fue declarada la Pandemia por el COVID-19, afectando en diversas áreas psico-sociales de la cotidianidad y por supuesto, afectando a la escuela.

El 16 de marzo del 2020 se suspendieron las clases presenciales a nivel nacional, dando inicio a un periodo de educación a distancia, convirtiéndose en un factor de sobrecarga, estrés y demanda para profesionales, estudiantes y familias, principalmente en condiciones de vulnerabilidad económica y psicosocial (Salas et al., 2020). Existieron diversas declaraciones que alimentaron la idea de un retorno presencial a clases en varias ocasiones, aumentando una sensación de ansiedad y presión en las familias (Salas et al., 2020). El Ministerio de Educación se posicionó a favor de la reapertura de los colegios desde el mes de mayo de 2020, explicitando que se vuelve algo necesario, pues la sala de clases es algo irremplazable y presentando argumentos tales como que: la educación a distancia aumenta el riesgo de deserción escolar, existe una inequidad en la educación remota, no pone en alto riesgo la salud de niños y niñas, entre otros (Mineduc, 2021). El plan del Mineduc de abrir las escuelas se declara como un proceso con 3 pilares, reapertura segura, voluntaria y gradual (Mineduc, 2021).

En cuanto al retorno presencial a clases del colegio, este ocurrió en marzo del 2021, y contaron con un plan de funcionamiento con media jornada de clases presenciales y separadas en grupos con horarios diferenciados de entrada, recreo y salida de clases con la finalidad de promover el distanciamiento físico. Además, se implementaron aforos máximos de 16 estudiantes por sala. Se hace énfasis en la limpieza y desinfección constante del espacio (Plan de funcionamiento retorno, 2021).

Ahora, se pasará al siguiente apartado de presentación del problema de investigación, donde se explicita la pregunta y objetivos que guían esta investigación.

## II. Planteamiento del problema

La escuela es un espacio muy importante en la socialización de los/as estudiantes, ya que permite que las infancias se adentren a un mundo social que posee normas que se interiorizan (Berguer y Luckman, 1968). Además, es clave considerar la cantidad de tiempo que pasan niños y niñas en las instituciones escolares:

“Uno de los elementos que configuran la forma de ser, de sentir y de pensar de las personas en una sociedad es la escuela. No es el único ni el primero, pero es uno de los más influyentes dado el tiempo que permanece el alumno y la alumna en ella, la plasticidad de la psique en las etapas tempranas y las especiales circunstancias que caracterizan a la dinámica escolar.”(Santos, 1994: 1)

Si bien, gran parte de este proceso ocurre en la sala de clases, también se dan importantes procesos de socialización en otros espacios de la escuela, tales como el recreo.

Sumado a la anterior y considerando los antecedentes expuestos, se evidencia históricamente el sexismo que envuelve a la educación, que en el caso de esta investigación se posicionará en la enseñanza básica. Resulta también evidente, que han existido avances en políticas públicas en los últimos años tanto a nivel nacional como internacional (Castillo, 2011), pero:

“Si bien las cifras muestran que Chile ha logrado superar la desigualdad entre hombres y mujeres en el acceso a la educación, las trayectorias educativas y los resultados indican que siguen operando en esta área patrones culturales que reproducen estereotipos y representaciones tradicionales de género y de esa forma, la desigualdad e inequidad.” (Unidad de equidad de género, 2015:13).

Comprendemos entonces, que la inequidad de género en educación es una problemática de larga data, que aunque haya presentado avances no ha mostrado los cambios que exige la sociedad chilena a través de las movilizaciones de los últimos años<sup>9</sup> en temáticas de género.

El lugar en el cual se enmarca la presente investigación es el espacio de recreo de la escuela, lugar donde se dan diversas interacciones entre agentes que participan ahí. Resulta interesante hacer una investigación sobre el patio de recreo, esto porque son pocas las investigaciones en Chile que se hacen cargo de estudiar este espacio desde una perspectiva de género. Además, es interesante estudiar la escuela, ya que independiente de que presente ciertos elementos propios del sexismo, a su vez tiene la capacidad de modificar estos elementos y transformarlos (Rubilar, 2018).

Entonces, lo que se pretende estudiar en esta investigación son las diversas interacciones que se dan en el recreo escolar y principalmente, las relaciones de género que se dan allí. El espacio de recreo es de interacciones múltiples de variados agentes. Por ejemplo, consideraremos a quienes “vigilan” el espacio de recreo, estos pueden ser docentes, paradocentes, inspectores, etc, y también, evidentemente a niñas y niños. Por lo que se hace un análisis desde el género y

---

<sup>9</sup> Movilización de los 8 de marzo.

la etnografía escolar sobre la construcción de las relaciones de género en el espacio de recreo, además acerca de los significados y significaciones de los/as docentes/paradoctentes y de las actividades e interacciones asociadas a cada una/o de ellas/os. En síntesis, la presente investigación busca generar nuevas interpretaciones sobre un problema ya conocido, sabemos que las instituciones escolares caen en prácticas sexistas (Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres, 2016), pero no sabemos qué sucede en el espacio de recreo de un colegio, qué rol cumplen educadores/as y estudiantes, qué relaciones se dan en este lugar y sobre todo, cómo se conforman las relaciones de género.

Por lo que al realizar esta investigación, se obtendrían antecedentes que contribuirán a relevar el recreo de la escuela como espacio de socialización, y al convertirlo en un sitio de interés investigativo, los datos que se saquen de él ayudan a comprender los fenómenos de construcción de identidades, violencia y convivencia escolar<sup>10</sup>. Así entonces, se aspira a generar aportes en la trayectoria educativa y en las formas de ser, sentir y pensar de todas y todos quienes asisten a las diferentes escuelas a lo largo de este país.

Por lo que, para efectos de esta investigación la pregunta que nos guiará será ***¿Cómo se construyen en el espacio de recreo las relaciones de género entre estudiantes y docentes/paradoctentes de enseñanza básica de un colegio de La Granja?***

A continuación se presentan los objetivos que orientarán la investigación presentada.

#### **Objetivo general:**

Analizar cómo se construyen en el espacio de recreo las relaciones de género entre estudiantes y docentes/paradoctentes de enseñanza básica de un colegio de La Granja.

#### **Objetivos específicos:**

-Identificar las significaciones de docentes/paradoctentes sobre las relaciones de género en las interacciones de estudiantes en el espacio de recreo escolar de un Colegio de enseñanza básica de la Granja.

-Describir las interacciones entre docentes/paradoctentes y estudiantes en el espacio de recreo escolar de un Colegio de enseñanza básica de la Granja.

-Describir las interacciones entre estudiantes de enseñanza básica en el espacio de recreo escolar de un Colegio de enseñanza básica de la Granja.

A continuación, mediante el marco teórico se presentarán las definiciones conceptuales que dan sentido a la investigación, a su pregunta y objetivos.

---

<sup>10</sup> Si bien algunos de estos no son temas centrales de esta investigación, sí se relacionan directamente y quedan enunciados para futuras investigaciones.

### III. Marco Teórico

#### 1. Escuela y espacio escolar

En el siguiente apartado se trabajará la concepción que se tiene sobre la escuela, pues es en este espacio donde se desarrollaron las relaciones sociales que se observaron en esta investigación. Como consideración metodológica, haremos énfasis en que en una primera parte se presentarán postulados desde la realidad europea, posteriormente se tomarán las ideas de pensadores sobre la Escuela en Latinoamérica, pues sabemos que el contexto en el que nos encontramos es muy distinto al europeo.

En una primera instancia, se concebirá la escuela como una institución no neutral, esto afirmándose de las posiciones de autores/as que lo evidenciarán a continuación. Sin embargo, es importante recordar que en este trabajo se está aplicando un enfoque de género, por este motivo, las afirmaciones e ideas con las que trabajamos, van conectadas siempre a esta perspectiva.

Una autora reconocida en el área de género y educación es Marina Subirats (1999), quien afirma que la escuela se entiende como un espacio de sociabilización que ayuda a la construcción de identidades sociales jerarquizadas. La autora, explica que esta mirada sobre la escuela nace del cuestionamiento sobre el lugar de las mujeres en ella, para esto utiliza las corrientes del feminismo en la búsqueda de estrategias de superación a la subordinación y además, de la sociología de la educación. Es desde este segundo punto, donde comenzaremos a entender a la escuela como no neutra, debido a que las corrientes de la sociología de la educación “permitían por primera vez analizar el sistema educativo como un espacio investido por el poder, carente de neutralidad y, por lo tanto, creador y legitimador de identidades sociales jerarquizadas.” (Subirats, 1999: 20).

Según esta misma autora, en Europa de los años 60', los aportes de Bernstein y Bourdieu coinciden en que el sistema educativo es no neutral:

“Es uno más de los escenarios en que los grupos sociales se enfrentan y luchan por los recursos y por el poder. Pero esta lucha se produce de un modo especial: cada grupo social trata de maximizar, en el sistema educativo, sus posibilidades, a través del control de las formas de cultura y de las reglas que definen el funcionamiento de las instituciones.” (Subirats, 1999: 21).

Las reglas, normas y jerarquías de la sociedad se reproducen en la escuela y son marcados por los grupos sociales que tienen más poder. El medio educativo representa a las clases dominantes, y cuando un/a individuo/a de este grupo ingresa a la escuela, se encuentra con los mismos valores y lenguaje que impera en su medio social, a diferencia de los/as individuos/as de otros grupos sociales, pues ingresan al sistema educacional y se encuentran con una realidad

desconocida en comparación a su cultura inicial, programando de este modo, un fracaso educativo (Subirats, 1999).

Además de las funciones de reproducción social nombradas anteriormente, recordaremos la función de producción en la escuela según Dubet y Martuccelli (1997), quienes afirman que la escuela produce individuos con una cantidad de disposiciones y actitudes.

“En la medida en que posee esta capacidad, la escuela tiene también el poder de destruir a los sujetos, de doblegarlos a categorías de juicio que los invalidan; desde el punto de vista de los alumnos la educación puede tener sentido... y puede asimismo estar privada de él.” (Dubet & Martuccelli, 1997: 11)

La escuela, además, es capaz de fabricar significaciones, estrategias y relaciones entre los alumnos/as mediante un proceso de socialización que permite diversos aprendizajes y constituye sujetos/as capaces de manejar su experiencia, esto explica que el proceso educativo es un trabajo sobre sí mismo, una autoeducación (Dubet & Martuccelli, 1997).

La escuela se conforma de este modo como un espacio que permite la multiplicidad de acciones y relaciones entre alumnos/as, niñas/os, jóvenes que aprenden a crecer en todas las dimensiones de su propia experiencia. Para comprender qué pasa en la escuela hay que tener en consideración todos estos elementos, no basta con mirar planes, programas, relaciones pedagógicas y funciones del sistema. Sino que es clave comprender el proceso de socialización que ocurre en este espacio social (Dubet & Martuccelli, 1997).

Toda socialización se ve investida por conflictos de relaciones de poder (Collet, 2013), en el mismo sentido, Foucault (2002) en “Vigilar y Castigar” habla de la escuela como un espacio de disciplinamiento que se ve investido de diversas relaciones, pues posee mecanismos de control, vigilancia y castigo. Esto es evidenciado en la investigación “Vigilar y castigar en la escuela hoy” de Collet (2013), quien refleja a la escuela como un espacio que vigila y castiga, tal como lo propuso Foucault y se muestra a continuación:

“Pero sí que existe, que tiene una realidad, que está producida permanentemente en torno, en la superficie y en el interior del cuerpo por el funcionamiento de un poder que se ejerce sobre aquellos a quienes se castiga, de una manera más general sobre aquellos a quienes se vigila, se educa y corrige, sobre los locos, los niños, los colegiales, los colonizados, sobre aquellos a quienes se sujeta a un aparato de producción y se controla a lo largo de toda su existencia” (Foucault, 2002: 31)

La finalidad de las escuelas sería encauzar la conducta de individuos/as y normalizar su comportamiento en sociedad, así se conforman cuerpos dóciles y sometidos que se convierten en seres útiles (Foucault, 2002).

Pero no es precisamente esta la temática central de la presente investigación, pues en esta ocasión interesa profundizar el tema de la vigilancia que propone el autor. El espacio de investigación con el que se trabajará corresponde al recreo escolar, aquí participan diversos

actores: estudiantes y docentes o co-docentes. Tomando las palabras de Foucault (2002), se ejerce un disciplinamiento sobre aquellos que se vigila, en este caso en particular nos referimos a niños y niñas. En la escuela, es a través de una vigilancia jerárquica que se ejerce el poder disciplinario y se activa mediante un juego de miradas (Urraco-Solanilla & Nogales-Bermejo, 2013). Y tal como dice Urraco y Nogales (2013), hablar de disciplina se vincula con la distribución de individuos en el espacio, de este modo se ejerce un control del espacio escolar y en términos de Foucault (2002), la escuela se convierte en un edificio- aparato de vigilar que encauza la conducta de los/as individuos (Urraco-Solanilla & Nogales-Bermejo, 2013).

Teniendo unas primeras ideas del espacio de investigación y antes de pasar a lo que postula el siguiente autor, se realizará una breve explicación, que es importante para comprender el contexto latinoamericano en el que se enmarca nuestra escuela. Latinoamérica<sup>11</sup> resulta de un proceso de colonización y conquista del territorio, donde hasta el día de hoy se ejerce un autoritarismo permanente (Cuevas, 2014). Cuando hablamos de Latinoamérica, comprendemos que se ha impregnado de lo que la sociedad occidental ha impuesto al servicio del sistema capitalista neoliberal, siguiendo el conocimiento, teorías, categorías y conceptos del pensamiento eurocéntrico y norteamericano, que es conocido como lo “clásico”, y que, por cierto, no son aplicables para el contexto latinoamericano (Sandoval, 2016). Así, consideraremos que la situación de esta región es muy distinta a la europea, caracterizando a esta parte del territorio como un espacio subordinado y por lo tanto, violentado.

A partir de esto, podemos también, tomar las ideas del pensador Iván Illich en torno a la concepción de la escuela, quien, desde una postura cercana a la desescolarización, propone que la escuela en Latinoamérica no es una institución que permita la igualdad universal:

“Se llega a la conclusión de que en América Latina la escuela acentúa la polarización social, concentra sus servicios -de tipo educativo y no educativo- en una élite, y está facilitando el camino a una estructura política de tipo fascista. Por el solo hecho de existir, tiende a fomentar un clima de violencia” (Illich, 1985:12)

Desde ahora podemos comprender a la escuela no sólo como una institución no neutral, sino que también violenta. Pues según Illich, esta institución se caracteriza por ser un “tabú intocable”, ya que permite el mantenimiento del status quo, “Pocos años de escuela inculcan una convicción en el niño: el que tiene más escolarización que él tiene una indiscutida autoridad sobre él” (Illich, 1985: 28). Es violenta porque “Las escuelas adoctrinan al niño de manera que éste acepte el sistema político representado por sus maestros, incluso ante la insistencia de que la enseñanza es apolítica” (Illich, 1985: 32). Estas son algunas de las características que consideraremos al momento de referirnos a la escuela. Es importante para comprender en qué espacio están ocurriendo los fenómenos sociales que se investigarán en este estudio.

---

<sup>11</sup> Destacaremos que los nombres “América Latina” o “Latinoamérica” son conceptos creados por colonizadores europeos que dejaron fuera del diálogo a las personas que habitaban previamente la región (Mignolo, 2007). Además, entenderemos que cuando nos referimos a este territorio, es necesario reconocer la gran heterogeneidad interna de los pueblos (Vergara, Vergara Estévez & Gundermann, 2012), que tienen en común la colonización.

Por otro lado, comprenderemos a la escuela como la forma educativa hegemónica desde principios del siglo XX, así es como lo transmite el investigador argentino Pablo Pineau, quien define a la escuela como:

“La escuela es a la vez una conquista social y un aparato de inculcación ideológica de las clases dominantes que implicó tanto la dependencia como la alfabetización masiva, la expansión de los derechos y la entronización de la meritocracia, la construcción de las naciones, la imposición de la cultura occidental y la formación de movimientos de liberación, entre otros efectos.” (Pineau, 2001: 28).

Siguiendo la línea del autor podemos decir que la escuela es una institución hegemónica, que ha impuesto nuevos modelos sociales, políticos y económicos y ha formado nuevas jerarquías culturales. La escuela es hegemónica porque supo adaptarse a la idea de que la educación es una empresa moderna, no tiene un carácter natural y evolutivo:

“sino histórico y contradictorio, como una de las tantas, y no la única, opción posible. Sin duda, en el contexto actual tiene sentido continuar con algunas de estas viejas prácticas y conceptualizaciones, pero no porque las entendemos como las únicas posibles -lectura derivada de la naturalización de la escuela-, sino porque las seguimos, considerando las más eficaces para lograr los fines propuestos” (Pineau, 2001: 49).

Los fines propuestos de la escuela actual son en función de la ideología de las clases dominantes, por esta razón y las anteriormente expuestas, la escuela es concebida como un espacio muy complejo que da origen a diversas relaciones entre sujetas/os; especialmente si se considera el contexto latinoamericano actual, esto porque “La escuela es una producción institucional de otro momento histórico y que, por lo tanto, nació asociada a otras circunstancias sociales, políticas y culturales.” (Tiramonti, 2005: 889).

Sumándose a lo anterior, tomaremos los dichos e ideas de varias autoras y autores sobre el género y la escuela, elementos fundamentales para el entendimiento del problema de investigación. Existen diversos participantes activos/as en la escuela que construyen subjetividades e identidades a través de un proceso plural y complejo. El espacio escolar, desde sus orígenes es un campo instituidor de diferencias que influyen en el destino de cada sujeta/o mediante diversos mecanismos de distinción, por ejemplo, a través de un ordenamiento, una clasificación y una jerarquización:

“Estos procesos de distinción (por ejemplo entre adultas/os y niñas/os, católicas/os de evangélicas/os, ricas/os de pobres, niños de niñas) están inscriptos en lenguajes, teorías pedagógicas, reglamentos, lineamientos curriculares, y también en las prácticas diarias y más cotidianas. Se instituyen a través de rituales, acciones y códigos que se van “naturalizando”.” (Alonso et al., 2007: 110).

La distinción que se concibe como más natural es la que se refiere a sujetos masculinos o femeninos y la construcción de identidades sociales de género y sexualidad (Alonso et al., 2007).



Según indica Madero (2011), que se afirma de Bourdieu (2003), las diferencias de género en la escuela se explican por una creencia ilusa de que existen talentos naturales para cada género. Es por esto que la escuela se comprende como una incubadora de estereotipos que construyen desigualdades de género (Flores, 2007). En el caso chileno, la escuela se caracteriza como una institución que reproduce las diferencias sociales de los contextos familiares y culturales anteriores a la trayectoria educacional (Madero, 2011).

De este modo, en la escuela hay un aprendizaje a ser varón y a ser mujer (Alonso et al., 2007). Sin embargo, la cultura en la que se inserta la escuela formó un modo propio y particular de definir la masculinidad y feminidad, aprobando o desaprobando prácticas e identidades sexuales (Alonso et al., 2007).

Para finalizar este apartado, diremos que la escuela es un espacio controlado que se ha compuesto por diversos sujetos que cumplen roles como vigilar y disciplinar. Además, la escuela en Latinoamérica, es un espacio complejo que puede ser incubadora de estereotipos, y que construye identidades sociales jerarquizadas, pues está investido por el poder, ya que se reproducen ideas provenientes de los grupos sociales dominantes que permiten la validación de jerarquías culturales. De este modo se sustenta una forma educativa hegemónica que impone ideas de la sociedad occidental y a su vez, potencia un ambiente violento y polarizado, permitiendo que exista esta institución social de carácter sexista.

## **2. Interacciones y socialización en el espacio escolar**

En la escuela se dan una serie de interacciones entre diversos agentes participantes. Por ese mismo motivo, es de especial necesidad comprender que cuando se habla de interacciones sociales en el espacio escolar, se refiere a un fenómeno relacional que se constituye de acciones y reacciones y que se anclan en un marco espacio temporal marcado por códigos y rituales (Marc y Picard, 1992). Tal como señala Arias (2009), las interacciones sociales existen en vivencias cotidianas y están mediadas por comportamientos, acciones, actitudes y lenguaje. En ese sentido, la interacción entre dos o más actores está dotada de significados, permitiendo la entrada a una dinámica de comprensión social (Velandia, 2017).

Según señalan Blandón et al. (2005), las interacciones son procesos de asociación e intercambio entre actores, que van conformando una red de relaciones que construyen una organización sociocultural. En el caso de la escuela, se establecen características sobre las interacciones, como por ejemplo, la aceptación de uno o más líderes preestablecidos en una jerarquía compuesta por la institución educativa. Además, se comprometen horarios y reglamentos de funcionamiento. Todo lo anterior con la finalidad de lograr una meta que es visualizada por los integrantes de la comunidad educativa (Ibáñez, 2001).

Otro elemento destacable según la investigadora Nolfi Ibáñez (2001), corresponde al estilo instruccional y autoritario que se evidencia en contextos educativos, sobre todo por la relación profesor – estudiante, donde se reconoce que es una relación legítima:

“El profesor determina quién dice o hace algo, y también determina el cómo y el tiempo para realizarlo, por lo que la interacción en el aula se establece en el entendido que las relaciones de poder son legítimas, puesto que descansan en la jerarquía de quien sabe: el profesor.”  
(Ibáñez, 2001: 45)

Por otra parte, según Fernández y Melero (1995), Vigotsky comprende la interacción como el medio en el cual los/as niños/as se familiarizan con la sociedad (1978). Es en este punto donde resulta necesario comprender la socialización como un fenómeno interactivo que se da en la escuela.

En primer lugar, se entenderá que el concepto de socialización proviene de Simmel (1939), quien se refiere al proceso donde se conforma y modifica una personalidad en la vida mediante las influencias de experiencias e interacciones con otras personas y además, de la relación con las instituciones sociales.

Otros autores entienden la socialización como el proceso mediante el cual, un individuo/a tiene interacciones que generan una idea sobre quién es y cómo se relaciona con el mundo. Es continuo y por tanto, las ideas se pueden ir modificando (Coakley, 1987). Por otra parte, Berger y Luckmann (1968), postulan que la socialización es propia de un mundo externo que se interioriza, donde a su vez se reconoce a los/as otros/as y a sí mismo/a en sus roles sociales. Así, la identidad social se va conformando en la interacción, como resultado de un proceso de socialización donde se asume la imagen personal y de la sociedad, interiorizando la realidad externa.

Rubilar (2018), reconoce varias agencias de socialización. Entre ellas, las más conocidas son la familia, espacios de educación no formal y formal, amistades y medios de comunicación<sup>12</sup>. Es sabido que cada una de estas agencias tiene una especial importancia, sin embargo, en la presente investigación nos centraremos en los espacios relacionados con la escuela. La misma autora afirma que en la escuela se dan espacios de educación formal y no formales, es en ese espacio que surge el encuentro con personas que son externas al grupo familiar, donde la interacción no es menor, considerando las horas que se pasa en la escuela (Rubilar, 2018).

Por lo dicho anteriormente, considero que es necesario incluir en esta investigación la función socializadora de la escuela, pues nos estamos enfrentando a un fenómeno clave en la construcción identitaria de las niñas y niños. Es innegable que para cada sujeta/o será un proceso diferente, pues hay muchas variables que inciden en la construcción de la identidad, pero la más importante en este trabajo, es la variable de género, por lo tanto, al proceso de socialización se le llamará socialización diferencial:

“La escuela, el aula, la interacción cotidiana, permitieron descubrir que el sistema educativo es mucho más que un expendedor de títulos, es un espacio de socialización diferenciada, en

---

<sup>12</sup> En la actualidad las redes sociales juegan un papel importante en la conformación identitaria de varias generaciones. En este espacio se puede interactuar, comunicar y relacionarse, pudiendo darse de este modo, una violencia simbólica, pues existe sexismo y desigualdad de género (Estébanez & Vázquez, 2013).

el que hay reglas sumamente estrictas, aunque invisibles, que moldean con gran precisión las personalidades individuales, que construyen el éxito y el fracaso que separan a quienes están destinados a tener responsabilidades y a tomar decisiones de quienes están destinados a plegarse a ellas. Pero lo hace de tal modo que la influencia de la escuela no es visible sino que cada persona se coloca en su sitio siguiendo, aparentemente, sus capacidades naturales” (Subirats, 1999:22).

Frente a esto, se debe resaltar el carácter invisible de la socialización diferenciada a que se refiere la autora, pues precisamente es esto lo que genera un límite difuso sobre lo natural de lo no natural. Así se van creando e internalizando imágenes en cada sujeta/o.

“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, hermanas/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.” (García, Ayaso & Ramírez, 2008: 174).

Todo este sistema se basa en estereotipos de género que establecen lo que le corresponde a mujeres y a hombres, según lo que la cultura asigna. Las construcciones de género son convencionales y arbitrarias, además, se instalan en las mentes de las personas y se consideran como verdaderas (García, Ayaso & Ramírez, 2008).

En síntesis, es posible enfatizar en la importancia de la socialización en la escuela, se entiende que es un fenómeno propio de las interacciones dotadas de significado, las cuales son particulares en el contexto escolar, pues se caracterizan por ser jerárquicas, reglamentadas e instruccionales. La socialización se puede dar como una socialización diferenciada en la escuela, la cual propicia la creación de imágenes estereotipadas de cada sujeto/a mediante una validación arbitraria que se considera como verdadera.

### 3. Género y perspectiva de género:

En primer lugar, cabe hacer una consideración metodológica sobre este apartado. A continuación, se trabajará con autoras, mujeres, del área de las ciencias sociales y educación, ya sea antropólogas, historiadoras y educadoras. Todas ellas de formación académica y algunas de origen "latinoamericano".

La disciplina en la cual nos posicionamos para poner en marcha la presente investigación, es la antropología. Los primeros aportes que se realizan desde aquí en teoría de género fueron hechos por la antropóloga Margaret Mead en la década de los '30. En esta investigación, la autora se introduce en la vida de tres pueblos: Arapesh, Mundugumor y Tchambulli<sup>13</sup>, a partir de este trabajo, Mead cuestiona los postulados biologicistas y esencialistas que se supone determinarían el actuar de una mujer o un hombre; postulando una idea relacionada con el género como construcción cultural y social de las/os individuos/os. La idea principal que trabaja Mead, es que las conductas personales no son algo propio del sexo o características biológicas (Mead, 1973).

Este precepto nos da la base que se debe tener sobre la percepción del género, pues los aportes de Margaret Mead han sido reconocidos en múltiples ocasiones, un ejemplo de ello es lo que postula Rita Segato: "El apuntar hacia la relatividad y la variabilidad de los contenidos asociados con las categorías "mujer" y "hombre" a través de los tiempos y de las culturas, probó que ellas son productos histórico-culturales y no hechos de la naturaleza" (Segato, 2003: 67). Aparte, se puede rescatar que Mead funda las bases del discurso contra el sexismo, o sea, con las discriminaciones sobre los comportamientos y facultades que se fundan en la biología y sexualidad (Segato, 2003).

En el artículo "El concepto de género" por Scott, Conway y Bourque (2013) publicado en el libro "El género: La construcción cultural de la diferencia sexual", las autoras toman las formulaciones hechas por Mead y afirman que "Hoy día vemos que los límites sociales establecidos por modelos basados en el género varían tanto histórica como culturalmente, y que también funcionan como componentes fundamentales de todo sistema social" (Bourque, Conway & Scott, 2013: 22). A partir de esto, comprenderemos el género como una parte integral de la sociedad y que, además, no representa los papeles sociales que la biología determinó, sino que es un medio de organización social y conceptualización cultural. Además, para las autoras, el estudio del género, es el estudio de los sistemas de género que "Sin importar su periodo histórico, son sistemas binarios que oponen al hombre a la mujer, lo masculino a lo femenino y esto, por lo general, no es un plan de igualdad si no en un orden jerárquico." (Bourque, Conway & Scott, 2013: 22).

A continuación, se utilizarán las afirmaciones de Joan Scott (1996), para definir género, ella entiende que el género es "una categoría social impuesta sobre un cuerpo sexuado" (Scott, 1996: 271). Desde este punto nace el entendimiento del género como una construcción social que además se basa en: "la creación totalmente social de ideas sobre los roles apropiados para

---

<sup>13</sup> Corresponden a diferentes pueblos de Nueva Guinea, en el continente de Oceanía.

mujeres y hombres. Es una forma de referirse a los orígenes exclusivamente sociales de las identidades subjetivas de hombres y mujeres” (Scott, 1996: 271).

Scott tiene una definición de género que se compone de dos dimensiones y varias subpartes; en total, para ella “El núcleo de la definición reposa sobre una conexión integral entre dos proposiciones: 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, 1996: 289).

La primera dimensión, comprende las subpartes de: los símbolos culturales que evocan representaciones; los conceptos normativos que manifiestan las interpretaciones de los significados de los símbolos; la construcción del género mediante el parentesco, pero no exclusivamente, también la economía y política; y por último, la identidad subjetiva del género (Scott, 1996).

Mientras que la segunda dimensión se enfoca principalmente en la teorización del género y toca el tema del poder:

“La teorización del género, sin embargo, se desarrolla en mi segunda proposición: el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder. Podría mejor decirse que el género es el campo primario dentro del cual o por medio del cual se articula el poder. No es el género el único campo, pero parece haber sido una forma persistente y recurrente de facilitar la significación del poder en las tradiciones occidental, judeo-cristiana e islámica.” (Scott, 1996: 292).

Es relevante la segunda proposición de la autora, ya que, a partir de ella, se comprende el género como la principal interacción de orden establecido donde se articula el poder. Para complementar esta idea, se utilizarán los postulados realizados por Rita Segato en “Las formas elementales de la violencia” (2003), quien entiende que:

“Pese a que tradicionalmente la reflexión sobre género ha sido dejada a cargo de las mujeres, en verdad trata de una estructura de relaciones, por lo cual habla de todos, mientras provee una gran metáfora de todas las formas de subordinación voluntaria, además de que nos permite referirnos a otras disposiciones jerárquicas en la sociedad, otras formas de sujeción, sean ellas étnicas, raciales, regionales o las que se instalan entre los imperios y las naciones periféricas.” (Segato, 2003:56).

De este modo, entenderemos el género como un sistema de disposiciones jerárquicas de la sociedad, que incluye a todos los agentes, no solo mujeres. Además, la autora reconoce que el género se constituye de forma abstracta, proponiendo que “los seres biológicos adquieren mucho de su apariencia discontinua como efecto de nuestra percepción, informada ya por la estructura jerárquica que organiza la realidad social y natural en términos de género, y no viceversa” (Segato, 2003: 57). Además, los géneros construyen posiciones en una estructura de interacciones que impone un orden de subordinación que, a su vez, origina y encauza las relaciones de poder en la sociedad. Esto se explicaría mediante la siguiente forma:

“Podría decirse que la estructura, a partir de la primera escena en que participamos (la escena familiar-o sustituta- primigenia, no importa la cultura de que se trate o el grado de desvío en relación con el patrón social vigente en una cultura particular), se reviste de género, emerge en caracterizaciones secundarias con los rasgos del hombre y la mujer o con los gestos de la masculinidad y la femineidad en personajes dramáticos que representan sus papeles característicos” (Segato, 2003: 57).

A través de esta metáfora, la autora da a entender que las caracterizaciones de lo masculino o lo femenino provienen de una escena que se enmarca en el género, entendiéndolo, así como una estructura de poder compuesto por jerarquías. Es clave en este punto, introducir la violencia, pues es parte fundamental de la estructura y es considerada como un mandato:

“La idea de mandato hace referencia aquí al imperativo y a la condición necesaria para la reproducción del género como estructura de relaciones entre posiciones marcadas por un diferencial jerárquico e instancia paradigmática de todos los otros órdenes de estatus -racial, de clase, entre naciones o regiones- . Esto quiere decir que la violación, como exacción forzada y naturalizada de un tributo sexual, juega un papel necesario en la reproducción de la economía simbólica del poder cuya marca es el género - o la edad u otros sustitutos del género en condiciones que así lo inducen, como, por ejemplo, en instituciones totales-. Se trata de un acto necesario en los ciclos regulares de restauración de ese poder” (Segato, 2003: 13)

Tomando estos escritos, podemos concebir que el género es una estructura de poder que se mantiene y reproduce mediante el mandato de la violación. Por lo tanto, esta concepción del género se ve supeditada a la violencia.

Por otro lado, la antropóloga mexicana Marta Lamas (2000), agrega un componente clave en la concepción del género y lo define como:

“El género se conceptualizó como el conjunto de ideas, representaciones, prácticas y prescripciones sociales que una cultura desarrolla desde la diferencia anatómica entre mujeres y hombres, para simbolizar y construir socialmente lo que es “propio” de los hombres (lo masculino) y “propio” de las mujeres (lo femenino)” (Lamas, 2000:2)

Es importante tomar los postulados de esta autora, pues explica el papel del género en la construcción cultural:

“Hoy en día se reconoce que lo característico de la cultura es su naturaleza simbólica que, entreteje un conocimiento tácito sin el cual no hay interacción social ordenada y rutinaria, con la que las personas comparten significados no verbalizados, ni explicitados que toman por verdades dadas. En este entretejido tácito, el género es el elemento básico de la construcción de cultura” (Lamas, 2000:2).

La simbolización de la diferencia biológica es clave para comprender el género, pues se explica que esto no determina la esencia de mujeres u hombres, cada cultura produce una operación simbólica mediante representaciones y mediante el lenguaje. La operación simbólica genera los

significados diferenciales entre los géneros, los que no representan una realidad de origen 'natural'. Es más, en base a la simbolización, se crea una producción histórica y cultural que origina referencias comunes (Bourdieu, 1997 en Lamas, 2000). De este modo, se explica el sexismo (discriminación por sexo) y la homofobia<sup>14</sup> (discriminación por prácticas sexuales), ya que el imaginario social se basa en una construcción simbólica contundente que se soporta sobre mujeres y hombres, creando así un sistema de opresiones recíprocas, prohibiciones y reglamentaciones (Lamas, 2000).

Tomando las ideas de todas las autoras anteriormente expuestas, en la presente investigación, el género no se comprenderá como algo propio de la naturaleza (o sexualidad), pero sí como un producto histórico-cultural que compone al sistema y organiza a la sociedad. Su mecanismo de acción es oponer jerárquicamente al hombre y la mujer, a partir de la creación social de los roles apropiados para cada sexo. Además, el género se comprenderá como la forma primaria de articulación de relaciones de poder, incorporando el accionar de todas/os las sujetas/os. Se sustenta también, por la violencia, que reproduce y regula los ciclos de restauración del poder. La construcción cultural está influenciada por el género, cada cultura produce simbólicamente representaciones y lenguaje que generan significados desiguales entre los géneros y lo vuelve una referencia común en la sociedad.

Finalmente, el enfoque transversal de esta investigación se basa en el entendimiento del género en la escuela como algo relacional, o más bien, como una estructura de relaciones en un espacio particular, donde interactúan diversos agentes mediante interacciones y relaciones. Por ese motivo, las relaciones de género, para esta investigación se entienden como una valoración desigual y opuesta de cada género, que viene desde motivos histórico-culturales, como se expuso anteriormente.

A continuación, se presentará el marco metodológico con el que se realizó la memoria de título, el enfoque investigativo, el procedimiento con sus respectivas fases y métodos de recogida de datos.

---

<sup>14</sup> El término 'Homofobia' no es el adecuado para referirse a este tipo de discriminaciones. Lo correcto es hablar de 'Homo odio', pues al hablar de fobia se está justificando algo que no existe, el temor a lesbianas, bisexuales, intersex, gays, travestis y trans, lo que sí existe es odio hacia estos grupos (Santoro, 2018). Por estos motivos, en esta investigación nos referiremos como homo odio a las discriminaciones que reciben homosexuales, lesbianas, trans y travestis.

#### **IV. Marco Metodológico**

##### ***Investigación Cualitativa***

La investigación cualitativa se refiere a lo propio del orden social, no así de las ciencias naturales o del saber metódico. Lo que busca es ver el orden interno de la observación de un otro, desenvolviéndose en el espacio subjetivo-comunitario y se caracteriza “por su apertura al enfoque del investigado. Todas las técnicas cualitativas trabajan en ese mismo lugar como disposición a observar el esquema observador del investigado” (Canales, 2006:20).

Además, la investigación cualitativa actúa escuchando al habla investigada:

“La disposición como escucha de la instancia investigadora posibilita la manifestación como habla de la instancia investigada. Lo que emerge allí es una estructura, un ordenamiento, una estabilidad reconocible de lo social. El orden del sentido es lo que emerge, como estructura de significación articulada desde una perspectiva –la del investigada, lo investigado” (Canales, 2006:20).

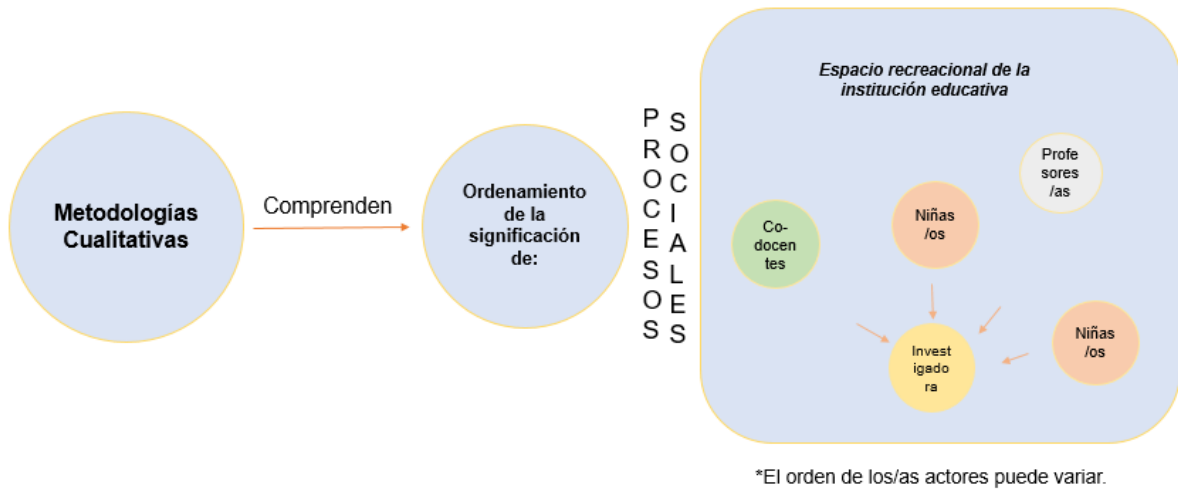
Como dice Salgado (2007), referenciando a Jiménez-Domínguez (2000), la metodología cualitativa se centra en un mundo social compuesto por símbolos y significados que busca captarlos reflexivamente para llegar a una comprensión. De este modo, el método cualitativo se puede comprender como la manera de obtener una comprensión profunda de la realidad social, mediante los significados y definiciones situacionales.

Por otra parte, la metodología cualitativa tiene la característica de que ha abierto la posibilidad de realizar trabajo multidisciplinario, combinando diversas disciplinas que crean una potencialidad para la producción de contenido (Salgado, 2007). Como bien hemos visto en los apartados anteriores, esta investigación se posiciona principalmente desde la antropología, pero hemos tomado las afirmaciones de varias otras disciplinas, tales como la educación, la sociología, historia, pedagogías y psicología crítica.

Precisamente, esta investigación busca entender el orden social interno del espacio de recreo de un colegio mixto, pues es aquí donde existe un mundo social compuesto por los símbolos y significados que se tratarán de comprender. Es por esta razón que se escogió la metodología cualitativa, ya que se tratará de llegar al ordenamiento de la significación de los procesos sociales que ocurren en el espacio recreacional de un colegio, tomando las voces y sentires de niños, niñas, profesoras/es y paradocentes.



Figura 1.



15

### **Enfoque etnográfico**

Esta investigación se realizará mediante la etnografía, que consiste en un enfoque, método y texto que busca una concepción y práctica del conocimiento. El enfoque al que nos referimos, tiene como objetivo comprender los fenómenos sociales a partir de la visión de los actores, agentes, sujetos sociales o miembros (Guber, 2011). Esa es la principal característica del enfoque etnográfico, y la razón por la que se eligió para la aplicación de esta investigación, pues se busca ver la cotidianidad de los y las sujetas sociales que se estudiarán, además, comprender sus significaciones e interacciones.

La etnografía tiene un elemento muy importante al que se refiere Geertz (1973), la "descripción densa", que no consiste en una simple descripción donde se registran acciones físicas sin buscar un sentido, sino que se le atribuye uno al buscar los marcos de interpretación del comportamiento. El objetivo principal de la descripción densa es buscar la red de relaciones del discurso social mediante el estudio de los significados que se produjeron.

Esta investigación busca posicionarse en el lugar donde ocurren los hechos y desde la cotidianidad, donde se puede observar para generar una descripción densa. Se sabe además, que en la antropología, desde las metodologías cualitativas, es clave el "estar ahí", ya que permite que quien investiga se acerque a las vivencias de la otra/o. Este mecanismo opera de la siguiente manera: "el conocimiento se revela no 'al' investigador sino 'en' el investigador, quien debe comparecer en el campo, reaprenderse y reaprender el mundo desde otra perspectiva" (Guber, 2011: 50)

<sup>15</sup> Elaboración propia.

## ***Etnografía escolar***

Esta investigación se pondrá en práctica mediante la etnografía escolar, la que consiste en “un modo de construir conocimiento y de indagar sobre la realidad social, en particular del campo escolar, que ha contado con limitadas posibilidades de desarrollo” (Assaél et al., 2016: 2) Desde la perspectiva de la educación, la etnografía se entiende como:

“ciertas investigaciones que, si bien pueden admitir una diversidad de recursos técnicos y analíticos, no pueden prescindir de ciertas condiciones básicas: parten de la experiencia prolongada del etnógrafo en una localidad y de la interacción con quienes la habitan (como quiera que se definan los parámetros de tiempo y espacio para ello); producen, como resultado de un trabajo analítico, un documento descriptivo (además de otros, si se quiere) en el cual se inscribe la realidad social no documentada y se integra el conocimiento local. Agrego, como posición propia, que esta experiencia etnográfica resulta ser más significativa si la acompaña un trabajo reflexivo que permita transformar y precisar la concepción desde la cual se mira y se describe la realidad” (Rockwell, 2009:25).

Siguiendo esta línea y en concordancia con el apartado anterior, podemos ver cuáles son las principales características que destacan en este enfoque, por lo tanto, se tendrán en consideración a la hora de poner en práctica la investigación. Sumado a esto, parece que la etnografía en la educación es apropiada porque “el aporte de la etnografía a las prácticas educativas es nutrir sus propias discusiones con descripciones de aquello que, de tan familiar, suele no documentarse o problematizarse” (Assaél et al., 2016:4). Y argumentando en términos de Rockwell (2009), en etnografía escolar es clave documentar lo no documentado, de este mismo modo es importante el carácter cotidiano del trabajo de campo. En el caso de esta investigación, se estudiará un espacio cotidiano que se compone de prácticas, interacciones, diálogos, relaciones, significaciones y amerita ser estudiado mediante la etnografía escolar para poder comprender el complejo, y a la vez, cotidiano espacio de recreo.

### ***Técnicas y metodologías según objetivos específicos***

Para cumplir el primer objetivo específico, que pretende “Identificar las significaciones de docentes/paradocentes sobre las relaciones de género en las interacciones de estudiantes en el espacio de recreo escolar de un Colegio de enseñanza básica de la Granja”, se realizaron dos entrevistas para tener registro de la visión o postura que adoptan profesores, paradocentes, auxiliares o actores sociales que tenga en rol de “supervisar” en el recreo. En una primera fase se hizo una **entrevista estructurada** que es en base a una guía de preguntas específicas (Hernández, Fernández & Baptista, 2014). Esto ayudará a identificar a algunos actores que se desenvuelven en el espacio de recreo, por lo que se preguntaron algunos datos específicos tales como nombre, edad, tiempo trabajando en el colegio y función o rol escolar (educadoras/es, asistentes, etc).

En una segunda fase y en concordancia con el enfoque etnográfico, se realizó una **entrevista etnográfica**, la cual consiste en una instancia cara a cara donde diversas reflexividades producen una nueva reflexividad. También, esta entrevista se considera una relación social mediante la

cual resultan verbalizaciones y enunciados en una situación de observación y participación (Guber, 2011). Las preguntas que se realizaron tenían que ver con dimensiones tales como educación, escuela y recreo, perspectiva de género e interacciones escolares (Ver anexo II).

Por otro lado, el segundo objetivo específico corresponde a “Describir las interacciones entre docentes/paradocentes y estudiantes en el espacio de recreo escolar de un Colegio de enseñanza básica de la Granja” y al igual que el objetivo específico número tres, que corresponde a “Describir las interacciones entre estudiantes de enseñanza básica en el espacio de recreo escolar de un Colegio de enseñanza básica de la Granja”, se utilizará la técnica de **observación participante (o no participante)**. Pues de este modo se pretendió dilucidar y comprender el contexto de las interacciones sociales.

La observación participante consiste en hacer una observación sistemática de todo lo que ocurre en un espacio y a la vez participar (hacer lo que hacen las personas del grupo) de las actividades comunes del grupo en el cual nos estamos insertando y parecer “uno más”. Lo importante de esta metodología es que permite ubicarse dentro del grupo estudiado, a diferencia de realizar una observación pura, donde quien investiga se posiciona fuera de la sociedad. Sin embargo, muchas veces el contexto no permite que nos adentremos con totalidad en un grupo, pues las diferencias etarias, étnicas o de género son un obstáculo. En el caso de la escuela, se trabajará con niñas/os de 6 a 11 años, por lo tanto, el rol de la investigadora será en ocasiones de observadora participante, lo que significa que se participó de las actividades excepcionalmente, siendo el foco principal la observación y convirtiéndose así en observadora no participante (Guber, 2011).

Para lograr todos los objetivos específicos, pero principalmente los objetivos dos y tres, es clave mantenerse siempre atenta a nuestro alrededor, para poder tomar registro de las situaciones que ocurren en terreno. Para facilitar este trabajo debe existir un **diario de campo**, el cual debe tener:

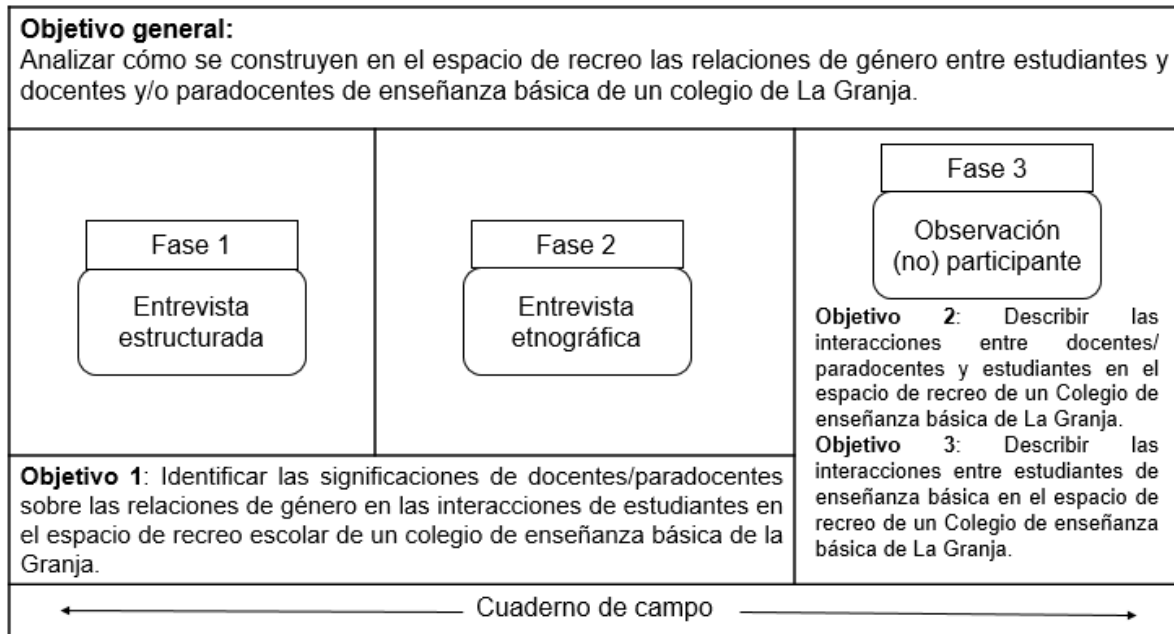
- a) Descripciones del ambiente (iniciales y posteriores) que abarcan lugares, personas, relaciones y eventos.
- b) Mapas.
- c) Diagramas, cuadros y esquemas (secuencias de hechos o cronología de sucesos, vinculaciones entre conceptos del planteamiento, redes de personas, organigramas, etcétera).
- d) Listado de objetos o artefactos recogidos en el contexto, así como fotografías y videos que fueron tomados (indicando fecha y hora, y por qué se recolectaron o grabaron y, desde luego, su significado y contribución al planteamiento).
- e) Aspectos del desarrollo de la investigación (cómo vamos hasta ahora, qué nos falta, qué debemos hacer).” (Hernández et. al, 2014: 374)

El diario de campo o bitácora fue parte importante de la investigación, pues aquí se tiene registro de diversas anotaciones relacionadas con la observación etnográfica que son necesarias para llevar a cabo una buena investigación. También incluiremos nuestras propias palabras, percepciones y conductas (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

La simbología que se utilizó en el diario y registro de campo es la siguiente:

- “: Frases no totalmente literales
- “”: Frases literales
- /: Gestos, tonos de voz
- (): Acciones específicas
- : A quien se dirige la frase

**Figura 2.**



\* La fase 3 se realizó en simultáneo con la fase 1 y 2

16

### **Consideraciones éticas**

En toda investigación social hay que tener un gran cuidado con las implicancias éticas. En este proyecto en particular, trabajaremos directamente con personas en su cotidianidad, observaremos sus prácticas y actividades. Esto significa que es importante el cuidado que se tenga a la hora de conversar con las personas del grupo en estudio, pues se podría pasar a llevar las sensibilidades de ellas/os.

Se aplicó un consentimiento informado (ver anexo I y IV) para personas entrevistadas, docentes/paradoctentes, esto significa que las personas participantes de la investigación son voluntarias y pueden dejar de formar parte del trabajo cuando quieran. En este mismo punto es necesario agregar que se resguardará la identidad de las/os sujetas/os participantes, sean

<sup>16</sup> Elaboración propia.

mayores o menores de edad, por lo que se utilizarán seudónimos siempre. Además, no se explicitará el nombre de la institución escolar, para así evitar exponer al establecimiento.

Continuando con las consideraciones éticas, es menester tener en cuenta que estaremos trabajando en un contexto escolar, lo que quiere decir que nos adentraremos en una institución y corresponderá obtener los permisos necesarios, tanto de las personas administrativas de la escuela, como de profesoras/es y estudiantes.

Por otro lado, se entregaron dos productos al establecimiento, en primer lugar, un tríptico para las personas entrevistadas con recomendaciones para no caer en prácticas sexistas en la educación (ver anexo III) y en segundo lugar, al momento de dar término a la investigación, se entregó un producto final con los principales resultados y conclusiones para generar en conjunto con el equipo de la escuela una reflexión que permita plantear desafíos a futuro.

## Segunda Parte: Análisis y presentación de resultados

### V. Trabajo de campo

A continuación, se explicará en qué consistió el trabajo de campo realizado en el Colegio de enseñanza básica de La Granja, también se dará a entender la elección de algunas decisiones metodológicas como el tiempo de observación etnográfico, la elección de entrevistados y entrevistadas y el proceso de análisis para obtener resultados.

#### Proceso de observación etnográfico

A la hora de realizar una investigación con enfoque etnográfico se deben tener en consideración varios factores, uno de ellos es el tiempo que se pase en el terreno de investigación.

La presente investigación estuvo compuesta por una observación etnográfica que duró aproximadamente 4 meses, tiempo que según el criterio metodológico de la investigadora fue suficiente para construir vínculos con las/os participantes y recopilar - construir la información necesaria en función del problema de investigación. El criterio del tiempo no es un factor determinante en la etnografía, pues como afirma Wolcott (1993), el pasar mucho tiempo en el campo no asegura una buena etnografía. Aunque sin duda, el tiempo es parte de los 'ingredientes' de la 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).”

Las circunstancias en las que se realizó esta investigación justifican el tiempo en el que se llevó a cabo la etnografía. Pues, como se indica anteriormente, el contexto en el que nos encontramos el año 2021 es de pandemia por el SARS-CoV-2, lo que causa una serie de implicancias metodológicas, pues gran parte de los establecimientos educacionales se mantuvieron cerrados por lo menos durante el primer semestre del 2021, complicando el proceso de trabajo en terreno. Según Wolcott (1993), así como la presencia prolongada del etnógrafo no implica de por sí un trabajo etnográfico, tampoco lo hace una descripción exhaustiva. Por lo que es clave considerar una 'descripción densa', tal como se explicitó anteriormente.

La realización del terreno de la investigación fue durante los meses de julio y noviembre del año 2021. El detalle se observa a continuación:

Trabajo de campo					
Observación etnográfica	Inicio: 29 julio		Fin: 4 noviembre		
Entrevistas etnográficas	14/10	20/10	09/11	10/11	22/11

La observación consistió en registrar las actividades, interacciones, conversaciones ocurridas en el espacio de recreo, tanto de educadores, educadoras, paradocentes, niños y niñas. Además, se participó activamente en diversas ocasiones, como en el caso de simulacros de plan de evacuación, también en situaciones donde las educadoras/es me dejaban a cargo del curso para ir a comer o ir al baño y sumado a lo anterior, participando en juegos, moviendo la cuerda, jugando a la pinta, etc.

Los recreos eran diferidos, pues por la pandemia se tomó esta medida para evitar que se junten muchas personas en el recreo. Siendo dos recreos por curso y con una duración de 10 minutos por curso. El primer bloque de recreos iniciaba a las 09.30 AM, y finalizaba a las 10.10 AM. El segundo bloque era desde las 11.05 AM, hasta las 12.45 PM.

### Selección de entrevistas

Como se expone anteriormente en el marco metodológico, una vez realizadas entrevistas estructuradas para conocer los principales datos de algunas/os sujetas/os se procedió a hacer las entrevistas etnográficas. La selección de las personas entrevistadas consideró en primer lugar afinidad y disposición para participar en la investigación. Además, era necesario considerar tanto a profesoras/es y paradocentes, asistentes de la educación, y psicóloga, pues todas estas personas tienen un rol específico en el patio de recreos.

De las 5 entrevistas realizadas 3 fueron en espacio del colegio y en horario de clases y 2 fueron en algún lugar que la entrevistada decidiera, en un primer caso fue en la casa de la investigadora y en el segundo caso en un café de un mall. Además, las entrevistas tuvieron una duración de entre 40 y 78 minutos.

Por temas éticos y de resguardo de confidencialidad, se identificarán a las y los entrevistados con seudónimos. Sin embargo, se dará a conocer el cargo que tienen en el colegio:

Profesor
Profesora
Educadora Diferencial (asistente en un curso)
Técnico en educación diferencial (asistente en un curso)
Psicóloga

Al finalizar el proceso de trabajo de campo, se le consultó a las personas entrevistadas si deseaban obtener un material con estrategias para evitar prácticas sexistas en la educación, algunas personas aceptaron, por lo que se les entregó un tríptico con recomendaciones (Anexo III) de autoría de la investigadora y otra compañera, realizado hace unos años en el marco de un trabajo.

### Proceso de análisis de resultados

El análisis de los resultados de la presente investigación, consistió en un primer lugar, sistematizar el material recolectado, es decir las entrevistas, registros y notas de campo. Posteriormente se hicieron lecturas de forma regular del material y se construyeron códigos en el programa Atlas.ti 9. Una vez revisada la primera codificación, se revisó nuevamente pasada una semana y se hizo una segunda codificación. A partir de esto, se identificaron temas emergentes y se realizó la agrupación de códigos en categorías útiles y emergentes para responder la pregunta de investigación. Pasada una semana, se repite el proceso de creación de categorías, presentando algunas modificaciones en relación a la primera categorización. Luego, se construyeron las categorías finales y se comienzan a estructurar los resultados.

#### **VI. Donde ocurren las interacciones: Espacio de recreos**

Tal como es mencionado anteriormente, el espacio de investigación de esta memoria es el patio de recreos de un Colegio de enseñanza básica de La Granja. A continuación, se presentará una descripción del lugar donde fue realizado este estudio, con el propósito de comprender en mayor profundidad los objetivos de esta investigación. Para esto, se tomarán los registros de notas de campo y entrevistas con algunas personas. Inicialmente se hablará del contexto donde está inserto el colegio, luego se explicitarán características generales del establecimiento educativo y finalmente del patio de recreos.

#### Contexto en el que se inserta el Colegio de enseñanza básica de La Granja

Al conversar con algún actor o actriz del colegio sobre el contexto, se entiende que hay una concepción del espacio como feo, sucio, vulnerable, tal como se indica a continuación: “cuentan que el contexto es súper feo, y es triste que los niños tengan que caminar por ahí donde está lleno de basura y hay casas de personas en situación de calle” (Notas de campo, 2021). En cuanto a la ubicación de la institución es posible decir que:

“Está enmarcado el colegio en la comuna de La Granja, pero Santa Rosa que está a media cuadra limita con la comuna de San Ramón y la Pintana más hacia el sur, por lo tanto, la mayoría de los niños provienen de La Pintana y San Ramón que de La Granja misma. Porque como que nos estamos cayendo de La Granja.” (Entrevista a Romina, 2021).

El colegio se encuentra en medio de varias poblaciones de la zona sur de Santiago, las cuales se caracterizan por ser bastante vulnerables: “(...) mucho sitio eriazo, poco árbol, no hay áreas verdes, hay mucho basural ilegal” (Entrevista a Romina, 2021). Además, frecuentemente hay cortes de semáforos:

“Me comentan que se desordena todo porque no hay semáforos, esto porque los sacan algunas personas para ponerse ahí a dirigir el tránsito y cobrar. También me dicen que de la Municipalidad muchas veces lo han ido a arreglar, pero siempre termina sin funcionar. “Perdieron no más” finalizaron la conversación. (Notas de campo, 2021).



Romina comenta que, dadas las características del lugar, ellas como trabajadoras de la educación han implementado la política de salir con delantal a la calle, pues este serviría como un ‘escudo protector’ frente a los riesgos que se dan en este sector:

“(…) no hay áreas verdes, mucho basural, hay muchas balaceras, fuegos artificiales, contrabando, corte de semáforo, porque son barrios vulnerables. Nosotros siempre hemos tenido la política de ojalá salir con delantal a la calle porque te sirve como de escudo protector, porque igual hay asaltos.” (Entrevista a Romina, 2021)

Podemos entender la percepción que tienen varias personas participantes de la investigación sobre el espacio en el que se encuentra inserto el colegio, se ve como un lugar complejo, vulnerable, con delincuencia, basurales, sitios eriazos, sin áreas verdes y rodeado de poblaciones.

### *Colegio de enseñanza básica de La Granja*

A continuación, se mostrarán las principales características del colegio, identificadas por las personas entrevistadas. En primer lugar, es de importancia decir que se identifica un buen ambiente en el colegio esto porque “estamos en un colegio con niños chicos, se nota mucho, se da un ambiente muy puro, muy inocente, como que tú veí la inocencia de los niños” (Entrevista a Víctor, 2021). Víctor coincide con Danielle, quien afirma que se da un buen ambiente en el colegio porque “(…) siento que pasa mucho de que están ellos [los niños] y están los hermanos, o están los primos o pasaron los sobrinos. Hay mucha familia. Entonces eso igual hace que haya un buen ambiente en el colegio” (Entrevista a Danielle, 2021).

En concordancia con lo anterior, Tamara rescata que el colegio es un buen espacio en contraste con el entorno y es apto para las niñas y niños:

“Es como que siempre está limpio, es amplio igual, tiene zonas demarcadas, está ordenado. Para los niños que viven tan hacinados, encuentro que es un buen espacio. No está sucio, porque igual ellos, en el camino uno se fija que hay basurales y todo, en el entorno es súper feo, entonces que el colegio de alguna manera sea agradable a la vista, yo siento que para los niños es apto” (Entrevista a Tamara, 2021).

Además, Tamara destaca que el colegio es un espacio amplio para las niñas y niños, pues están acostumbradas/os a los espacios pequeños donde viven y a su vez, es un espacio libre de violencia. Se puede establecer una relación con que el colegio es un espacio grato porque tienen los medios para serlo, en una conversación con Víctor: “según él ‘se nota en que las mesas tienen láminas, tienen todos computadores, no falta nada, e incluso tienen dos pizarras eléctricas. Esto pasa porque les llega plata, es particular subvencionado.” (Notas de campo, 2021).

Otro elemento que destaca en la conversación con Romina, es que se caracterizan por ser un colegio piloto y reconocido por el Ministerio de Educación, principalmente en la sede Baquedano:

“varias veces hemos estado como ejemplo, el ministro de educación nos invita a eventos, la inauguración de año escolar, cuando comenzó la agencia de la calidad fue en el colegio, o sea siempre está... Cuando el ministerio de educación lo supervisó y los invitan a mostrar las

experiencias, la agencia de calidad cuando nos fue a conocer fuimos un colegio piloto, o sea siempre es como muy reconocido el colegio” (Entrevista a Romina, 2021)

En base a las experiencias de educadoras/es, se puede establecer que en general hay una buena percepción del colegio, con un ambiente grato para niños/as, además se reconoce que cuentan con medios económicos y que son percibidos como un colegio ejemplar.

Otro elemento característico del colegio, es el perfil de las educadoras que lo componen. Para conocerlo, primeramente, es importante tener claro que la gran mayoría de las personas que trabajan en el establecimiento son mujeres, a excepción de 3 profesores y 1 auxiliar. Es decir, de un total de 45 funcionarias/os, sólo 4 son varones.

En la entrevista con Romina, ella afirma que hay un perfil del profesor/a que “en general, son bastante comprometidos, empilados, entonces funciona bastante bien” (Entrevista a Romina, 2021). Nuevamente, se repite la idea de que existe algo “bueno” o que funciona “bien” en el colegio, aunque esta vez es en base a la idea de que hay un buen equipo de profesoras/es. Además, Romina afirma que “Si tú le empiezas a preguntar a la mayoría de las profesoras, la mayoría fueron niñas buenas, como mateas, estudiosas, tranquilas, la mayoría, no todas. Pero la mayoría tiene un poquito el perfil así, tiene harta vocación.” (Entrevista a Romina, 2021).

Sumado a los elementos anteriores, también es clave hacer una caracterización de las familias y niñas/os que asisten al colegio. Según una de las personas entrevistadas, las familias son en general:

“(…) Madres, trabajadoras todas, la mayoría, dueñas de casa hay muy pocas, van quedando pocas. Obreros, obreros de la construcción, nanas, gente que trabaja en el líder como reponedores, extranjeras, ese es el perfil. Y hay un par de excepciones, tenemos educadoras de párvulos, tenemos por ahí un contador, una enfermera que trabajaba en el Padre Hurtado” (Entrevista a Romina, 2021)

En cuanto a las alumnas/os, se dice que hay un amplio conocimiento de quienes son ellas/os, pues “todas las profes han pasado por todos los niños. Como todos los años hay cambios de profesores en los cursos, varios conocen a varios niños del colegio y los niños a las tías también, al mismo tiempo” (Entrevista a Danielle, 2021). En base a eso, afirman que aunque el colegio no esté a la vista de una gran avenida, es conocido porque muchas de las personas que estudiaron ahí pasan el dato a sus conocidos/as para que entren a estudiar en este colegio:

“la mayoría de nuestros alumnos son de generaciones de apoderados antiguos, hermanos, primos, vecinos que se van pasando el dato (...), no es un colegio que se vea de afuera, nadie sabe que hay un colegio ahí excepto la gente que ha estado” (Entrevista a Romina, 2021).

Sumado a lo anterior y para agregar otra característica importante, el colegio tiene un equipo de Programa de Integración Escolar (PIE) conformado por 8 profesionales, psicóloga, fonoaudióloga, psicopedagoga y educadoras diferenciales que trabajan con 87 niños que poseen alguna necesidad educativa especial:

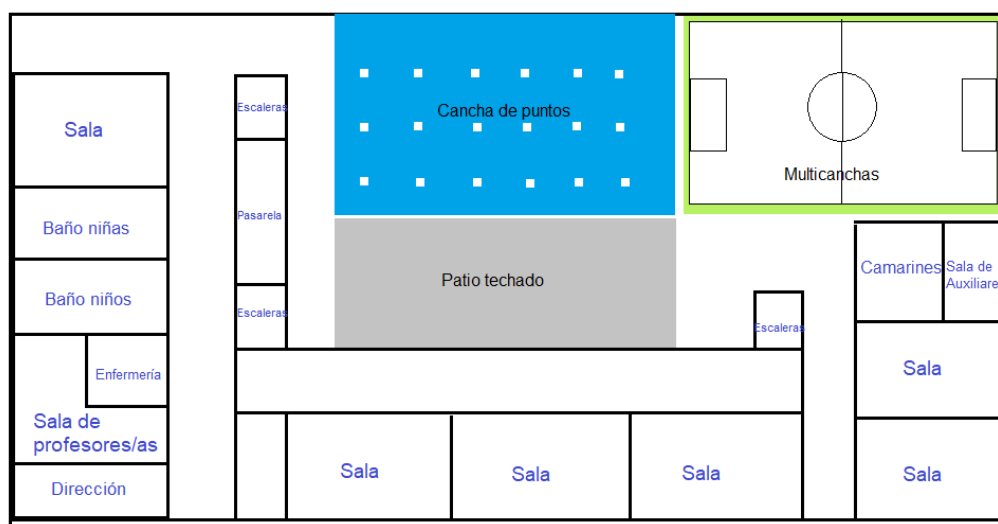
“[hay] con trastorno permanente y transitorio, niños autistas varios, alrededor de 7 u 8, niños con trastornos del lenguaje, muchos como 40 y tanto, niños con discapacidad intelectual leve, con funcionamiento intelectual limítrofe, con déficit atencional, con hipoacusia” (Entrevista a Romina, 2021).

Finalmente, en cuanto al futuro de las/os estudiantes, una vez que salen del colegio en 8° Básico, tienen que irse a otros establecimientos educacionales, que son principalmente “liceos técnicos, como son sectores bastante vulnerables los que rodean al colegio, entonces la mayoría de los niños se van a liceos técnicos de la Pintana, San Ramón y de La Granja” (Entrevista a Romina, 2021). Además, se afirma que hay algunos casos excepcionales de niñas/os que emigran a colegios de excelencia.

Una vez que ya se mostraron las apreciaciones de las personas entrevistadas y participantes de la investigación sobre algunas de las características del colegio, se expondrá un mapa realizado por la investigadora que retrata el espacio donde ocurren las interacciones que se están estudiando, es decir, del colegio. Sin embargo, cabe destacar que el lugar específico que interesa en esta investigación es el patio de recreos que consiste en la cancha de puntos, patio techado y multicanchas. En el siguiente apartado se expondrá con mayor detalle y descripción cada una de estas partes.

### Patio de recreos del colegio

**Figura 3.**



17

El espacio de recreos del colegio se da en el patio, que consiste en 3 canchas que están rodeadas de las salas del primer y segundo piso, tal como se explica en el mapa. La primera

<sup>17</sup> Elaboración propia.

cancha que está techada es conocida como “patio techado”, y limita con el lado norte del establecimiento. En el costado izquierdo hay una construcción de madera de unos 2 metros de largo con 1 de altura en el que hay tierra con plantas de lavanda, menta, romero, melisa y cilantro. Cada macetero posee una pizarra de tiza con un curso escrito. La construcción de madera limita con una pasarela y a su vez con una escalera que dan al segundo piso. En el patio techado también hay basureros y pilares adornados con más plantas.

Más hacia el sur está la “cancha de puntos” que es un lugar sin techo, pero que está pintado en el suelo de color azul o celeste y entremedio tiene unos puntos blancos separados simétricamente. Al final de la cancha está la pared que termina con el colegio, sin embargo, hacia el lado izquierdo hay una banca y un basurero con ojos caricaturescos, simulando una cara donde la boca es la abertura del basurero. Más hacia el sur, por el mismo costado hay una escalera que da hacia el segundo piso, donde hay más salas de clases. Y al final de la cancha, también al lado izquierdo hay una reja que separa la cancha de puntos con el patio de prebásica que se encuentra cerrado por protocolos de pandemia, pues tiene juegos como resbalines y columpios que propiciarían el contacto.

Al lado derecho de la cancha de puntos, mirando de norte a sur se encuentra la multicancha que está techada. Esta posee las líneas de los deportes de fútbol, básquetbol, sus aros y arcos correspondientes. Hacia el costado sur se encuentra la pared que indica el término del colegio, y que limita con varias bancas.

En el recreo del colegio ocurren muchas actividades, es por eso que a continuación se realizará una breve descripción de algunas de las situaciones que suelen ocurrir en el recreo, pero que no son el principal objeto de investigación. Esto con la finalidad de retratar un recreo del colegio en base a notas de campo de la investigadora.

En primer lugar, es posible establecer que el patio de recreos es un espacio físico que va cambiando según algunos factores externos, como, por ejemplo, las fiestas del 18 de septiembre, donde se instaló un escenario:

“El auxiliar del colegio está a un costado del patio techado instalando unos fierros que conforman una estructura que parece escenario:

Educadora 1 → Educadora 2: “¿Qué hace el tío?”

Educadora 2 → Educadora 1: “Es el de septiembre, es que parece que tienen que grabar a unos niños bailando cueca”

Educadora 1 → Educadora 2: “Ah, ya” (Notas de campo, 2021)

Además, puede considerarse que el patio de recreos se puede convertir en un lugar con zonas seguras frente a situaciones que requieran evacuación, como en el caso de sismos:

“De repente comienza a sonar la campana por primera vez, se le suma una alarma proveniente del megáfono. Es un “plan de evacuación”. Las/os niñas/os y educadoras de la cancha que estaban en recreo se agachan. Comienzan a bajar y salir de las salas en orden

las demás personas. Algunas/os niñas/os se tapan los oídos, otras/os imitan la alarma” (Notas de campo, 2021)

Otra de las actividades que puede ser destacada y también recurrente en el recreo es la existencia de discusiones, tensiones y conflictos entre funcionarios/as, tal como se ejemplifica en el registro de las notas de campo, donde hubo subidas y bajadas del tono de voz, gestualidades de desaprobación (movimiento de cabeza de un lado a otro, cruzarse de brazos) y conversación sobre un tema específico:

“Comienza a acercarse Educadora 1 a Educadora 2, tienen una conversación ‘agitada’, según tonos fuertes con los que se hablaron. Al parecer hablan sobre la realización de un video  
Educadora 2: ‘(...) Por eso, cada uno sabe, yo sé que mi voz no es como pa’ un video’  
Educadora 1: ‘No, pero hagámoslo mañana, si da lo mismo’  
Educadora 2: /con movimientos de cabeza de un lado a otro se da vuelta y se va/” (Notas de campo, 2021).

Si bien la finalidad de este apartado es retratar brevemente algunas de las apreciaciones que resultaron del patio de recreos, existen muchísimas situaciones que podrían ser consideradas, sin embargo, serán abordadas más adelante, sobre todo a nivel de las interacciones entre niñas/os y educadoras/es, que son los elementos centrales de esta investigación.

## **VII. Sobre lo que se dice... : Educadoras, educadores y paradocentes**

Como bien es mencionado anteriormente, el primer objetivo de investigación específico se centra en las significaciones sobre las relaciones de género que tienen las y los educadores, esto con la finalidad de comprender en mayor medida el actuar de quienes cumplen el rol de ‘vigilar’ o ‘supervisar’ el espacio de recreos.

En las diversas entrevistas que fueron llevadas a cabo, emergieron varias categorías que ayudan a este objetivo. A continuación se presentarán las categorías y posteriormente se explicará lo que surgió de cada una de ellas: (1) Sentido del trabajo docente, (2) Vínculo construido entre educadoras/es y estudiantes, (3) Conocimientos docentes sobre género, (4) Percepciones sobre género: (4.1) Concepciones de género, (4.2) Medidas tomadas por educadoras/es e institución en temas de género, (4.3) Impactos y percepciones de niñas/os y adultas/os por llegada de persona trans al colegio, (4.4) Diferencias de género en actuar de niñas y niños, (4.5) Respecto a lo ‘nuevo’ y lo ‘joven’: Distinción de niñas/os y adultas/os, (5) Actividades en el recreo: (5.1) Realizadas por educadores/as, (5.2) Realizada por niñas y niños.

### *1. Sentido del trabajo docente*

Ha sido abordado anteriormente que el sujeto de estudio que interesa en esta investigación, corresponde a profesoras, profesores, paradocentes y educadoras/es en general, quienes forman una parte indispensable en el desarrollo de las interacciones escolares que ocurren en la escuela. En esa línea, es importante conocer, sus percepciones y apreciaciones que emergen en

su trabajo, los motivos para trabajar en el área de la educación y el principal sentido atribuido a esta.

Una de las razones que aparece en reiteradas ocasiones al conversar sobre la motivación para desempeñarse en el área educativa es la de “ayudar” a niños, niñas:

“Mira en un principio fue como por [mi hijo] que estaba en un colegio de lenguaje y sentía que le costaba mucho y quería aprender más del tema como para ayudarlo a él y ayudar a otros niños que tuvieran lo mismo.” (Entrevista a Danielle, 2022)

O tal como expresa Esperanza cuando se le consulta qué estudió, apelando a su experiencia personal: “yo estudié primero psicopedagogía, por un tema igual como del colegio porque igual fui una niña a la que le costaron algunas áreas, bueno, y más adelante tratar de ayudar a los niños.” (Entrevista a Esperanza, 2021).

Por otra parte, dos de las personas entrevistadas hicieron referencia inmediatamente a que sus motivaciones se relacionaban directamente a que provenían de familias de profesoras/es: “Primero, mi papá es profesor, entonces siempre hay una marca, algo, la pedagogía que se ama, es vocación. Mi mamá también fue profesora, entonces a mí me iba muy bien en el colegio, entonces por eso (...)” (Entrevista a Romina, 2021). Tamara, a su vez, también explica que viene de familia de profesoras, por lo que siempre le llamó la atención el ejercicio de la pedagogía. Finalmente, en una de las personas entrevistadas se hace referencia a la ‘contribución y ayuda a la sociedad’, pues se puede realizar un pequeño aporte a elementos externos al colegio:

“Empezai a buscar la ayuda y la contribución que quieres dar a la sociedad (...). Hay cosas que vienen desde la casa también, ponte tú el uso de los colores, lo que te decía delante. Los juegos que de repente hacen, los juguetes que traen, la ropa que visten. Entonces esos estereotipos hay que ir eliminándolos, entonces uno, como ese es un pequeño aporte que uno hace de ir siguiendo esas cosas” (Entrevista a Víctor, 2021).

En esta última cita, es posible identificar el valor que se le da al educar, pues este acto tendría la capacidad de ‘eliminar’ algunos elementos que no aportan, tales como los estereotipos de género.

Para finalizar la categoría de ‘sentido del trabajo docente’ podemos afirmar que existe un sentido de vocación detrás de varias de las educadoras/es, que muchas veces buscan ayudar a niñas y niños y a su vez, también contribuir a la sociedad. Además, se puede identificar una relación entre la motivación de los trabajadores de la educación y su experiencia personal con familias de profesores, pues ocurre que se traspasan las labores en generaciones.

## 2. *Vínculo construido entre educadoras/es y estudiantes.*

En el patio de recreos se pueden apreciar muchas de las relaciones e interacciones que se forman y perpetúan en la escuela. Es sabido que, en la cultura escolar, a la hora de los descansos entre clases, las/os estudiantes pueden salir al patio, convirtiéndose en un espacio regulado por

algunas/os adultos/as, quienes cumplen diversos roles. En este apartado, se quiere hacer énfasis en la importancia del recreo y los vínculos que ocurren en este lugar y tiempo.

Para educadores/as, el recreo da la oportunidad de conocer a estudiantes de mejor manera, porque permite percatarse de las habilidades, roles, conflictos e interacciones entre estudiantes:

“Y ahí los vas conociendo porque en el recreo hacen juegos, y muchas veces son juegos grupales, entonces voy viendo los roles que cumplen cada uno, los vas conociendo en el sentido de las habilidades que tiene cada uno. (...) Entonces como que igual es interesante ver eso, uno va viendo los potenciales que tienen, como las habilidades blandas” (Entrevista a Víctor, 2021)

Dicho de otro modo, en palabras de Romina, el recreo es un espacio muy nutritivo en términos de convivencia escolar: “en convivencia escolar es riquísimo, porque ahí es donde se hacen los contactos, porque en sala no es tanto, (...) están mirando a la profe.” (Entrevista a Romina, 2021). Esto porque en el recreo ocurren una serie de interacciones y situaciones en las que conviven muchas/os actores sociales de la cultura escolar.

De la misma manera en que adultas/os se dieron cuenta que en el recreo podían visualizar cosas que no se ven en la sala de clases, también reconocen que el espacio de recreos es de gran trascendencia para alumnas/os, aceptando que el vínculo que se forma allí modifica la visión que se tiene de ellos/as. Además, se consolida la relación entre gusto por ir a recreo y espacio del hogar. Sumado a lo anterior, a continuación se demuestra que el vínculo construido es a base del conocimiento de las condiciones socioeconómicas en que viven estudiantes y las implicancias de aquello:

“es maravilloso, si tú le preguntas a cualquier niño del planeta qué es lo mejor del colegio, el recreo, porque sobre todo para los niños modernos, que primero no tienen espacio en sus casas, que cuando yo conozco las casas de nuestros niños uno entiende muchas cosas, son casas muy pequeñas, departamentos básicos que vive hacinada mucha gente, que no pueden, no tienen espacio de áreas verdes, no tienen plazas, muy pocas y están dominadas por el narcotráfico, entonces es peligroso para los niños salir a la calle porque están en la esquina fumando, porque hay balacera, porque hay un tipo que es violento, entonces son niños que pasan muy encerrados, muy en el celular, en la tele, entonces el hecho de tener un patio gigante, de poder correr, de poder tener contacto con otros niños...” (Entrevista a Romina, 2021).

Además, se puede apreciar que emerge la temática de la socialización, que fue abarcada anteriormente: “es súper importante, les encanta el recreo. Es el momento en que ellos socializan con sus pares y que a lo mejor pueden contar sus cosas o jugar, entonces les gusta sí, siempre les ha gustado el recreo” (Entrevista a Tamara, 2021). Además, tal como asegura Danielle, niñas y niños tratan de exigir su derecho a recreo:

“A ellos les encanta ir al recreo, les encanta porque se despejan. Y en el invierno igual de repente yo les decía "vamos a bajar al baño, pero vamos a subir a la sala" y les poníamos monitos mientras ellos comían la colación para despejarlos un poco "pero tía, ¿por qué no

vamos a ir al patio?", "es que hace frío", "está lloviendo, está mojado" y tú les decí "ya, la fila para el recreo" y ellos salen, porque igual es su distracción de la clase." (Entrevista a Danielle, 2021).

Respecto al vínculo en el recreo entre profesoras/es y niñas/os, se dice que: "Y bueno, el vínculo que se da en el recreo con los profes, con nosotros, y las tías asistentes, ahí es de respeto, se nota." (Entrevista a Víctor, 2021). El respeto, es un tema que se repite y pasa a ser un elemento esencial en el colegio:

"pero en general en el colegio sí, hay un respeto digo yo por la persona, por el niño en sí, sea hombre, mujer, raza negra, no raza negra, sea trans, no sea trans, es como que todos por ser persona se les respeta" (Entrevista a Romina, 2021).

Partiendo desde la base del respeto hacia las personas, es como se entiende el vínculo con las/os estudiantes, independiente de su identidad, condición u origen. Una vez que ya se identificó esto en el vínculo, comienzan a resaltar una serie de elementos significativos asociados a lo afectivo, preocupaciones, cuidados, contenciones y cariño.

Tal como se refleja en la siguiente cita, la necesidad de contención y cariño se relaciona una vez más al contexto en el cual están insertas/os las/os niñas/os:

"ellos necesitan ese cariño como de contención, aquí los niños necesitan que tú los abracés. De decirles que está haciendo las cosas bien, como que en el hogar tienen mucha carencia en ese sentido, como del contacto, "no, si tú estás haciendo las cosas bien", siempre es como frustración "no, no puedo" y se ponen a llorar. Me imagino que en la casa a lo mejor los retan, me imagino que los papás tampoco deben tener las herramientas para trabajar con ellos, entonces a lo mejor se pueden frustrar. Eso noté yo, que acá necesitaban mucho los niños, como refuerzo positivo, constante." (Entrevista a Esperanza, 2021).

Además, se perpetúa un vínculo afectivo y cercano:

"se forma un vínculo afectivo porque el profesor es más cercano también po', no es una figura así como suprema, no lo puedo tocar o me da miedo preguntar porque me puedo equivocar, sino que es un sujeto que más me acompaña" (Entrevista a Tamara, 2021)

Varias de las educadoras entrevistadas hicieron hincapié en la sensación de protección que creen le generan a sus estudiantes: "Yo creo que me perciben de esa manera igual, como una persona cercana, acogedora, siempre preocupada, yo he tratado si de ser siempre de esa manera, de no verme distante" (Entrevista a Tamara, 2021). O tal como se expresa en esta cita:

"(...) "tía, me puede ayudar" o "tía, no entiendo esto" o "tía, puedo ir al baño, ¿me acompaña?" o sienten a lo mejor la protección de nosotros hacia ellos. Porque siempre tratan de que estemos ahí con ellos, de no dejarlos solos. Yo siento que se sienten protegidos a lo mejor" (Entrevista a Danielle, 2021).

Esta creencia de que hay un buen reconocimiento de parte de las/os alumnas/os hacia las/es educadoras/es se sustenta de algunas acciones: "Me traen regalos de repente, de la nada, no



tiene que ser un día especial y llegan con un chocolatito, una flor. Entonces igual son como detalles que te das cuenta que estay haciendo bien la pega.” (Entrevista a Danielle, 2021). En cuanto al vínculo y reconocimiento que existe a las educadoras:

“El vínculo es muy bonito porque te reconocen, te piden ayuda, yo soy la tía de los parche curitas y van a la este y yo les pongo los parche curitas, les damos las gotitas mágicas que con gotitas con endulzante por si les duele la cabeza, la guatita, porque no damos medicamentos. Es como que uno está ahí cuando tienen pena, cuando tienen problemas, cuando pelean y tú conversas con ellos, entonces les haces reflexionar y es como un puesto muy bonito porque los niños te toman mucho cariño y le hacen tarjetas, les hacen dibujos (...)” (Entrevista a Romina, 2021).

Otro tópico que emergió de las conversaciones con algunas de las personas entrevistadas son los asuntos de estudiantes que afectan emocionalmente a las/os participantes de la investigación:

“Puedes ver a un niño que llega sin colación y es inevitable no dejarle o no darle algo y que no coma. Entonces igual a ti como internamente igual te afecta, o verlo triste o saber a lo mejor que le pasó algo, no... Igual el tema emocional, aunque uno no quiera, igual influye mucho.” (Entrevista a Danielle, 2021).

“Me ha pasado así como que llego a la casa y converso con mi marido y le digo "paso tal y tal cosa" o "tal niño no llevó colación y le di algo que tenía yo" o "tenía una galletita y se la pasé" o "tenía una leche" porque yo siempre mantengo cosas acá y le cuento y él igual, no sé si es por el apoyo a uno o también lo toma pero me dice "sí, ten cositas y dale" y yo así como es que no lo puedo dejar sin comer, o sea es un niño, no podí dejar que pase hambre, uno tiene hijos entonces no me gustaría que mi hijo no comiera en todo el día entonces es inevitable no darle algo o llegar a la casa pensando "oh pasó tal y tal cosa y no hice nada o sí hice algo", es inevitable” (Entrevista a Danielle, 2021)

Lo emocional influye a las personas que participaron de este estudio, tal como es señalado en la cita anterior, a tal punto inevitable de ‘llegar a la casa pensando’ y analizando las situaciones de algunas/os estudiantes.

Otro elemento importante que surge de la conversación con Víctor, tiene que ver con la situación de muchas/os alumnas/os que pertenecen a familias monoparentales:

“Y sobre todo yo, en el caso de ser hombre, de ser profe, como que yo me fijé que hay muchas familias que son monoparentales y en general es la mamá, muy escasa vez es el papá, entonces muchos niños tienen esa cuestión de que les falta el papá” (Entrevista a Víctor, 2021)

El vínculo que se forma con Víctor es diferente al vínculo que se forma con algunas de las educadoras, porque como dice él, es hombre y “Es otro tipo de vínculo. No es tan solo un vínculo de profesor o de la comunidad de educación, como que es un poquito más allá, quieras o no quieras” (Entrevista a Víctor, 2021).

La relación que existe entre la ‘falta de papá’ y que Víctor sea de los pocos educadores varones del colegio, es que el profesor toma un rol que va más allá, como él logra plasmarlo a

continuación: “Igual como que te ven como figura paterna, aunque tú no quieras y ellos no quieran, como que lo hacen como una cuestión que se da. Entonces ahí he formado un tipo de vínculo distinto, no así las profes.” (Entrevista a Víctor, 2021).

La distinción que existe entre el vínculo entre educadoras y niñas/os, y el vínculo entre educador y niñas/os, viene desde una carencia y se puede vincular con los roles de género, en este caso, se está atribuyendo el rol del hombre como padre.

### 3. *Conocimientos docentes sobre género*

El gran foco de esta memoria tiene que ver con las relaciones de género que existen en el patio de recreos del colegio. Como base, interesa saber sobre el tema y el conocimiento que tienen las educadoras/es, donde es sabido y aceptado por cada una de las personas entrevistadas y participantes de la investigación que hay una carencia de formación en temáticas de género, tanto a nivel de la directiva del colegio, como a nivel personal. Distinguiéndose como adultas/os a las que les falta esa formación porque:

“Porque en la Universidad nunca tocamos estos temas. Yo creo que no se tocaba porque no estaban tampoco. A lo mejor ahora, actualmente no sé cómo estarán las mallas, pero debieran a lo mejor en el área psicológica poner estos temas de cómo abordar...” (Entrevista a Esperanza, 2021)

Muchas de las personas participantes de la investigación notaron esta carencia frente al caso de un niño trans en el colegio:

“Se supone que se iba a hacer una capacitación y todo el tema, porque claro, uno a lo mejor puede entender todo el tema trans pero lo entiende a grandes rasgos, tampoco es como en detalle” (Entrevista a Danielle, 2021)

“(…) Sería bueno hacer un taller para la comunidad en general, profesores, asistentes, para abarcar un poquito mejor el tema. Yo creo que igual falta un poquito más de información. Pero ya el hecho de que lo mostraran a todos y de que ya informaran el tema igual es bueno porque no lo están guardando en una cajita por decirlo así, sino que están informado a todos” (Entrevista a Danielle, 2021)

Si bien, el colegio ha mostrado la situación a la comunidad de educadoras/es y funcionarios, se acepta que aun así existe una falta de información, porque es “lo que se viene ya” (Entrevista a Tamara, 2021). Haciendo alusión al contexto socio histórico en que nos encontramos actualmente. Además, existen otras ocasiones donde alguna de las educadoras se ha sentido “perdida”: “(…) era una pareja que hablaba como si fueran mujeres las dos, pero en realidad era una pareja hombre mujer, pero él se vestía como mujer. Ya eso tiene como un nombre, entonces pensarlo así como totalmente perdida.” (Entrevista a Esperanza, 2021). Como bien se demuestra a continuación, se rescata la necesidad de aprender:

“Uno siempre tiene que estar aprendiendo y estar al día con las cosas. O sea, yo lo poquito que sé cómo que siento que igual sirve, como que no... Es una cosa de la cual yo puedo

conversar y entender, si alguien me habla yo le voy a entender, no voy a quedar colgado”  
(Entrevista a Víctor, 2021)

Según indica Esperanza en la entrevista, el tema del género es algo ‘delicado’ de aprender y enseñar, sobre todo porque:

“(…) No es como que me lo hayan enseñado, por eso te digo que esto igual es un tema delicado, porque no es así que se toque, así como "ya, hoy día vamos a ver la homosexualidad" igual es complicado enseñarles algo así a los niños. Entonces igual es delicado, pero todo lo que uno aprende o es por el amigo o por internet. No hay otra...”  
(Entrevista a Esperanza, 2021)

Surge el cuestionamiento sobre de dónde viene la formación en género que ya poseían las educadoras/es. En el caso de Esperanza, proviene de conversaciones con amigos/as, respuesta que se repite en varias personas:

“Siempre conversamos este tipo de cosas [con sus amigos], siempre salen a colación y es como de mucha crítica, si uno igual como que se critica cosas que hace 4 años no se criticaban, y está bien. Entonces van saliendo cosas” (Entrevista a Víctor, 2021)

Tamara señala que su educación se refuerza en conversaciones con otras/os profesoras/es o: “Conversando con profesores, con mi hija mayor también porque ella sabe hartito del tema porque también está dentro de su círculo. Ella tiene amigas que son transgénero<sup>18</sup> también o bisexuales<sup>19</sup>, o pansexuales<sup>20</sup>”. La familia se incorpora como un agente educativo en temáticas de género, esto por algunas situaciones familiares, tal como se retrata a continuación: “He tenido conversaciones, pero como en mi familia. Porque tengo una prima que es lesbiana<sup>21</sup> entonces fue como todo un tema cuando fue eso, yo era más chica si, tenía 14, 15 años. Pero tampoco lo tomé nunca mal” (Entrevista a Danielle, 2021). La familia también es un agente educativo porque existen sujetas/os que en general son de menor edad o pertenecen a ‘las nuevas generaciones’ y que están más informadas/os:

“Pero ahora no, por ejemplo, a mi hija le pasa que muchos de sus compañeros ya se han transformado o transitado a su género al que ellos de verdad se sienten identificados. Entonces para mí es más fácil que ella me cuente. Si yo tengo preguntas hacérselas a ella, que está más informada que internet. Las nuevas generaciones se manejan en el tema y todo.” (Entrevista a Tamara, 2021)

O en el caso de Romina:

“Igual me he informado por el tema de mis hijas, que son jóvenes con toda esta perspectiva de cambio y género, que la cosa es como más abierta, la expresión de la sexualidad, más

---

<sup>18</sup> Personas cuya identidad de género no coincide con el género asignado al nacer.

<sup>19</sup> Personas que sienten una atracción erótica afectiva por personas de un género diferente al suyo y de su mismo género.

<sup>20</sup> Personas que sienten una atracción erótica afectiva hacia otras personas con independencia del sexo, género, identidad de género, orientación o roles sexuales.

<sup>21</sup> Mujeres que sienten atracción erótica afectiva hacia otras mujeres.

gama. Entonces obviamente el género empezó a ser importante como en la conversación diaria (...) Entonces porque yo igual tengo una experiencia personal igual, mi hija es lesbiana a mucha honra, con muchas ganas, yo la he acogido feliz, sus parejas y todo. Entonces para mí es como tan obvio. Mi hija pequeña, vieja ya, mayor que tú... Habla de les niñes, de la infancia, no de los niños, de les niñes y ella me han hecho ver también” (Entrevista a Romina, 2021)

Hasta ahora se han identificado a la familia, amigas/os, profesoras/es como propiciadores de un espacio educativo en cuanto a las temáticas de género. Otro de los agentes formadores que se identificó en un solo caso es la Universidad, tal como señala Víctor, quien se habría recibido de profesor hace unos meses antes de entrar a trabajar en el colegio:

Entonces estas temáticas así se dan mucho, porque como te decía, finalmente son cosas impuestas por la sociedad que necesitan un cambio, necesitan una ruptura y una reconstrucción, entonces en las universidades se aborda eso, porque las personas quieren romper con eso y volver a hacerlo (...). Entonces es algo que se va abordando constantemente, hay foros, talleres, te enseñan más o menos cuál es la diferencia entre orientación sexual, roles de género, sexo, ese tipo de cosas (Entrevista a Víctor, 2021),

Se comprende así, para Víctor, el espacio universitario como un lugar que busca romper y reconstruir algunas cosas. A su vez, es importante remarcar que las Universidades son frecuentadas por personas ‘jóvenes’ que, según vimos anteriormente, son quienes están más informadas/os en temas de género.

A parte de la Universidad, surgen las redes sociales y la televisión como un posible formador en género: “Y más lo que uno ve en televisión o en redes sociales, pero no es algo que a mí me afecte así como en mi día a día, no.” (Entrevista a Danielle, 2021). Si bien, en el caso de Danielle no es algo que le afecte en su día a día, también es ella misma quien ha buscado información, aunque no se la hayan dado nunca: “Así como información que me hayan dado desde algún lado, no. Más información que yo he leído o que he buscado, pero no como que alguien me haya dado una información a mí, no.” (Entrevista a Danielle, 2021).

Es posible distinguir este nuevo elemento, buscar por los medios propios alguna formación e información sobre género para una/o misma/o. A esto se le llamará ‘autoformación’, y se volvió muy frecuente entre educadoras/es por la existencia de un niño trans en el establecimiento: “El otro día estaba leyendo [sobre género] a propósito de los niños trans, de la chiquitita que está ahora en el colegio.” (Entrevista a Romina, 2021). O en el caso de Danielle, quien busca formarse para ‘ayudar’: “tratar de nosotros informarnos para dar el mejor apoyo, en este caso a él y a la familia.” (Entrevista a Danielle, 2021). También Tamara se ha formado y destaca el contraste entre la sociedad en la que se formó y la sociedad actual:

“Y yo me fui como informando con el tiempo y tratando de entender igual porque yo también crecí en otra como... no en esta sociedad actual, sino en la mía que yo fui niña hace tiempo. Entonces también para mí ha sido tratar de entender. Porque no es la misma apertura que un niño de ahora, un niño de ahora es mucho más... A lo mejor no le importa po'. Pero para uno es más así "pero cómo"... Porque además hay N de géneros. Todo puede ser ahora, entonces como que yo he tratado de informarme igual por los niños.” (Entrevista a Tamara, 2021).

Los motivos que presentan las personas entrevistadas para formarse sobre perspectiva de género tienen que ver con el sentido de ‘ayudar’, de ‘hacerlo por los niños’, o por el niño trans:

“De hecho estoy leyendo del tema porque si lo llego a topar no quiero, así como incomodarlo, porque igual uno de repente sin saber puede incomodar a la persona entonces, igual tení que informarte para mantener el respeto, tratar de que no se sienta mal y de incluirlo, de que sienta siempre que está la inclusión en el colegio” (Entrevista a Danielle, 2021)

La inclusión parece ser importante para Danielle, mientras que Esperanza destaca la necesidad de tener herramientas para enfrentar algunas situaciones:

“Porque un niño perfectamente se pudo haber acercado a mí y haberme dicho "me gustan los niños, me gustan los niños" y yo así como qué hago, cómo reacciono, a lo mejor uno no tiene las herramientas, entonces qué hace uno, va donde el compañero a decirle "oye sabí que este niño me dijo esto, no sé qué hacer" y a lo mejor no sabe y vamos al otro, y empieza una cadena o vamos directamente donde la psicóloga” (Entrevista a Esperanza, 2021).

En síntesis, sobre la formación docente en género, se sabe que hay una carencia de formación, sin embargo, los conocimientos que existen proviene de conversaciones con amigos, amigas, familia, profesoras/es, en casos excepcionales es algo que se aprende en la Universidad y también existe un reconocimiento a la autoformación. Se reconoce también que es una necesidad estar aprendiendo sobre género y que es algo más fácil para las ‘nuevas generaciones’.

#### 4. *Percepciones docentes sobre género*

Las educadoras y los educadores tienen diferentes percepciones sobre lo que es el género. En este subapartado se retratará lo que entienden por género, además, se explicitarán algunas situaciones cotidianas tanto de ellas/os como profesoras/es, de niñas y niños y de las familias y apoderadas/os en las que se pueden ver distintas aplicaciones de una perspectiva de género. Sumado a lo anterior, se hará hincapié en el impacto de la llegada de una persona trans al establecimiento.

##### 4. 1 *Concepciones de género*

En primer lugar, en las diferentes conversaciones con las personas entrevistadas se trató el tema del género, frente a esto dieron sus principales apreciaciones, relacionándose, en su mayoría, la idea del género como algo cultural o social:

“género es [como] tú te defines culturalmente tu sexualidad biológica y expresarlo... Se me fue la palabra, pero en el fondo no va asociado a tu sexo biológico, y se asocia a lo cultural, podría ser así, no sé” (Entrevista a Romina, 2021).

O como señala Víctor, se refiere a algo ‘impuesto socialmente’:

“La perspectiva de género yo creo que son constructos que hay en la sociedad, los mismos que ofrece la sociedad y va moldeando a personas con diferentes características (...). Son las

cosas impuestas a la sociedad no más (...) Por ejemplo el típico azul de niños, rosado de niñas. Pero son cosas como impuestas más que nada.” (Entrevista a Víctor, 2021).

A su vez, la primera asociación que surge al hablar del género es la de lo masculino y lo femenino, sin embargo, se hace énfasis que ahora existen más nombres o géneros:

“O sea, el género es lo que uno enseña masculino o femenino, y ahora hay una infinidad de... Mira, yo siento que es como uno hombre o una mujer, o sea físicamente. Ahora a eso hay una infinidad de nombres que uno ya... Ya quedamos como atrás.” (Entrevista a Esperanza, 2021).

Respecto al actuar de profesoras y profesores en asuntos de género, algunas personas declaran que es algo que debiera abarcarse más, con una mentalidad ‘más abierta’: “es que hay que estar abierto a todo porque los tiempos de antes y de ahora son totalmente distintos, como te digo, han salido una infinidad de nombres que yo, la verdad desconozco...” (Entrevista a Esperanza, 2021). Nuevamente, igual que en el subapartado anterior de conocimientos docentes sobre género, destaca la idea de una carencia de información.

Un hito etnográfico que marca la investigación, es la llegada de un niño trans al colegio, esto porque rompe los esquemas del colegio y planteó una serie de desafíos tanto para las/os docentes, como para el colegio en general. En cuanto a las reflexiones y cuestionamientos de profesoras/es, se reconoce que no ha sido fácil para ellas/os como adultas/os: “Lo que pasa es que mira, creo que primero los más impactados fuimos nosotros, o sea los adultos que... Porque no nos había tocado nunca” (Entrevista a Romina, 2021).

Sin embargo, la reacción de la mayoría de las personas entrevistadas tiene que ver con una ‘mentalidad abierta’ para estas situaciones:

“O sea yo soy súper abierta en ese sentido porque tenemos el caso de una niña que ella se siente como niño y están haciendo todo el proceso. Encuentro que es algo normal, que, si se tiene que dar en el colegio se da, hay que buscarle toda la norma, que sea como algo bien regulado para que el niño se sienta contento en el colegio” (Entrevista a Esperanza, 2021).

Cuando se consultó directamente por qué hay que tomar una postura ‘abierta’ para estas situaciones, una de las personas entrevistadas respondió que “Porque el mundo ha cambiado, cambió el planeta, cambió el mundo, cambió Chile y ha cambiado también el Colegio (...), yo creo que por todos lados.” (Entrevista a Romina, 2021). Mientras que, a su vez, también destacan otro tipo de ‘mentalidades retrógradas’:

“Hay una profe que es muy religiosa y súper bien, si finalmente como que una cosa no quita la otra, digo yo. O tienes que ser muy retrógrada para no aceptar estas cosas y uno no puede ser retrógrada siendo profesor. Tienes que aceptar esas diferencias, aprenderlas y reproducirlas” (Entrevista a Víctor, 2021)

Sin embargo, la idea general y colectiva está asociada a un ‘buen’ recibimiento para el alumno, marcado por una ‘buena’ disposición de parte del establecimiento y de las y los educadores. A

continuación, se mostrarán las principales intervenciones que ha realizado el establecimiento en temáticas de género.

#### *4. 2 Medidas tomadas por educadoras/es e institución en temas de género*

En general, las educadoras y educadores se han tomado 'bien' la llegada de un niño trans al establecimiento, donde se están tomando las 'medidas' que se requieren para estos casos:

“Entonces tú tienes que tratarlo por lo que... O sea, ya hizo un video, cómo va a llegar mañana y le vas a decir Camila. O sea, ya hay que empezar... De ayer, no sé, empezamos desde ayer. Entonces yo sentí que los profes estaban bien, así como ya, apoyemos, vamos pa' adelante...” (Entrevista a Tamara, 2021).

A propósito de lo anterior, como institución parten de la base de que “Nunca, por ejemplo, que la escuela haga actividades que dividan por sexo en general no hay, no hay para nada, todos participan en todo.” (Entrevista a Romina, 2021). Surge también, el énfasis que da una de las educadoras a las filas que dividen por género, ella como medida de 'equidad de género' no divide la fila, a diferencia de casi todas las otras personas en los recreos:

“Siento que no es relevante hacer fila de niños y niñas, o sea es una fila y vamos a ir todos por igual, y claro, hay baño de niñas y niños pero vamos a ir todos al baño al mismo tiempo pero no encuentro que sea algo que perjudique porque haga una pura fila, no, para nada.” (Entrevista a Danielle, 2021)

Volviendo a las medidas que ha tomado el colegio, sumadas a lo expuesto recién, destacan otros cambios previos que ha hecho el establecimiento en cuanto a estereotipos de género:

“Igualmente, ha habido cambios en el colegio, porque antes había esta cosa de que "a las niñitas le vamos a hacer tal cosa", "a los niñitos tal cosa", en las graduaciones y en las actividades más bien sociales con la comunidad, con la familia. Pero yo te diría que con los años no, "pa qué la niñita rosado, si cualquiera puede venir de rosado" o sea cosas como de ese tipo.” (Entrevista a Romina, 2021).

En cuanto a otra de las intervenciones que tomó el colegio frente a la existencia de una persona trans en la institución es que se les mostró un video a todas/os las/os educadoras/es del colegio, donde el niño hablaba, siendo algo emotivo para algunas personas:

“Pero el colegio ya estaba preparado, nos hablaron del caso de ella en el colegio. Mostraron un video súper emotivo, de hecho, yo me puse a llorar, me dió como pena porque ella explicaba que ella ya no era Camila, que era Agustín...” (Entrevista a Esperanza, 2021).

El video en que salía Agustín explica, desde su propia voz, sus experiencias y algunos temores:

“Mostraron el video de Agustín, es como extraño, él estaba comentando la situación y como que él decía que querían que lo llamara Agustín, que fuera él, por su nombre social y todo. Y era extraño porque él decía que lo molestaban mucho. Se está poniendo el parche antes de la herida, básicamente, y está bien porque pasa po” (Entrevista a Víctor, 2021).

Además, de las medidas actuales que se tomaron con la llegada de un niño trans, se habla sobre un video que trata de la inclusión y fue mostrado a todas/os las/os estudiantes del colegio:

“Cada curso mostró un video pero de inclusión pero como en un cuento para niños, sin abarcar o sin decir "hay un niño trans en el colegio" pero ir de a poco mostrándole a los niños distintas realidades y que se vayan dando cuenta, de hecho después se les hizo comentar el video, qué les parecía... y ellos así como "no, me parece mal que lo dejaran de lado porque somos todos iguales" "todos aunque tengamos algo distinto podemos hacer las mismas cosas" entonces ellos ya están como ya asumidos de que sea como sea la persona o la discapacidad o lo distinto que tenga puede ser igual que ellos en otras cosas.” (Entrevista a Danielle, 2021).

Es importante, no dejar de lado la idea de que existen manuales y planes del ministerio de educación que muestran los principios orientadores para la comunidad educativa, por lo que es un tema que está ‘regulado’, por lo menos al nivel de lo escrito, pues en la cotidianeidad hay otros factores que convergen y, por tanto, varía según establecimiento. A continuación, se retratarán las percepciones de niñas/os, adultas/os frente a la llegada de una persona trans a la institución.

#### *4.3 Impactos y percepciones de niñas/os y adultas/os por llegada de persona trans al colegio*

Si bien es un tema ‘nuevo’ en el colegio, para quienes ha sido más difícil de enfrentar según profesoras/es es a ellas/os y a apoderadas/os. Para las niñas y niños es algo simple: “Uno le dice Camila [nombre antiguo del niño] y es como perdón. Es difícil, pero no, los niños no hay drama y se hace muy natural” (Entrevista a Romina, 2021). En cuanto a apoderadas/os, Víctor y Tamara coinciden en que puede que sean ellas/os quienes más se conflictúen por la existencia de un alumno trans en el colegio:

“de profes no porque el tema ya quedó claro, ya todos lo aceptamos, pero de los apoderados yo creo. De los apoderados (...), ojalá que no, pero yo creo que puede ser, si es que acá hay algún tipo de problemas sería como ahí. Y más en los apoderados yo creo.” (Entrevista a Víctor, 2021)

O como dice Tamara, refiriéndose a Agustín:

“Y él [Agustín] tenía hartito miedo también, no quería que su tema fuera de los apoderados porque los apoderados le podían decir algo a sus hijos que provocara el rechazo. Porque los adultos somos el problema, la gente adulta es la que no entiende, no acepta” (Entrevista a Tamara, 2021).

También, es importante hacer hincapié en las apoderadas, apoderados y familias de las/os estudiantes del colegio, pues muchas de las personas entrevistadas coinciden en que ‘se traen cosas desde la casa’, refiriéndose principalmente a actitudes con ‘ignorancia sobre el género’ que son reproducidas por los niños y niñas del colegio: “(...) porque a veces muchos niños también traen cosas de las familias, como la ignorancia de las familias.” (Entrevista a Tamara, 2021). O cuando Víctor dice que “Los niños no tienen como esa información, porque eso igual viene de la casa y también es un tema nuevo, se está abordando ahora” (Entrevista a Víctor, 2021), refiriéndose a la aceptación de las demás niñas y niños hacia Agustín. Danielle, por su



parte, indica que muchas de las actitudes que propician una diferenciación de género se explican porque:

“Pero yo creo que igual es como con lo que vienen de la casa también, porque en la casa también "no, juega con los niños porque tú eres niño" como que "juega a la pelota porque los niños juegan a la pelota", yo siento que es así y acá también hay profesoras que no les dicen nada, que los dejan jugar así pero no...” (Entrevista a Danielle, 2021).

Así como Danielle destaca que hay profesoras que ‘no dicen nada’ frente a algunas acciones de inequidad de género, Víctor propone lo contrario, romper estereotipos:

“Hay cosas que vienen desde la casa también, ponte tú el uso de los colores, lo que te decía delante. Los juegos que de repente hacen, los juguetes que traen, la ropa que visten. Entonces esos estereotipos hay que ir eliminándolos, entonces uno, como ese es un pequeño aporte que uno hace de ir siguiendo esas cosas” (Entrevista a Víctor, 2021).

Estos dos elementos, el ‘no decir nada’ y hacer algo como ‘romper estereotipos’ marca dos puntos de partida opuestos frente a una perspectiva de género. Ya que no intervenir demuestra que posiblemente, no hay un ‘conocimiento’ de parte de quien observa el recreo, es posible que de esta forma no exista una ‘intención’ de intervenir o corregir situaciones donde se tensiona una perspectiva de género. Es posible establecer lo anterior, por lo que señalan las/os mismas/os educadoras/es, respecto a una carencia de conocimiento e información sobre género. Por el lado contrario, ‘eliminar estereotipos’ es un acto para el que hay que posicionarse desde una postura con conocimientos.

#### *4.4 Diferencias de género en actuar de niñas y niños*

Las educadoras y educadores participantes del estudio comentaron en reiteradas ocasiones sobre las diferencias de género que hay en el actuar de niñas y niños, identificando varias distinciones sobre todo a la hora de jugar o participar en el recreo del colegio. Un ejemplo de ello es lo que comenta Tamara:

“En los juegos, o sea siempre las niñas buscan como juegos más tranquilos. Y los niños como juegos más violentos. Traen lo bélico los varones. No sé si la sociedad igual les ha enseñado a ser de esa manera pero traen eso.” (Entrevista a Tamara, 2021)

Dentro de las distinciones que logró hacer Tamara, también se cuestiona si es que la sociedad es la que les ha enseñado a ser así, al igual que el ejemplo que se da a continuación:

“Igual hay niñas que no sé, ponte tú, le gusta jugar con los autos, pero también porque las mamás trabajan, entonces de repente ante los ojos de uno es como "ay, está jugando con autos", pero en el fondo es tú mirada sesgada de adulto no más po'.” (Entrevista a Tamara, 2021)

Tamara identifica que hay un reflejo de la sociedad en el actuar de niños y niñas, pudiendo relacionarse con la idea vista anteriormente: ‘son cosas que traen desde la casa’, pues de este modo se explicaría qué es lo que ocurre con las niñas y niños que actúan de una forma que en

ocasiones, no se les enseñó en el colegio. Mientras que, en el caso de Romina, hace una diferencia en la actividad del fútbol: “Es la actividad del fútbol, que en general en el colegio siempre ha estado asociado más a los varones que a las niñas.” (Entrevista a Romina, 2021). Romina habla sobre lo ‘asociado a’, esto indica que hay algo asociado a cada género. Por otro lado, Esperanza cuenta sobre las diferencias que ella identifica:

“Las niñas son más como para conversar, los hombres si es que querí’ conversar con ellos tení que salir corriendo al lado de ellos, son como más inquietos. Entonces tú con una niña puedes conversar, se quedan conversando contigo, te cuentan cosas que le pasan...” (Entrevista a Esperanza, 2021).

En este caso, Esperanza hace una distinción importante sobre el uso del espacio, una niña fácilmente se posiciona al lado de la educadora para hablar, en cambio a un niño se le identifica como inquieto, como alguien que está moviéndose constantemente. De este modo, coincide con los dichos de Romina:

“Pero hay otro grupo, que son sobre todo los más grandes ya, que empiezan a tener algunas diferencias, que por ejemplo la pelota es como un interés más masculino y las chicas el tema del lenguaje, de conversar, de jugar a las cosas tranquila, como de ese estilo” (Entrevista a Romina, 2021)

Existe la distinción de jugar a la pelota como algo masculino, y conversar, jugar cosas tranquilas como algo femenino. Aunque a su vez, también algunas/os educadoras/es no observan distinciones en ocasiones: “No, yo no veo como una diferencia, así como "esto lo hacen solo los niños" o "solo las niñas", no. Como que al menos con mi curso no me ha pasado.” (Entrevista a Víctor, 2021). O como señala Romina:

“hay un grupo de niños y niñas que son súper como abiertos y súper modernos, podría pensar que le da lo mismo jugar a lo que sea, con lo que sea y con quien sea. O sea yo he visto a niños jugar con una pelota, ahora está esta cosa de luz verde, luz roja, el juego del calamar que anda de moda y ahí no importa si es hombre o si es mujer.” (Entrevista a Romina, 2021).

Lo anterior indica que no hay solo un actuar para niñas y niños, sino que hay diversos actuares que varían en la escuela, es decir, no siempre habrá un grupo de niñas y niños, sino que depende de varios factores, por ejemplo, el tipo de juego, la edad y la situación en la que se encuentren, según lo extraído de las entrevistas con educadoras/es.

#### *4.5 Respecto a lo ‘nuevo’ y lo ‘joven’: Distinción de niñas/os y adultas/os*

En referencia al apartado anterior, se habla de un grupo ‘moderno’ de niñas y niños que es capaz de ser ‘abiertas/os’, en el que no importa si eres hombre o mujer. Nuevamente aparece la idea de lo ‘moderno’, lo ‘nuevo’ o lo joven. Que muchas veces es representado por las niñas y niños, pues traerían ‘algo’ diferente a las generaciones más antiguas:

“Además que los niños de ahora vienen como con ese chip de que somos todos iguales, de que hay que incluirlos a todos, de que no porque él sea así va a ser distinto. Yo creo que ellos ya vienen con eso.” (Entrevista a Danielle, 2021).

O como señala Tamara, que hace el contraste entre el actuar de adultas/os y niñas/os:

“Pero yo siento que los niños son súper abiertos, o sea si tú les abrí el camino y decí "por qué no puede ser un buen papá" o "por qué no puede jugar con espada" o "por qué no pueden traer los duendes mágicos" "¿Qué te lo impide?". Entonces ellos se abren al tiro a la posibilidad, al entendimiento. Es el adulto el que tiene el problema en realidad” (Entrevista a Tamara, 2021)

Tamara y Esperanza coinciden en este punto, pues Esperanza dice que a las personas adultas les causan más conflictos algunos temas que a niños y niñas no les importan:

“(…) los niños no están como pendientes "oye, este niño era niño, niña, como se viste..." como que ellos juegan no más y el conflicto está como más de los adultos, de los profesores, de reaccionar, de ver que tenga que utilizar su baño, porque los niños no están como "oye, tú eres niño, eres niña", como que no les importa, ellos juegan.” (Entrevista a Esperanza, 2021)

Es probable, que esto tenga relación con lo que señala también Romina, que afirma que a niños y niñas no les afecta el género o sexo de las otras personas: “a los niños no les interesa tanto el sexo de otra persona, es como que el género les da lo mismo, es como que eres otro ser humano que puede jugar conmigo o no puedo jugar” (Entrevista a Romina, 2021). Por otra parte, Víctor asocia el poco interés de las/os niñas/os al género de sus compañeras y compañeros a la edad que tienen: “Pero aun así yo siento que todavía son tan chicos que todavía no hacen una diferencia, así como abrupta, de los niños para allá, de las niñas para acá” (Entrevista a Víctor, 2021).

Independiente de lo anteriormente dicho, algunas de las personas entrevistadas pudieron recordar situaciones que eran ejemplificadoras de actitudes ‘machistas’, en un primer caso un grupo de niños molestó a un niño porque andaba con su muñeco y en el segundo caso, un grupo de niños hablaba sobre los roles del hogar:

“A mí me pasó también que, ponte tú tenía un niño una vez que andaba con esto de los duendes mágicos. Cuando estaban súper de moda... Y los otros, así como "ah, andai con la guagua", entre los mismos varones se discriminaban.” (Entrevista a Tamara, 2021).

“el otro día los niños estaban hablando y decían que las mujeres cocinaban. Y cosas que uno dice que son arcaicas po', del año 1, pero todavía se reproducen, entonces ahí como que uno tiene que, ahí mediando, diciendo no, lo hombres también cocinan, yo igual cocino, y generalmente te poní de ejemplo a ti mismo. O a tu pareja o a tu amigo, a tu hermano, para que vean que es algo cercano a ti.” (Entrevista a Víctor, 2021).

En ambos casos, Tamara y Víctor contaron la intervención que tuvieron que hacer con los respectivos grupos, pues fueron actitudes que no les parecieron. Además, contaban que este tipo de acciones puede tener que ver con ‘lo que traen de la casa’, pues en el colegio no se enseñan, al contrario, se corregirían. Entonces, independiente de que niños y niñas vengan con un ‘chip’ que permite se adapten a la idea ‘moderna’ y ‘abierto’ de que todas y todos somos iguales, a diferencia de adultas/os, existen situaciones en que niñas y niños realizan estereotipos de género, quizás por, como señalan educadoras/es, ‘lo traen de la casa’.

## 5. *Actividades en el espacio de recreo*

Como bien ha sido declarado anteriormente, el patio de recreos es el lugar de investigación de este trabajo. Es en este espacio donde ocurren muchas relaciones, interacciones y actividades que son parte de la cotidianidad y de las cuales se refieren las/os educadoras/es participantes de la entrevista. En este subapartado se expondrán los resultados de lo que se declara realizan y sienten en el patio de recreos, en una primera instancia sobre educadoras/es y posteriormente, lo que educadoras/es pueden declarar sobre las/os estudiantes.

### 5.1 *Actividades en el patio de recreos realizadas por educadoras y educadores*

Los recreos en el colegio se han visto modificados dado el contexto en el que se encontraban durante el año 2021, pues la pandemia ha generado algunos cambios, como por ejemplo que haya horarios diferidos y cada curso tenga a una encargada/o. Antiguamente, solo había una inspectora de patio, pero ahora son profesoras, profesores y paradocentes quienes tienen que estar cumpliendo el rol de 'supervisión': "uno de repente descansaba los recreos, entonces era el recreo ya, tú te sentabas en tu lugar, te podías tomar un vaso de té, café, comer algo y ahora como que no se puede hacer eso." (Entrevista a Esperanza, 2021). Ahora, el recreo es considerado como un espacio distinto: "Ahí es distinto porque tú observas a los niños [mientras] estás trabajando. Y ahí uno de repente se ríe en los recreos porque ves como juegan, como comparten, ves los conflictos, todas esas cosas. Es súper distinto antes a ahora." (Entrevista a Esperanza, 2021). Los roles han cambiado dada la situación general:

"Tu rol es como el trabajo de inspector de patio, no estoy diciendo que sea malo, pero todos tenemos roles y ese rol no te corresponde a ti como profe, porque tú tení que hacer otras cosas, ponte tú, preparar las clases." (Entrevista a Víctor, 2021).

La misma situación anterior, en ocasiones 'agota' a algunas educadoras:

"Hay días y días, hay días en que es como súper agotador, y hay días en que los niños vienen con muchas pilas, así como que corren de un lado a otro y gritan (...) y ahí hay que estar, "no griten tanto, bajen el volumen, chiquillos vengan", entonces también es agotador, pero como hay otros días en que están apagados y te sirve y tú los veí que corren, que se caen, que gritan" (Entrevista a Danielle, 2021).

Los días en que las niñas y niños están más 'apagados' sirven como un espacio de descanso para educadoras/es: "igual pa uno es un descanso de la sala porque en la sala estás como encerrada y salí a tomar aire entonces igual es entretenido, pero como te digo, hay días y días" (Entrevista a Danielle, 2021).

Este nuevo espacio de trabajo ha generado cambios en las profesoras y profesores, como por ejemplo se ha creado una apreciación nueva del espacio de recreo, como un espacio que no es sólo para jugar:

“Como que el recreo es para jugar po', pero sin embargo se da para muchas instancias, hartas cosas, como que uno de repente los conoce más en recreo que en la misma clase.” (Entrevista a Víctor, 2021).

Además, el recreo puede ser considerado como un espacio 'entretenido': “Igual es entretenido pa' uno porque los vei en otro ambiente que no sea la sala estudiando y tranquilito mirando la pizarra. Los vei disfrutar igual” (Entrevista a Danielle, 2021). En base a lo conversado con las personas participantes del estudio, es posible declarar que el recreo, dadas las condiciones actuales, es un espacio de observación para educadoras y educadores: “ahora tú puedes observar los niños cómo juegan, cómo comparten sus relaciones y uno está más como consciente de los problemas del curso.” (Entrevista a Esperanza, 2021)

En la cotidianidad, muchos factores afectan las relaciones que se dan en el patio de recreos, Víctor comenta sobre su experiencia:

“La interacción depende de muchas cosas, depende del estado de ánimo, de repente uno quiere estar, así como más tranquilo, de repente uno quiere estar sentado, de repente uno quiere ir al baño, de repente uno quiere tomar sol. Son como estados de ánimo, a veces uno anda muy motivado y se pone a jugar con ellos, como ese tipo de cosas, en general uno intenta ser más cercano, porque como te había dicho hace un momento, uno ahí es como otra instancia para conocerlos”. (Entrevista a Víctor, 2021).

Desde esto se desprende que los educadores, educadoras no son agentes estáticos que cumplan siempre el mismo rol, sino que hay muchos factores que pueden hacer variar su comportamiento y por tanto el espacio de recreo y el actuar de niños y niñas. A continuación, se abordará el quehacer de quien 'supervisa' el recreo, partiendo por los roles de cuidado que se cumplen en ese espacio: “Entonces ahora tu rol dentro de los recreos es como de estar cuidando a los niños, como por el tema de la distancia, después llevarlos al baño, que se laven bien, después ir a comer” (Entrevista a Víctor, 2021).

Sin duda, la pandemia también afectó en la esfera de los recreos, pues cada vez que se emergió el tema de las situaciones a las que hay que estar pendientes como 'supervisores' del recreo nombraron el tema de la mascarilla, de la distancia física e higiene:

“Es como el tema de las mascarillas, eso hay que estar recordando todo el rato. A veces se abrazan y el tema de la distancia, igual a veces se tocan jugando a la pinta o qué sé yo. Y los accidentes po, que no se suban a los arcos, a la silla, tratar de que no corran porque algunos son muy bruscos para jugar...” (Entrevista a Esperanza, 2021)

Otra cosa a la que hay que estar pendiente y también se repite mucho entre las personas entrevistadas son los accidentes: “hay que estar pendiente de los niños, en el recreo es donde más suelen pasar accidentes. Entonces uno tiene que estar pendiente que no se suban al arco, que no hagan esto, no hagan lo otro, no se golpeen” (Entrevista a Tamara, 2021). O en palabras de Esperanza:

“Como que de repente el niño que tenemos en la cancha sale corriendo pa acá y ahí puede producir un accidente y ahí se mezclan los más grandes con los más pequeños porque como

tienen estos turnos diferidos es distinto. De repente nos salimos al patio con niños de primero y son chiquitísimos, de pre kínder, entonces un choque de un niño grande con un niño pequeño es distinto” (Entrevista a Esperanza, 2021).

Las educadoras también destacan que evitan las peleas y las situaciones de ‘abuso’ entre niñas y niños:

“Los observo, les doy su espacio, siempre igual estoy pendiente que no hagan cosas riesgosas, de que no haya uno que abuse del otro, porque siempre se da mucho que hay niños que son más abusivos y otros que son más pasivos, les pueden quitar la colación, bueno ahora no bajan colación pero les pueden pegar o siempre mandar uno el juego y los otros no.” (Entrevista a Tamara, 2021)

Además, ponen especial atención a que jueguen todas y todos, no excluyan ni se hagan grupos:

“Y también a veces que ha pasado que hay niños que excluyen a otros y juegan un grupo y uno o dos quedan fuera, entonces igual, o sea yo en forma particular estoy ahí pendiente de que jueguen todos, incluyan a todos (...) Hoy día me pasó que había tres niños que estaban parados y nada, el otro grupo estaba todo. Entonces me paré y dije "hay tres compañeros que están afuera y no están jugando. Jueguen todos juntos porque están todos en el recreo y son todos amigos" y me dicen "ah tía, no nos damos cuenta" y los incluyeron y jugaron todos.” (Entrevista a Danielle, 2021).

Danielle habla de una intervención cotidiana que tuvo que realizar, frente a esto surge el cuestionamiento de cuáles son los momentos de intervención docente en el patio de recreos, siendo en el caso de Romina, cuando hay accidentes: “Lo que intervengo también cuando hay heridos, cuando hay sangre, sangre de nariz o vómito, o le duele la guatita, qué se yo, en el recreo” (Entrevista a Romina, 2021). Mientras que en el caso de Tamara: “si veo que hay uno que está liderando mucho digo "Acuérdense que hay que tener turnos" y voy como en esas cosas dándole pasos a seguir, pero solo guiar, no liderar.” (Entrevista a Tamara, 2021). Sumado a lo anterior, Tamara también hace el contraste entre su actuar antiguo y actual:

“Entonces, yo ahora más que nada bajo y observo, más que estar yo como liderando una actividad. Porque siempre en la sala uno está liderando, entonces yo siento que ellos también necesitan liderar o buscar grupos de cercanía, de compañía en que se sientan como entre ellos” (Entrevista a Tamara, 2021)

Otra de las intervenciones de educadoras/es, tienen que ver con una preocupación: como con el profesor hablamos "oye, a esta niña no sé qué le pasa" y ahí tratamos de acercarnos y preguntarle cómo están y ahí algunas nos van contando algunas cosas. (Entrevista a Esperanza, 2021). Es recurrente este tipo de interacciones, sobre todo cuando hay algún evento, como por ejemplo una pelea o conflicto entre niñas/os:

“busca el diálogo, conversar con él, quizás necesita algo y quizás en el recreo igual uno va guiando al niño en lo que debe sacar de sí mismo o explotar más, cosas que en la sala no se ven porque en la sala tú haces la clase y están como más en introspección”

Agregado a lo anterior, en ocasiones educadores y educadoras intervienen con sus propias participaciones en juegos:

“Claro, de repente uno se integra en los juegos, pero no voy a andar corriendo con ellos porque no me da, pero cuando juegan a la cuerda yo les daba la cuerda o trataba de... A veces le entregaba "oye, anda a sacar la pelota", trato de que el niño juegue, algunos salen y como que se quedan parados al lado de nosotros, entonces yo les digo "oye, toma la cuerda, toma una pelota, juega, corre, haz algo", pero de que no se” (Entrevista a Esperanza, 2021)

En síntesis, es sabido que los recreos de antes y los de ahora han cambiado dado el contexto, esto ha creado nuevos roles en educadoras y educadores, generando diversas sensaciones y permitiendo espacio para un nuevo lugar de observación y conocimiento. En el patio de recreos se dan diversas interacciones, a veces hay intervenciones con las niñas y niños, otras veces se prefiere darles su propio espacio de interacción.

### *5.2 Actividades en el patio de recreos realizadas por niñas y niños*

En la cotidianeidad, como comentan las personas entrevistadas, las niñas y niños realizan diversas actividades en el patio de recreo, ahí juegan, se organizan para jugar, ‘descargan su energía’ y se habitúan. Este subapartado está escrito en base a las experiencias de algunas educadoras y educadores, pues es a partir de lo que ellas y ellos han observado.

En primer lugar, se reconoce el recreo como un espacio de conflicto entre niños y niñas, tal como lo retrata Esperanza cuando habla sobre el caso de una niña en particular:

“Y ahí claro, cuando venía ella notábamos que había niñas que no querían jugar. De repente se acercaba niños "Miss, es que [Josefa]...", pero cuando ella no viene tú los ves en los recreos, están felices, compartes, juegan todos juntos o sea son pocas las veces que...” (Entrevista a Esperanza, 2021).

Se identifica el conflicto y también se identifica que las niñas y niños del colegio juegan diferentes cosas que se retratan a continuación: “Ahora no, ahora juegan a la pinta, a la escondida o el juego que está de moda, el juego del calamar” (Entrevista a Danielle, 2021). A su vez, Víctor destaca que: “Pero ahora lo que puedo ver son los juegos típicos, como que juegan la pinta, como que juegan a la escondida, con las cuerdas, cosas así de moverse, si son niños, no pueden estar tranquilos.” (Entrevista a Víctor, 2021). A propósito de que ‘no pueden estar tranquilas/os’, se reconoce el recreo como un espacio donde se descarga una fuente de energía:

“Niños corriendo, descargándose de su energía, de hecho, nosotros les decimos "corre, salta, juega" porque en la clase los queremos tranquilos. Es como eso, que boten la energía porque hay niños muy inquietos. Yo lo que visualizo es como fuente de energía.” (Entrevista a Esperanza, 2021)

Además de los juegos nombrados anteriormente, Tamara identifica que las y los estudiantes del colegio juegan among us y minecraft, que son juegos virtuales llevados a la realidad presencial, esto porque estuvieron cerca de un año sin asistir a clases presenciales, pero durante ese periodo

sí hubo interacción virtual. A propósito de eso, Tamara afirma que las niñas y niños necesitan la socialización con más personas de su edad:

“Porque así como los adultos también necesitamos entre nosotros conversar nuestros temas, que son temas de adultos, ellos también tienen temas de niños, que necesitan socializar entre personas que son de su misma edad.(...) Entonces yo trato que ese espacio de alguna manera lo tengan en el recreo, como que puedan de alguna manera socializar más en privado, buscar su pareja, sus amigos, en los que ellos tengan más afinidad y puedan conversar sus temas...” (Entrevista a Tamara, 2021).

El recreo es un espacio de socialización en el que se puede acordar y conversar sobre lo que van a jugar niñas y niños, tal como lo señala Danielle:

“Antes de jugar conversan porque deciden lo que van a jugar. Entonces arman un grupo y empiezan... Porque yo los escucho po' "¿vamos a jugar a la escondida, a la pinta o al juego del calamar?" "A ver quién vota" y votan... Entonces el que tenga más voto es el juego que van a jugar primero, después si se aburren van a jugar al otro. O "al otro recreo vamos a jugar otro juego", entonces ahí ellos conversan y deciden lo que van a jugar” (Entrevista a Danielle, 2021)

Un método de selección de roles en los juegos es el ‘zapatito cochinito’, mediante esa forma deciden qué rol cumplirá cada una/o en los juegos, según afirma Danielle en una entrevista. Además, Tamara destaca una de las características de las niñas y niños en el recreo, dice que se pueden regular por sí mismos luego de habituarse:

“Ponte tú ahora nos pasa que los niños ya se habituaron al recreo, entonces igual ellos se regulan. Y al estar ellos regulados yo igual puedo descansar. En un principio cuando uno recién llega en los años escolares no está regulado, entonces ahí es más agotador porque "bájate de ahí", no sé, tenía que estar más así, pero ya al momento que los niños se van regulando...” (Entrevista a Tamara, 2021)

Otro elemento de gran importancia para esta investigación, es la diferenciación de género que hacen algunas personas entrevistadas cuando se habla de los juegos de niñas y niños. Este es un punto que se explicó con mayor detalle en el subapartado anterior, sin embargo, se vuelve a nombrar para hacer el énfasis que corresponde y sobre todo, porque es un tema que surge al hablar de la cotidianidad escolar. Un ejemplo de ello es lo que señala Esperanza:

“Los niños son mucho más salvajes, el empujar, el arrastrar al otro por el suelo y las niñas no hacen eso... Las niñas como que saltan, se sientan, a leer, a escribir, a conversar. Pero anda el otro, que empuja, que arrastra al otro, que se revuelca por el suelo... Esos son comportamientos de niños. El jugar a la pelota, son muy pocas las niñas que se integran, tienen juegos muy marcados.” (Entrevista a Esperanza, 2021).

Estos son los tópicos que se rescatan de conversaciones con personas participantes de la investigación, podemos comprender que el espacio de recreo es variado, diverso y da lugar a muchas interacciones y situaciones de la cotidianidad. En el siguiente capítulo se abordará de manera detallada la experiencia etnográfica que se vivenció en el patio de recreos, se describirán



con mayor profundidad estas actividades de las que se habla, y se narrarán las interacciones entre todas las personas participantes del espacio de recreo.

### **VIII. Sobre la experiencia en el patio de recreos: Cultura escolar**

A continuación, se presentarán los resultados que provienen de la observación etnográfica realizada en el patio de recreos del colegio. Esto con la finalidad de cumplir el objetivo específico 2 y 3, sobre la descripción de las interacciones entre educadoras/es y estudiantes y entre estudiantes. De este modo, se identificará alguna aplicación de perspectiva de género en el patio de recreos.

#### *1. Interacciones entre Educadoras/es y estudiantes*

Dentro de las interacciones observadas en el patio de recreos, se hizo una categorización de estas, dividiéndolas en 3 grupos, la primera corresponde a las interacciones del orden de lo afectivo, es decir, muestras de cariño, de preocupación y afecto hacia y desde estudiantes; en segundo lugar, y siendo las más predominantes en el espacio de recreo, se identificaron las interacciones imperativas, es decir, las que se relacionan con orden, mandato, indicación o con una exigencia hacia estudiantes; en tercer lugar, están las interacciones participativas, en las que la educadora o educador se suma al grupo de niñas y niños para participar de la actividad que están realizando. Y finalmente, se identificaron algunas situaciones casi excepcionales en que no hay interacción entre educador/a y niñas/os.

Sumado a lo anterior, y para finalizar este subapartado se mostrarán y describirán ocasiones en las que se identificaron diferenciaciones de género por parte de educadoras y educadores en el patio de recreos.

##### *1.1 Interacciones afectivas en el patio de recreos:*

Las relaciones que se dan en el colegio están marcadas muchas veces por los ‘cuidados’, tal como es señalado en el capítulo anterior, en ocasiones educadores y educadoras sentían que tenían el rol de cuidar a las niñas y niños, esto puede ser ejemplificado con el siguiente registro:

“Educadora: “Ven”

Niña viene caminando y cojeando

Educadora: ‘¿Todavía te duele?’

Niña. ‘Sí, empezó de la nada acá /indica su talón/’

Educadora: ‘Es que quizás como estabas en el suelo...’

Niña: ‘No, si empecé a correr y todo estaba bien y después no’

Educadora: ‘Ya, hay que ver entonces, si te sigue doliendo vamos a llamar a la mamá para que venga a buscarte’

Niña: “Ya...” /con tono leve y silencioso/” (Notas de campo, 2021).

Esta situación, ocurrida entre una educadora y una niña muestra el rol de cuidado que tiene la docente frente a la niña, pues reconoce que la niña no se siente bien y debe hacer algo al respecto, en este caso, llamar para que la vengan a buscar. Además, también está marcado por

una preocupación, sensación que se repite cuando niñas o niños tienen sus zapatos desabrochados, frente a lo que las educadoras/es deciden abrocharlos:

“Niña con peluche en sus manos tiene cordones desabrochados  
Educaor: (Se acerca a Niña y sin decir nada le abrocha los cordones” (Notas de campo, 2021)

Es sabido que, es un riesgo que niñas y niños se muevan en el patio de recreos con sus cordones desabrochados, pues pueden caerse y ocasionar un accidente. Esto puede relacionarse con lo explicitado en el capítulo anterior, en situaciones a las que tienen que tener estar pendientes quienes ‘supervisan’ el recreo.

“Niña → Educaora: ‘Tía ¿Me puede abrochar?’ (Muestra su zapatilla, tiene el cordón desabrochado)  
Educaora: ‘bueno’  
Educaora (abrocha su zapatilla)” (Notas de campo, 2021)

Otras ocasiones que muestra la afectividad es cuando una educadora se acerca a una niña para preguntarle cómo está, cómo se ha sentido, pues esta niña tiene una situación particular en su hogar que ha complicado su participación y asistencia a clases:

“Educaora → Niña: “¿Cómo estás?” (Mientras se acerca a niña)  
Niña: /mirando el suelo y en voz muy baja/ “Bien”  
La educadora y la niña se ponen a conversar por lo menos 5 minutos en voz baja.” (Notas de campo, 2021)

Además, existen interacciones relacionadas con el contacto físico en el patio de recreos, especialmente cuando se trata de abrazos, que se vinculan con una contención emocional hacia niñas y niños o simplemente demostración de afecto:

“La directora llama a Niño, lo abraza y le hace cariño en el pelo.  
Directora → Niño: ‘¿Cómo está?’  
(Directora mira a niño con una sonrisa y con la cabeza inclinada hacia un lado)  
El niño se va a jugar con las demás niñas y niños.  
Me comentan que es su ahijado, pues en el colegio apadrinan a algunos niños y niñas y se preocupan de que cumplan con sus tareas escolares” (Notas de campo, 2021)

Otra demostración de cariño o contención emocional se retrata en el siguiente registro:

“El tercero básico está regando las plantas de la terraza, algunas niñas y niños miran.  
Niño (se acerca al educador)  
Pasan 10 segundos  
Niño (abraza al educador)  
Educaor: (le corresponde el abrazo)  
Se quedan así unos segundos y se separan” (Notas de campo, 2021).

En este caso, el niño tenía una situación particular en su hogar, pues su hermano hace poco había tenido un accidente y estaba hospitalizado. Es probable que estos acontecimientos se vincularan con la demostración de afecto recién nombrada. Es recurrente que niñas y niños del colegio tengan situaciones particulares en sus entornos domésticos cercanos, por lo que de algún modo u otro requieran afecto, tal como es señalado por algunas educadoras en las entrevistas y retratado en el capítulo anterior.

Otro tipo de interacción afectiva, tiene que ver con lo que se registró en agosto, en el “día del niño y la niña”, en este día profesoras se disfrazaron, algunas andaban con indumentaria ‘entretenida’, también el colegio estaba adornado:

“Además, se celebra el día del niño/a, la entrada está arreglada con unos papeles brillantes que cuelgan del techo, globos y papeles de más colores. Una educadora está peinada con dos cachitos en su cabello, se amarran con una cinta blanca, le dan un aspecto muy tierno, como si fuera una muñeca. Otra de las encargadas del equipo de gestión está disfrazada de un león, mientras que una educadora de primero básico está con su cara pintada de ratón y con orejas de minnie” (Notas de campo, 2021).

En las notas de campo, se señala que ese día se sintió un ambiente diferente porque las niñas y niños estaban ‘con más energía’ que de costumbre ya que se movían más, corrían por todo el espacio, se oían más ruidos de voces, risas, respiraciones agitadas y pasos apurados (Notas de campo, 2021).

Sumado a los elementos nombrados anteriormente, se registraron ocasiones donde las educadoras entregaban una retroalimentación de ‘ánimo’ o ‘felicitaciones’ a niñas y niños por alguna situación particular en el patio de recreos. Por ejemplo, en juegos como saltar la cuerda:

“Un grupo de niñas salta la cuerda  
Educatadora → Niñas: /con ánimo/ “¡Muy bien! Lo están haciendo súper bien”  
Niñas: (sonríen y siguen saltando)” (Notas de campo, 2021)

O como se muestra a continuación:

“Niño: (va donde las educadoras) “Miss, hice 66 saltos”  
Educatadora 1: “¡¿Cómo tanto?! Qué bien”  
Educatadora 2: “Wau, ¡Qué bien!”” (Notas de campo, 2021).

Y finalmente, se observaron algunas demostraciones de afecto de niñas/os a educadoras, tal como se explicita a continuación:

“Mientras hablo con una Educatadora llega una niña a su lado  
Niña → Educatadora: ‘Tome tía, le hice un dibujo’ (se lo pasa)  
Educatadora → Niña: (aún sin abrirlo) “¡Gracias, está muy muy hermoso!” (Luego lo abre)”  
(Notas de campo, 2021)

Entonces, es posible establecer que en el patio de recreos se dan diversas interacciones que demuestran algún tipo de afecto entre educadoras/es y niñas/os, tanto desde las preocupaciones y cuidados frente a situaciones, la contención emocional con tacto (abrazos), la creación de un

espacio 'entretenido' para el día del niño y niña, la retroalimentación positiva hacia algunas acciones de niñas y niños y la demostración de afecto desde niñas/os hacia educadoras.

### *1.2 Interacciones imperativas en el patio de recreos:*

Si bien la mayor parte de las interacciones en el patio de recreos entre educadoras y niñas/os es del orden de las interacciones imperativas, esto tiene mucha relación con los protocolos que se están llevando a cabo en las escuelas por la pandemia. Distanciamiento físico, uso de mascarillas, espacios delimitados por cursos y limpieza de manos. Es por este mismo motivo que las indicaciones y órdenes que más se dan en este espacio son "ponte la mascarilla", "no salgan de esta cancha" y "sepárense":

"Un curso salió a recreo

Niñas: (se juntan con cuerdas y juguetes)

Niños: (se sientan juntos)

Educadora: "Tienen que estar más separados" (Notas de campo, 2021)

"Otro curso baja, son 5 estudiantes y se van a unas mesas a conversar, la educadora desde el otro lado del patio grita:

Educadora: "¡Oye, aléjense!" (Notas de campo, 2021)

En cuanto al uso obligatorio de mascarillas:

"Niños: (pisan una línea de la cancha pequeña techada. Al rato después, Niño1 tiene la mascarilla en los ojos y trata de atrapar a los demás)

Educadora: 'ponte bien la mascarilla'

Niño1: (se pone la mascarilla y sigue jugando con los ojos cerrados)" (Notas de campo, 2021)

"Educadora: "¡Eduardo, Eduardo!"

Niño: "Dime"

Educadora: "¿Cómo que "dime"? Ponte la mascarilla".

Niño: (Se pone la mascarilla)" (Notas de campo, 2021)

Otra instancia donde hay una interacción de orden, es a la hora en que los cursos deben ir al baño después del recreo, donde aprovechan de lavar bien sus manos para volver a clases:

"Se acabó el recreo

Educadora: "Vamos al baño, hagan una fila. Niñas vengan, una fila de niñas y una de niños" (Notas de campo, 2021)

"Educadora → Niñas/os: 'Fila chiquillos, con distancia, si no siguen la distancia no cumplen los protocolos y vamos a llamar a apoderados. Rodrigo, sin abrazar, eres el único que abraza, se puede conversar, pero no abrazar'" (Notas de campo, 2021)

En este caso, aparte de ordenar hacer una fila, también indica la educadora que no hay que abrazar. Además, está la amenaza de “llamar a apoderados”. Esta no es la única interacción imperativa que viene con alguna amenaza:

“Educadora: ‘Niños, cuidado, el profesor los está mirando por las cámaras y va a ver que están usando mal las cuerdas y se las va a quitar’ (apunta la cámara)

Niñas/os: (miran la cámara)

Educadora: ‘¿Sabían que estaba ahí?’

Niñas/os se empiezan a quedar quietas/os mientras la miran.” (Notas de campo, 2021).

En este caso, la amenaza tiene que ver con una cámara de vigilancia y el riesgo está en que el profesor vea que hay un mal uso de cuerdas y se las quite. La amenaza está en perder el recreo y volver a la sala en caso de que las niñas y niños se salgan del espacio que está delimitado para ellas/os:

“El 3°A está delimitado en el patio techado

3 Niños salieron

Educadora: ‘sin salir de la cancha, si salen se devuelven para la sala’

2 Niños se devolvieron y 1 Niño se quedó parado fuera de la cancha

Educadora: ‘Sebastián...’/con tono grave y lento/” (Notas de campo, 2021)

Otra de las interacciones imperativas importantes tiene que ver con la exigencia de “control” o “autocontrol” de parte de las/os estudiantes.

“Niños: (En la cancha de puntos. Se tiran al suelo y se revuelcan)

Educadora: ‘Contrólense, cálmense. Mantengan la distancia’” (Notas de campo, 2021)

“Cuarto básico va en fila, hay 3 niños y 1 niña

Niños (conversan)

Educadora → Niño: ‘Contrólate, contrólate’” (Notas de campo, 2021)

Sumado a lo anterior, otras de las indicaciones que se dan en el patio de recreos son para pedir silencio:

“Niñas/os: (juegan a la momia)

Niña 1: ‘Sin momia’

Niña 2: ‘momia’

Educadora: ‘No griten porque después nos llaman la atención porque otros cursos están en clases’

Niñas/os siguen con momia y gritan” (Notas de campo, 2021)

En síntesis, es posible afirmar que las interacciones imperativas en el patio de recreo son para pedir que las/os estudiantes tengan cuidado con alguna acción que estén realizando, para ordenar que cumplan con los protocolos de pandemia, para indicar hacer filas para ir al baño, solicitar silencio y control. En ocasiones las órdenes se vinculan con alguna amenaza de castigo, decir al profesor, llamar a apoderadas/os o volver a la sala.

### 1.3 Interacciones participativas en el patio de recreos:

En cuanto a las interacciones participativas, en las que la profesora o profesor se suma a las actividades que están realizando las niñas y niños, la mayoría de las actividades son saltar o guiar la cuerda, jugar a la pelota y guiar un juego del tipo “Simón dice”. En cuanto a este último juego, se confunde la interacción imperativa con la interacción participativa, pues es la educadora o educador quien da la orden y las/os estudiantes quienes la siguen:

“Educadora: “Vamos a jugar Simón dice”

Niñas/os: Se ponen en círculo alrededor de Educadora

Educadora: “Simón dice que muevan las piernas”

(Todas/os comenzaron a imitar a la educadora. El juego continuó, luego le tocó a un niño decir qué decía Simón.)” (Notas de campo, 2021)

“Educadora: “Simón dice que saltemos”

(Niñas/os saltan) /algunos se ríen levemente/

Educadora: “Que giremos”, “Simón dice que va a mover su cola”

/Niñas/os mueven su cola mirando a la profesora/

Educadora: “Ya, hagamos la fila, distancia entre un compañero y otro. Marchando” (Notas de campo, 2021)

“Educadora: /saltando/ “Derecha, centro, izquierda, centro, adelante”

Las Niñas/os la siguen en la fila de atrás, muchas/os se ríen.

Otras/os Niñas/os la ven y van corriendo a ponerse a la fila

La Educadora se va al final de la fila y una niña comienza a dirigir la nueva fila

La Educadora comienza a guiar repitiendo: “Derecha, centro, izquierda, centro, adelante”

El juego continúa con casi puras Niñas, los Niños miran desde lejos.” (Notas de campo, 2021)

La diferencia con la interacción imperativa es que en este caso las niñas y niños están riendo, por lo que para ellas/os parece ser una actividad entretenida.

Además, una buena parte de los registros de participación de docentes en las actividades de las/os estudiantes es a la hora de ‘saltar la cuerda’:

“4to básico salta la cuerda, ahora dirige Educadora con un Niño. /Se ríen/.

Educadora: ‘¿Se saben la chascona?’

Niños/as: ‘no’

Educadora: ‘Es así, chascona date una vuelta, chascona salta en un pie, chascona mira hacia un lado...’” (Notas de campo, 2021)

Hay registro de casi todas las educadoras y educadores dirigiendo una esquina de la cuerda o saltando. Saltar la cuerda es una actividad muy común, principalmente en los cursos de tercero y cuarto básico.

Otra de las actividades en las cuales participan educadores es en el juego del fútbol, es interesante de esto que sólo se observó a educadores varones participando de esta actividad:

“Baja un curso a recreo, son 6 (4 niños y 2 niñas), están a cargo de un profesor. Sacan una pelota pequeña y naranja desde arriba (la sala) y comienzan a jugar todas/os.

Educador: '¡Sepárense!'

Niñas/os: (Se ponen en los puntos de la cancha, separadas/os)

(Todas/os comienzan a darse pases, el profesor también.)" (Nota de campo, 2021)

"El tercero básico se pone a jugar a la pelota, el profesor tiró la pelota al arco y no hace el gol, se fue por un costado." (Notas de campo, 2021)

En síntesis, los juegos de los que participan profesores, profesoras y paradocentes son en el salto de la cuerda, el fútbol y en los juegos guiados como 'Simón dice...'. En estas situaciones parece que se divierten tanto adultas/os como niñas/os, pues existe registro de risas, gestos faciales de sonrisa y tonos de voz entusiastas.

#### *1. 4 No interacción de educadoras/es*

El patio de recreos es un espacio compartido por muchas personas, estudiantes, profesoras/es, paradocentes, auxiliares, equipo PIE, etc. A veces, quien tiene el rol de 'supervisar' un curso en el espacio de recreo, por algún motivo u otro, pierde la atención a niñas y niños:

"2 niños empiezan a sujetarse de la ropa y empujarse, uno le sacudió la cabeza a otro y terminó sacándole el gorro y la mascarilla, este se tuvo que arreglar.

Mientras tanto dos tías conversan en el otro extremo de la cancha." (Notas de campo, 2021)

En este caso, la educadora conversaba con otra, perdiendo la atención de lo que estaba pasando, que al fin y al cabo, era una de esas situaciones que está categorizada por las mismas educadoras/es como "estar pendiente a...". Registros de ocasiones como estas hay varios, por lo menos 4 en las que la persona a cargo del curso está conversando con otra persona, o en el celular. Es posible establecer una relación con lo dicho en el apartado anterior, el recreo puede ser un espacio de descanso para algunas educadoras/es donde aprovechan de ver sus celulares o conversar sobre algún tema (puede ser de trabajo o no) con alguna de las otras educadoras/es en el recreo.

#### *1.5 Distinciones de género en el patio de recreo realizadas por educadoras y educadores:*

Si bien, en la observación etnográfica se lograron identificar distinciones de género realizadas por educadoras/es, no son muy recurrentes en el patio de recreos. La mayor diferenciación de género que se hacía era al momento de terminar el recreo, cuando les corresponde ir al baño a las/os estudiantes, ahí algunas educadoras formaban dos filas: "Vamos al baño, hagan una fila. Niñas vengan, una fila de niñas y una de niños" (Notas de campo, 2021). Sumado a eso, se identificaron otras situaciones, como por ejemplo, el hecho de que una educadora se refiera a alumna como princesa por su vestimenta después de no querer correr:

"Educadora → Niña: "¿Usted no quiere jugar?"

Niña → Educadora: 'No, no me gusta correr'

Educadora → Niña: 'Por ese abrigo con el que andas tan de princesa, tan acampanado, me gusta.'" (Notas de campo, 2021)

Además de lo anteriormente nombrado, se dieron situaciones en juegos guiados como que el educador indica que los niños persiguen a las niñas para pintarlas:

“Niñas/os: “Pinta” (corren y se persiguen unas/os con otras/os)

Educador: ‘Los hombres pillan a las mujeres’

Niños: (gritan y empiezan a perseguir a niñas)

Niñas: (gritan, corren y escapan de los niños)” (Notas de campo, 2021)

Más allá de este tipo de acciones, no se identifican en el patio de recreos diferenciaciones de género realizadas por educadores y educadoras. En síntesis, la gran mayoría de las personas a cargo del recreo separan a los cursos en filas de niñas y niños, además de eso, en alguna u otra ocasión se hacen comentarios relacionados con un estereotipo o rol de género, como el caso de llamar “princesa” a una alumna. Y finalmente, también se realizó una distinción entre niños y niñas para llevar a cabo un juego.

## 2. *Interacciones entre Estudiantes*

La instancia de recreo es un espacio muy valioso para estudiantes, ya que en este espacio/tiempo tienen la oportunidad de realizar diversas acciones. A continuación, se procederá a describir las principales actividades que se realizan en el patio de recreo, desde los juegos hasta otras actividades aisladas que son útiles para cumplir con el objetivo específico 3, sobre describir interacciones entre niñas y niños. Finalmente, se hará un subapartado con diferenciaciones de género realizadas por niñas y niños en el espacio de recreo.

### 2.1 *Juegos en el patio de recreos*

Este subapartado se encargará de describir los juegos que se realizaban en el patio de recreos por niñas y niños. Es importante recalcar que en muchas ocasiones había una organización previa al juego, tal como se dijo anteriormente, se ordenaban para ver quién cumplía qué rol y algunas de las decisiones eran tomadas con “zapatito cochinito” o con “De tin marín de dos pingüé, Cúcara, mácara, títere fue...”. También, es importante destacar que muchos de los juegos incluyen materialidades o juguetes

- *Adentro y afuera*: “Las/os participantes se ubican alrededor del círculo de la cancha, una niña dirige diciendo “adentro” o “afuera”, para indicar a qué lado del círculo deben posicionarse” (Notas de campo, 2021)

- *Botellita challenge*: “Tienen botella de plástico rellena con agua hasta un poco más abajo de la mitad, comienzan a tirarla hacia arriba, quien logre que la botella caiga y se mantenga vertical es la persona ganadora” (Notas de campo, 2021)

- *Carreras*: “Niñas y niños se ubican al final de la cancha, sobre la primera línea. Una de las personas participantes cuenta hasta el 3, quien llega primero al final corriendo gana” (Notas de campo, 2021)

- *Cartas*: “Con varios tipos de cartas, pokemon o dragon ball, los niños primero juegan un cachipún, quien gana puede apostar algún número de cartas, el otro debe apostar la misma



cantidad de cartas que puso el primero. El ganador del cachipún debe cambiar de posición las cartas con un solo golpe, rápido y fuerte. Si logra dar vuelta las cartas de posición se las puede quedar para él” (Notas de campo, 2021)

- *Chicle*: “Hay una persona encargada de ‘pillar’ o ‘pintar’ a las demás, las/os posibles ‘pintados’ pueden obtener la inmunidad de ser pintados afirmándose contra alguna superficie vertical, como una pared, un muro, una reja, una escalera, lo importante es que se vean ‘pegados’ como un chicle” (Notas de campo, 2021)

-*Congelado*: “La persona que pilla tiene la capacidad de ‘congelar’ a las demás personas, esto significa quedarse inmóvil en la posición que te pillaron, sólo cuando te descongela alguien se devuelve la movilidad” (Notas de campo, 2021)

- *Impostor*: “El impostor viene de la versión virtual ‘Among us’, éste juego consiste en captar al ‘impostor’ que tiene la capacidad de matar al resto de los jugadores. Entremedio hay rectores y cortes de luz” (Notas de campo, 2021)

- *Juego de la pared o Zorro astuto*: “Un grupo de niñas y niños se ubican en una cancha, uno de ellos/as va hacia adelante, mirando hacia una pared, el resto está todo atrás, a su espalda. Cuando la persona que está adelante se da vuelta a mirar a las/os demás, estos no pueden moverse, de lo contrario les avisa y pierden el juego. Quien llega primero adelante gana el juego” (Notas de campo, 2021)

- *El piso es lava*: “Las/os participantes del juego deben caminar sobre las líneas de la cancha, si pierden el equilibrio o se salen de las líneas pierden porque caen a la lava” (Notas de campo, 2021)

- *Reloj con cuerda*: “Con una cuerda, una persona se ubica en el centro de un círculo de otras personas, comienza a girar tomando una esquina de la cuerda, el resto de las personas debe saltar cuando le corresponda. Cuando se detiene la cuerda porque alguien no saltó, esa persona pierde” (Notas de campo, 2021)

- *Escondida agachadita*: “Variante de la escondida, pues quien se agacha último lleva la cuenta para pillar al resto de jugadores/as. Una vez que la persona que cuenta termina, sale a buscar al resto que está escondido. Tienen que liberarse llegando al punto donde contó el último en agacharse” (Notas de campo, 2021).

- *Juego del calamar*: “Es en base a la serie de Netflix, en la que en el primer capítulo juegan “luz roja, luz verde”. Este juego es el mismo del Juego de la pared, pero se le agrega el componente de disparos y quien está adelante hace el rol de ‘Muñeca’” (Notas de campo, 2021)

-*Escondida*: “Una de las personas participantes cuenta frente a una pared, sin ver a los demás. El resto se debe esconder en alguna parte del patio. Cuando la/el que cuenta termina, sale a buscar a las demás personas escondidas, que pueden liberarse dirigiéndose al punto donde se contó, pero deben llegar antes que quien contó y ahora las/os busca” (Notas de campo, 2021)

- *La pelota*: “Un grupo de niñas y niños (en general son sólo niños), patean una pelota, que puede ser traída desde su casa o manufacturada con papel y cinta transparente. Tratan de hacer goles y se dan pases” (Notas de campo, 2021)

- *Pinta con distancia*: “Juego clásico de la pinta, pero con la diferencia de que no se tocan para pintarse, simplemente se acercan hasta unos 10 centímetros y dicen ‘pinta’, quien está pintado debe seguir pintando a las demás personas” (Notas de campo, 2021)

- *Minecraft*: “Es una adaptación del juego virtual. Un grupo de niños se pasea por el patio hablando sobre ‘piedra, madera’, ‘hacha, martillo’ y haciendo gestos del uso de algunas herramientas” (Notas de campo, 2021)
- *Pinta estatua*: “Es el juego de la pinta, pero quienes son pintadas/os pueden obtener la inmunidad fingiendo ser una estatua, ponen sus brazos hacia arriba, dicen “estatua” y se quedan inmóviles” (Notas de campo, 2021)
- *Pinta agachadita*: “El juego de la pinta, pero para obtener la inmunidad las/os participantes pueden agacharse.” (Notas de campo, 2021)
- *Pinta furia*: “El juego de la pinta, pero para pintarse deben hacer movimientos más bruscos. En general era jugado sólo por niños” (Notas de campo, 2021)
- *Ronda de San Miguel*: “Un grupo de niñas y niños se toman de las manos y comienzan a cantar, mientras giran hacia un lado ‘esta es la ronda de san miguel, el que se ríe se va al cuartel, uno, dos y tres’, luego de cantar eso se agachan, quien se ríe va en medio de la ronda y pierde” (Notas de campo, 2021)
- *Saltar la cuerda*: “Se necesitan por lo menos 3 personas para saltar la cuerda, una persona salta y las otras dos toman la cuerda de cada esquina. A veces saltan 2, 3 o 4 personas en la misma cuerda. Existen variantes como entrar con la cuerda dando vuelta, también agacharse entremedio de dos saltos y salir con la cuerda dando vuelta” (Notas de campo, 2021).
- *Tirar la cuerda*: “dos grupos de niñas y niños, uno en cada extremo de la cuerda, comienzan a tirarla hacia el lado en que se encuentran. Gana el equipo que tire más fuerte” (Notas de campo, 2021)
- *Toro*: “Un niño o niña imita un toro poniendo sus manos en la cabeza como cachos, con un pie raspa el piso y persigue a los demás” (Notas de campo 2021)
- *Zombie*: “Un niño o niña es el zombie, los demás deben escapar de él o ella” (Notas de campo, 2021)

Estos son los juegos que se observaron en los recreos del colegio. Es importante decir que algunos de ellos provienen de generaciones anteriores, y son traspasados a las nuevas generaciones. Otros, se van creando en base a lo actual, como es el caso del ‘juego del calamar’, ‘minecraft’ o ‘impostor’. Lo curioso es que el ‘juego del calamar’, era el mismo juego del ‘zorro despistado’ o ‘juego de la pared’, pero la serie de Netflix demostró tener tal impacto que modificó los juegos de niñas/os.

Otro elemento importante, es que la mayoría de los juegos eran mixtos, es decir, participaban tanto niños como niñas, sin embargo, hay algunos como las cartas, la pelota, minecraft y pinta furia, que eran jugados solo por niños.

## 2.2 Juguetes en el patio de recreos

A continuación, se presentarán los juguetes que eran utilizados por niñas y niños en el patio de recreos. Éstos se dividirán en los que eran utilizados sólo por niñas, sólo por niños y mixtos:

Juguetes utilizados por niñas	Juguetes utilizados por niños	Juguetes utilizados por niñas y niños
Barbies Cartas vampirinas (serie de dibujos animados) Libro para colorear Cuadernos y lápices Muñeca Oso de peluche	Arma (pistola negra de plástico) Pelota (hecha de papel y cinta) Peluche Mario boss Peluche sonic Peluche de pikachu	Pelota saltarina Pop it (juguete de plástico anti estrés) Pulpos reversibles Slime (masa moldeable)

En cuanto a los juguetes utilizados por niñas, se pueden asociar a varios estereotipos y roles de género: Barbie es un estereotipo de género que muestra una imagen hegemónica de una mujer rubia, flaca y con curvas. Las cartas vampirinas se pueden relacionar con algo femenino, pues es una serie animada que muestra la vida de una niña y al parecer, es un producto consumido principalmente por mujeres. Los libros para colorear, cuadernos y lápices están vinculados a la situación de 'estar quieta', pues no necesitan moverse, correr o saltar para pasar el recreo con ellos, es más, requieren de estar utilizando poco espacio. Una muñeca reproduce la idea de mujer cuidadora, mujer madre. Y finalmente, el oso de peluche es un juguete 'neutral', sin embargo, según los registros etnográficos, las niñas que jugaban con él estaban tomándolo como a un bebé, en brazos y lo mecían, reproduciendo otra vez más, el rol de madre o mujer cuidadora (Notas de campo, 2021).

En cuanto a los juguetes utilizados por niños, el caso del arma está vinculado a una especie de 'agresividad', de hecho, según los registros etnográficos, tuvo que intervenir una persona externa al recreo para 'quitarle' el juguete a los niños que lo traían. Por otra parte, la pelota se asocia a utilizar un espacio amplio, correr y moverse. Y los peluches, corresponden a personajes masculinos de la televisión y videojuegos, el caso de Mario Bross, es un personaje que tiene el objetivo de rescatar una princesa y debe pasar por una serie de obstáculos para conseguirlo. Sonic, es un 'héroe' que utiliza armas y diversos súper poderes como correr a la velocidad de la luz. Y por último, Pikachu, un ratón que tiene el súper poder de hacer descargas eléctricas cuando se enfrenta a sus oponentes.

Finalmente, los juguetes utilizados por niñas y niños, tienen la característica común de que no corresponden a personajes 'femeninos' o 'masculinos', a diferencia de las otras dos categorías de juguetes. En el caso de la pelota saltarina y el pop it, están hechas de plástico y tienen formas esféricas, circulares o cuadradas. Los pulpos reversibles son de diversos colores, y muchas niñas y niños tenían en el colegio porque les dieron para el día del niño y la niña. Y el slime, es una masa sin forma, de colores mezclados que puede ser manufacturado por los mismos niños y niñas.

### 2.3 Otras acciones que se realizan y ocurren en el patio de recreos

El patio de recreos en general es un espacio de juego para niñas y niños, sin embargo, también ocurren otro tipo de actividades de importancia, un ejemplo de esto, son las exigencias que hacen las/os estudiantes por su derecho de ir a recreo y por el tiempo de recreo:

“Hay un plan de evacuación. Suena la alarma del megáfono y todos nos agachamos en el patio. Luego hacen sonar la campana y nos ordenamos en las filas de las zonas seguras del patio de recreos.

En un curso que estaba en recreo al momento de la evacuación

Niño 1→ Niño 2: ‘No hay temblor, no hay incendio, no hay ni una custión’

Niño 2: “Ni una custión”

Niño 1: ‘Puro nos están quitando tiempo del recreo’

Educadora 1→ Educadora 2: ‘Qué alegan tanto’” (Notas de campo, 2021)

En este caso, los niños se dieron cuenta que su tiempo de recreo fue menor porque tuvieron que hacer el plan de evacuación, y frente a eso manifestaron su descontento con la situación y la educadora responde con ‘qué alegan’. En el siguiente caso, una niña también manifiesta su enojo:

“En pleno recreo, llega un grupo de educadoras y comienzan a grabar un video para la chilenedad. Por eso dijeron a todos los cursos en recreo que se fueran a sus salas. Pasa un rato y en el patio siguen las 3 educadoras grabando un video, mientras el 3°B espera el baño.

Una niña me pregunta qué están haciendo, le digo que grabarán un video

Niña 1: “¿Para los niños?”

Yo: “yo creo que para todos, los niños, los papás, las mamás”

Niña 1: “Qué fome, nos quitaron recreo”” (Notas de campo, 2021)

Otra de las situaciones que ocurren mucho en el recreo, tienen que ver con que niños y niñas se empujan o se pegan:

“En la mesa de la multicancha 2 niñas están pintando y alrededor de ellas 3 niños se persiguen, uno se sube a la mesa para escapar, las niñas se paran y los persiguen para que no sigan subiendo. Ahora parece que se pegan y se ríen. Se pegan despacio” (Notas de campo, 2021)

Además, en el patio de recreos también ocurren accidentes como caídas y golpes:

“En un día de lluvia, niños y niñas jugando a la escondida

Niñas/os: (comienzan a correr)

Niño 1: (cuenta en voz baja) 1,2, 3, 4, 5...

Niño 2: (corre a esconderse y se resbala con el aserrín del pasillo, resbalándose) “Estoy bien” (se para)

Niño 2→ Niño 1: ‘No conté tan rápido po’ (cojeando)” (Notas de campo, 2021)

Sumado a lo anterior, hay registros de niñas/os organizándose para pedir cuerdas en la oficina, poniéndose de acuerdo de quién tendrá que ir a hablar con el profesor a cargo, y cuando el profesor a cargo no está disponible para pedirle la cuerda, niñas/os sacan la cuerda de igual manera, pues saben dónde las guardan (Notas de campo, 2021). Además, se logró registrar a

un grupo de niñas y niños defendiendo el juego de la pelota, que generó un ‘enfrentamiento’ entre dos educadoras y un grupo de niñas/os, esto porque la pelota podría ser un foco de contagio de covid, por lo que, algunos niños explicaban que podían llevarse la pelota en sus pies todo el tiempo, sin tener que tomarla con las manos. La discusión terminó con la profesora jefe del curso llevándose la pelota a la sala y prohibiendo a sus alumnas/os llevarla a clases. (Notas de campo, 2021).

En síntesis, el tiempo y espacio de recreación es una exigencia que realizan niños y niñas. Además, en el recreo hay situaciones de golpes entre estudiantes, caídas y accidentes, organización entre alumnas/os y discusión con educadoras/es.

#### *2.4 Distinciones de género realizadas por niñas y niños en el patio de recreos*

En el patio de recreos, niñas y niños ocasionalmente hacen distinciones de género, ya sea mediante juegos que separan a ‘hombres’ de ‘mujeres’ o en conversaciones donde se reproducen estereotipos de género. El primer ejemplo que se abordará, tiene que ver con el juego de la pinta:

“En la multicancha, algunas Niñas/os agachadas/os, otras/os corriendo. Juegan a la pinta agachadita:

Niño 1: ‘La llevan las mujeres’

Niña 2: ‘La llevan los hombres’

Se agachan algunas personas y se paran otras

Niña1: “Los hombres la llevan” (Todas las Niñas están agachadas)” (Notas de campo, 2021)

Fueron varias las situaciones donde, al jugar el mismo juego, niñas y niños se separan, diferenciándose entre ellos/as. Lo mismo se registra en el juego de ‘tirar la cuerda’, donde un grupo de niños y niñas comienzan a jugar, de pronto, a un lado hay un niño y 4 niñas, y al otro lado hay 4 niños. Frente a esto, el niño que estaba en el ‘lado de las niñas’ se dio cuenta y se cambió inmediatamente al ‘lado de los niños’. El juego continuó hasta que ganaron los niños, cayendo unos encima de otros, después de esto, todo el grupo comenzó a reír (Notas de campo, 2021).

Es recurrente también, en el patio de recreo identificar situaciones donde se genera una competencia entre niñas y niños, como en el siguiente caso donde en un curso sólo asistió un niño y el resto eran sólo niñas:

“Niño 1: (Empieza a correr y jugar sólo)

Niña 3 /refiriéndose a niño 1/: “Él está solo porque hoy ganamos las mujeres”

Educador→ Yo: ‘Los roles de género, eso es brígido, lo traen de la casa, acá no les enseñamos nada de eso’.

Aparte él (apunta al niño), me dice que la abuela no le deja hacer nada, porque ella es la mujer, tiene que hacer todo, plancha, cocina, lava...” (Notas de campo, 2021)

En este caso, el educador comenta que identifica estereotipos de géneros que reproduce uno de sus alumnos y que, ‘lo traen desde la casa’, elemento que se repite reiteradamente, pues al parecer muchos/as de las educadoras/es, mantienen esa idea.

Otro de las situaciones donde niños y niñas reproducen estereotipos de género tienen que ver con la idea de que las mujeres son más ‘ordenadas’

“Educadora 1: ‘Ya, a formarse niñas y niños’

Educadora 2: ‘Niñas conmigo’

(Las Niñas se van en fila tras la Educadora 2)

Niña 1 (mirando a los niños): ‘Las niñas somos las más ordenadas’” (Notas de campo, 2021)

Otra situación, cuando un niño pide una colchoneta azul al profesor, sin embargo, todas las colchonetas eran azules, esto se puede asociar con los colores ‘para niños’ y los colores ‘para niñas’, elemento altamente estereotipado a nivel social (Notas de campo, 2021).

Algo parecido sucede cuando un niño se enojó con otro niño porque éste le dijo ‘niña’:

“Niño 1 y Niño 2 se pelean, se empujan

Educadora: ‘Sin pelear’

Niño 2: ‘Es que me estaba tirando el cuello’

Educadora: ‘Sin tirar el cuello’

Niño 1: ‘Es que me dijo niña’

Educadora: ‘Sin decir niña’

Niño 2: ‘No te dije niña, él te dijo niña (apuntando a Niño 3)’” (Notas de campo, 2021)

Estos niños conciben ser ‘niña’ como algo negativo, pues buscaba ofender a su compañero llamándolo de esa forma, esto también se puede asociar a los estereotipos sociales asociados a ‘ser niña’.

En síntesis, en el espacio de recreo sí ocurren diferenciaciones de género realizadas por niños y niñas, estas tienen que ver con la separación de grupos en juegos, donde hay un bando competitivo de niñas y otro de niños, también se reproducen algunos estereotipos de género, como por ejemplo, el de la mujer ordenada, el del azul para niños, el de ofender diciendo ‘niña’ a un niño.

## **IX. Discusión: Tensiones abordadas y no abordadas**

A modo de discusión final, se expondrán varios de los hallazgos de la investigación y se contrastarán con otras investigaciones expuestas en antecedentes y marco teórico. Además, se tratarán las temáticas emergentes de esta investigación y no abarcadas en el diseño de investigación.

Primero, y a modo de introducción, uno de los principales hallazgos de la investigación, corresponde al entendimiento del patio de recreos como un espacio propio de la cultura escolar. Por cultura escolar, se entiende como el espacio en el cual se encuentra una selección de signos y herramientas culturales entre sujetos/as 'conocedores' y sujetos/as que buscan 'conocer'. Este encuentro está mediado por una actividad que lleva a producir y transformar conocimientos (Rockwell, 2000). El patio de recreos es un espacio de convivencia de prácticas y saberes, cargados de significados que sólo existen en este espacio/tiempo, pues las condiciones que se encuentran en las instituciones escolares, institutos, establecimientos educacionales sólo se hallan ahí, a diferencia de una plaza, un área de juegos infantiles, una casa o un lugar de juego 'informal'.

La escuela, perteneciente a la cultura escolar, tal como fue abarcado en la sección del marco teórico y antecedentes, es un espacio 'controlado por sujetos que cumplen roles como vigilar o castigar', pareciera ser que este es un elemento anticuado y poco actualizado, sin embargo sigue presente, evidenciándose en la sección de resultados cuando algunas/os profesoras/es hacen referencia directamente al 'control', 'amenazas' y 'vigilancias'. Además, dialogando con el apartado de resultados, específicamente en la categoría de interacciones imperativas, es posible establecer que el patio de recreos es un área cubierta de 'mandatos' o 'indicaciones', coincidiendo con el sociólogo Xavier Bonal (2014), que propone que profesores y profesoras condicionarían las relaciones intrapersonales entre niñas y niños que se dan en el recreo mediante su accionar.

Sin embargo, no es posible determinar que lo anterior es 'la' gran característica de la escuela, porque la experiencia ha demostrado que la escuela y específicamente el patio de recreos es también, un espacio de múltiples y diversas interacciones del tipo afectivas y participativas, donde se forja un vínculo emocional. Esto no fue abarcado antes en la presente investigación, por lo que constituye un gran hallazgo que puede ser aclarado desde los estudios de trabajo docente, pues existe una concordancia con los resultados investigativos y con lo que propone esta línea de investigación. Según Cornejo et al., (2021), una de las características del trabajo docente es que es un trabajo emocional y afectivo, ya que este funciona en y desde intercambios emocionales entre docentes y estudiantes. Esto parece ser un elemento obvio, sin embargo, ha formado parte de los resultados investigativos en el sentido de que es algo identificable en el quehacer cotidiano del patio de recreos.

Ahora, pasando a lo explicitado en la sección de antecedentes, es posible establecer ciertos paralelismos con los hallazgos, es decir, se encuentran elementos que han sido demostrados por la evidencia anterior y se reproducen en esta investigación, aun así, también existen ciertas discrepancias.

En primer lugar, se referirá a lo que indica Subirats (1994), que identifica como el uso normativo y regular del masculino para referirse a colectivos que incluyen a más géneros. Si bien, no se hizo un especial énfasis en este tema en la sección de resultados, la evidencia demostró que la mayor parte del tiempo, educadoras y educadores se referían al colectivo de niñas y niños como “los niños”, “los alumnos”, “los estudiantes”. Según González y Delgado (2016), el lenguaje ocupa un lugar central en el sexismo, pues la lengua es un reflejo de la cultura que demuestra que las mujeres han permanecido invisibles. La creación de representaciones sociales que buscan interpretar el mundo es una de las finalidades del lenguaje. Y desde esta perspectiva, el conocimiento social se transmite mediante los discursos. Así, se explica la visión androcéntrica del mundo, ya que las construcciones simbólicas demuestran relaciones de poder social.

En segundo lugar, la evidencia de otras investigaciones refiere al uso de los espacios, por ejemplo, Lomas (2007), señala la distinción entre cultura de patio y cultura de aula, donde en la primera resaltaría lo masculino y en la segunda lo femenino. En esta investigación no es posible coincidir con los hallazgos de Lomas, pues no hubo mayor observación de los espacios de aula. Sin embargo, es posible establecer que en el patio de recreos quienes más se mueven son niños, ya que las niñas se encuentran mayormente (no siempre) realizando actividades que requieren menos movimiento de cuerpo, de igual manera, se identificaron juegos mixtos que requerían movimientos corporales tanto de niños como de niñas.

En el caso opuesto, se coincide con lo explicitado por Acuña (2004), que registra que la apropiación del espacio de recreo es diferencial por género, donde niñas se restringirían y niños tienden a expandirse. Es posible establecer que en la presente investigación sí hubo registro de este fenómeno, pero no siempre, ya que sólo ocurría con algunas actividades, por ejemplo, el juego de la pelota, donde niños ocupaban la totalidad de la cancha y niñas tenían que adaptarse a los espacios que quedaban disponibles. Es posible que, con el paso del tiempo, algunas prácticas del patio de recreo hayan ido modificándose y en la actualidad se propicie un juego mayormente mixto, generando una diferencia entre los hallazgos de Acuña en el 2004, y los hallazgos de esta investigación realizada en 2021.

En tercer lugar, la investigación de Costa y Silva (2009), quienes afirman que las diferentes actividades realizadas por niños y niñas eran potenciadas por funcionarios de la educación. Además, concluyeron que había estereotipos en las actividades y espacios ocupados. En el caso de este estudio, la evidencia demuestra que pocas son las veces en que intervienen educadoras/es para potenciar actividades diferenciadas, sin embargo, sí hay ocasiones donde se les dice a los niños que ‘pillen’ o ‘pinten’ a las niñas o viceversa. Por lo tanto, no es posible establecer que existe una ‘potencialidad de parte de funcionarias/os en diferenciar actividades por género’, pero tampoco es posible decir que no hay registro de diferenciaciones por género. En cuanto a los estereotipos y espacios ocupados, hay una concordancia, sobre todo con algunos juegos o juguetes, por ejemplo, es más recurrente observar a niñas con lápices, cuadernos y libros en el patio de recreo, mientras que a niños con armas de plástico y pelotas.

Lo anterior responde a estereotipos de género, este es un elemento que no se puede obviar en los hallazgos de esta investigación. Según Serrano y Ochoa (2021), los estereotipos de género corresponden a una delimitación de creencias en base al sexo, en un colectivo social que es



provocado por constructos simbólicos. Los factores sociales y culturales son claves, pues de ellos dependen las creencias que se conformen y la forma en las que se desenvuelvan las personas. Como dicen Vargas y Quispe (2019), muchos de los estereotipos de género se explican por brechas históricas de desigualdad, por ejemplo, el racismo y el sexismo. Éstas son prácticas que, surgen en instituciones socializadoras como la escuela o la familia que, a su vez, están en una sociedad más amplia y responden a ciertas estructuras sociales.

“El profesorado, por ejemplo, aunque cuide su discurso oral, no puede evitar reproducir las estructuras de la sociedad en que se desenvuelve por medio de expresiones discursivas como la ambientación de su aula, la ropa que utiliza, los materiales que elabora para el alumnado, las letras de canciones que elige para sus clases, etc” (Vargas y Quispe, 2019: 57)

Este es un punto llamativo en la presente investigación, pues los hallazgos indican que sí se reproducen estereotipos de género en el espacio de recreo, sin embargo, no son generalmente producidos directamente por educadores o educadoras, ya que no es común que efectúen un discurso hacia niñas y niños sobre lo que deben hacer, jugar o qué juguetes deben usar en el patio de recreos. Pero, en el sentido que apuntan Vargas y Quispe, es posible que sí se efectúen estereotipos sociales en función de las estructuras sociales, que en el ámbito práctico, corresponden a las instituciones socializadoras, y que por cierto, no sólo son las instituciones escolares formales, sino que también está la familia y otras instituciones.

En cuarto lugar, considerando lo señalado por Okely (2000), que hace referencia al control de los cuerpos mediante la vigilancia frecuente, la pérdida de la compostura y la exposición metafórica de los genitales de niñas en el espacio de recreo. Con lo anterior, es posible establecer una diferencia, pues en el contexto del colegio actual, niñas y niños asisten regularmente con buzo, pantalones, polera, polerones, pues no existe el mandato institucional de asistir obligatoriamente con el uniforme que corresponde a cada sexo. Sin embargo, aun así, se halla en cierta parte lo referido por Okely, pues existe el registro de niñas accediendo con la falda institucional y niños con los pantalones de uniforme, y en actividades del patio de recreos se ve una diferencia, pues la falda restringe el juego, dificulta el correr, el saltar la cuerda y el movimiento, a diferencia de los pantalones para niños. Si bien, no es una obligación impuesta por el colegio usar esa vestimenta, de igual modo y un poco oculto, se reproduce un control del cuerpo de niñas.

Y en quinto lugar, sobre lo señalado en la investigación realizada por Bonal (2014), que afirma que existe una ‘naturalización’ de profesores por parte de conductas, deseos y actitudes de cada género, se halla una discrepancia. En el caso de la presente investigación, es posible señalar que no siempre es así, pues después de las entrevistas y conversaciones con las/os educadoras/es, es posible afirmar que el tema del género es un cuestionamiento, tema de interés y reflexión para la mayoría de ellas/os. Además, Bonal (2014) dice que para docentes el espacio es una condicionante para la desigualdad de género, pudiendo identificarse otra discrepancia con los resultados de esta investigación, ya que los hallazgos indican que para las personas participantes del presente estudio ‘lo que viene de la casa’ es la principal condicionante para la desigualdad de género, el tema del espacio y su distribución no fue cuestionado.

A continuación, se tratarán las temáticas emergentes de esta investigación que no fueron profundizadas en la sección de antecedentes ni en el marco teórico.

Como bien se dijo anteriormente, en el colegio donde se realizó la investigación de un total de 45 funcionarias/os, sólo 4 son varones, eso quiere decir que la gran mayoría de las personas que trabajan ahí, tanto en gestión, administración y enseñanza son mujeres. Este es un factor interesante, pues se relaciona directamente con la feminización de las carreras y trabajos relacionados con el área educacional. En 2020, el 68,9% de la matrícula en carreras de pedagogía corresponde a mujeres. En cuanto a las matrículas femeninas en las carreras de educación parvularia son 98,66%, en educación diferencial un 90,40% y en pedagogía en educación básica un 67,92% (CNED, 2020). Según González (2011), la educación ha sido objetivada desde las relaciones establecidas con 'lo femenino':

“no resulta extraño que el más amplio porcentaje de estudiantes que se incorpora a la carrera de Educación Básica sea el de las mujeres, pues, en el imaginario colectivo, la profesión docente se constituiría como un espacio de incorporación de la mujer desde su rol de madre a la esfera pública de lo laboral. Advertimos, de hecho, al interior del discurso, un poderoso filtro de las dimensiones intelectuales de la docencia que desplaza su comprensión hacia la figura de la maternidad desde la función adjetiva. De esta forma, se opacan muchas otras características que puede presentar la docencia para que atendamos principalmente a aquello que sugiere “maternidad”. Es decir, se erigen dos términos en interacción: docente y madre, entre los cuales transita la comprensión, estableciendo una metáfora de la profesión, que se entiende como “maternal”.” (González, 2011: 88)

Para esta investigadora, la carrera de pedagogía en educación básica se relaciona directamente con el estereotipo e imaginario colectivo de la mujer en su rol de madre, específicamente con su entrada al mundo de lo público. En esta investigación, sí se reflejó la feminización de los trabajos en la escuela, además, en este mismo sentido se entrecruzan varios factores: ser mujer- rol de madre- rol de cuidadora.

Cuando se habla del rol de cuidadora que recae sobre la mujer, se refiere a la tradición que ha establecido que mujeres son las responsables de la esfera doméstica y los hombres son quienes se desenvuelven en la esfera de lo público. Al relegarse la sujeta mujer al espacio de lo doméstico, se le asigna el ámbito de lo familiar y privado como algo propio, dando base a que este es el espacio en que mejor se desempeñan las mujeres: “Este es el espacio del cuidado, de la atención a los otros, de los afectos, de la reproducción de la vida, del trabajo no remunerado e invisible.” (Delgado, 2008: 117). Y cuando se habla de cuidados, se entiende que corresponden a:

“(…) un conjunto amplio – y a la vez específico – de actividades y bienes que se estructuran en función al sostenimiento y la reproducción de los sujetos. Como tal, por tanto, atañe a las prácticas materiales y también intangibles (afectivas, morales, emocionales) que permiten a las personas – a través de resoluciones altamente diversificadas – la concreción de dimensiones significativas para sostenerse y producirse socialmente” (Santillán, 2014: 94)

Una vez ya teniendo clara la relación sobre la concepción de cuidados y el rol impuesto hacia la mujer del espacio privado y doméstico, es posible esclarecer lo que ocurre en la cultura escolar.

Otro elemento importante a considerar en términos de relaciones de género entre educadores/as y estudiantes, es sobre lo que indica una revisión sistemática realizada por Rebecca Olson (2019) y un grupo de investigadoras/es australianos, señalan que profesoras mujeres están más propensas a estar disponibles emocionalmente para estudiantes y también involucran las labores de cuidado en la enseñanza, a diferencia de profesores varones, quienes reprimen con frecuencia sus emociones y mantienen su distancia en relación con estudiantes (Olson et al., 2019).

Al parecer, por lo indicado anteriormente sobre la relación entre ser profesora mujer y ejercer labores de cuidado, no es algo nuevo en la investigación empírica, sin embargo, en este estudio emergió un hallazgo interesante, sobre el rol de 'padre', pues como se señaló en la sección de resultados, uno de los profesores varones identifica que el vínculo que forma con niñas/os es distinto al que forman las profesoras, ya que él se le ha impuesto suplir el rol de padre, porque muchas de las familias pertenecientes al colegio son monoparentales con la ausencia del padre. Si bien, la evidencia empírica muestra que profesores tienden a tomar distancia de sus estudiantes, en este caso la experiencia demostró que el lazo afectivo formado entre este profesor es cercano. Quizás, corresponde a un resultado excepcional, pues es sólo un caso, sin embargo, no deja de ser llamativo para los fines investigativos. Sobre todo, porque resulta interesante el 'rol de padre' que se le atribuye frente a la carencia generalizada del padre para muchas niñas y niños.

Un último elemento que constituye parte importante de los nuevos hallazgos investigativos se relaciona directamente con la dualidad o dicotomía entre: antiguo/nuevo; ignorante/conocedor; anticuado/joven; obsoleto/moderno. Fue reiterado en muchas ocasiones y es un factor común en la mayor parte de las entrevistas, específicamente cuando se habla acerca de los conocimientos que tienen las/os educadoras/es sobre temáticas de género. Casi todas/os se informaban sobre lo anterior mediante sus hijas/os y familiares más jóvenes, pues pareciera ser que la gente más joven tiene mayor formación en género que el resto de las personas. En relación con lo mismo, surge también la reflexión común de que a niñas y niños puede que no les cause un gran impacto tener un compañero trans, no así en el caso del grupo de adultos/as, profesoras y apoderados/as, que se identificaron como el sector que puede ser más conflictivo frente a la llegada de un niño trans al establecimiento.

Lo anterior tiene directa relación con la asociación que existe entre ser joven, conocedor de temáticas de género y moderno. Esto también se confirma con el hecho de que una de las personas entrevistadas que declaró saber más de género era de las personas más jóvenes que trabajaba en el colegio. Por tanto, para profesores más antiguos y experimentados se identifica la asociación entre ser anticuado, ignorante en temas de género y obsoleto. Existe una tensión en este hecho, pues pareciera que actualmente los roles de quien educa y quien es educado son dinámicos. Esto se ejemplifica con la evidencia expuesta en la sección de resultados, pero para dar un ejemplo claro y conciso es importante hacer hincapié en que frente a algunas situaciones, niñas, niños y adolescentes son los poseedores de la información y en ocasiones ellos serán quienes educarán a adultos, profesoras/es y apoderadas/os.

El rol de profesor/a, adulta/o ha cambiado, y esto se puede explicar a nivel de las variaciones que ha experimentado la sociedad. Un enfoque que llama la atención es el desde la investigación al profesorado, que según Esteve (1994), se vio profundamente transformado en lo que respecta a

la transmisión de conocimientos. Esto por la entrada de nuevos agentes socializadores como los medios de comunicación de masas y consumos culturales masivos. Lo anterior afecta la transmisión de conocimientos, pues actualmente nos desenvolvemos en una cultura con muchas fuentes paralelas a las instituciones escolares que transmiten información y cultura. Frente a esto, según el mismo autor, los/as docentes han tenido que ajustarse a no ser la única fuente de información y transmisión de saber, pues actualmente sus afirmaciones pueden ser contrastadas y discutidas.

Luego de haber realizado un recorrido por los principales hallazgos y tensiones que se identificaron en la presente investigación, se dará paso a la parte final de este estudio, donde se presentarán las conclusiones, reflexiones y desafíos a futuro.

## **X. Reflexiones finales y desafíos a futuro**

A modo de cierre, se procederá a dar respuesta a la pregunta de investigación que guio este trabajo “¿Cómo se construyen en el espacio de recreo las relaciones de género entre estudiantes y docentes/paradoctentes de enseñanza básica de un colegio de La Granja? En base a las observaciones realizadas y al análisis desarrollado se puede sostener que las significaciones de docentes/paradoctentes sobre las relaciones de género se construyen a la base de un sentido que docentes le dan a su trabajo, esto se relaciona con ‘vocación’ motivada por sus propias y diversas experiencias personales. Además, en la significación que docentes dan a las relaciones de género, influye lo que docentes/paradoctentes identifican como vínculo con sus estudiantes, en relación con eso se refieren a lo afectivo, emocional y al respeto como base de las relaciones.

En base al objetivo específico 1, las significaciones de docentes/paradoctentes se construyen a partir de los conocimientos que poseen sobre el género, que, en primer lugar, se identifica una carencia de conocimientos con respecto a esta temática. Además, estos conocimientos vienen por lo general desde formación social o familiar y también mediante una ‘autoformación’, o sea, desde el propio interés de informarse por medios propios, mediante redes sociales, televisión o internet. Educadores/as destacaron la necesidad y motivación para adquirir conocimientos sobre género, relacionada con la inclusión y con adaptarse a un nuevo mundo que necesita aprender sobre esta temática.

Por género, docentes/paradoctentes entienden que se refiere a lo masculino y femenino que se construye cultural y socialmente, pues en la actualidad se han reconocido más géneros que van más allá de lo binario, entonces, se reconoce la necesidad de mirar estos temas con una ‘mentalidad abierta’. Con relación a lo anterior, un hito etnográfico que marca esta investigación, es la llegada de un niño trans al colegio, esto generó un impacto en cada actor social, remitiéndose a la idea de que ‘lo que viene de la casa’ puede ser determinante en la reacción de cada actor. En relación a esta situación, educadoras/es reconocen que es más difícil para adultos/as que niñas y niños adaptarse a la llegada de un compañero trans. Por esto mismo, la institución comenzó a tomar medidas, organizando un consejo de profesores/as para hablar del tema y un taller de inclusión para los cursos.

Sumado a lo anterior, docentes/paradoctentes, afirman que el actuar de niñas y niños a veces es diferenciado por género, sin embargo, también identifican similitudes. Lo principal, tiene que ver con que niñas se identifican como más tranquilas y niños como inquietos. En cuanto a las similitudes, niñas y niños en general, no hacen diferencias de género entre el grupo de la niñez.

En cuanto al objetivo específico 2, mediante la identificación de las interacciones en el patio de recreo, se hallaron varios elementos. En primer lugar, entre docentes/paradoctentes y niñas/os se dan interacciones afectivas, participativas e imperativas. A su vez, se identifican situaciones donde simplemente no hay interacción por diversos motivos, como por ejemplo que la atención de docentes/paradoctentes esté en otro foco. También, en el patio de recreo educadoras/es han realizado distinciones de género en pocas ocasiones, como separar a niños y niñas en filas o juegos diferenciados.

En cuanto al objetivo específico 3, las interacciones entre estudiantes se caracterizan por estar enmarcadas en juegos, algunos eran exclusivamente de niñas o niños, pero en general, eran mixtos. Sumado a lo anterior, se identificaron juguetes, que sí demostraron reproducir estereotipos de género, por ejemplo, los juguetes que llevaron niños como armas representaban la violencia, también llevaron peluches (héroes y súper poderes) y pelotas de fútbol. Mientras que, los juguetes que llevaron niñas se asociaban a los cuidados, a ser madre (muñecas, barbies, peluches), y a estar quietas (libros y cuadernos). Así se demuestra que existe una reproducción de estereotipos de género mediante la materialidad traída desde los hogares de niños y niñas. No obstante, también se identificaron juguetes neutrales, como pelotas salarinas, pulpos reversibles y pop it. Finalmente, en el plano de las distinciones de género, niñas/os reprodujeron distinciones ocasionalmente al jugar, separando a niñas y niños y verbalizando algunos roles o distinciones para cada género.

En síntesis, en el patio de recreos se forman relaciones de género estudiantes y docentes/paradocentes mediante las distintas interacciones que se producen en este espacio y que no están ajenos a la cultura escolar, la cual se ve influenciada por diversos factores sociales, históricos y culturales. En base a las observaciones realizadas, se evidencian relaciones de género diferenciadas, siendo un elemento importante que moldea las relaciones de género la información que han recibido educadores/as, y la información que falta por recibir. Otro elemento que se identifica es lo que proviene 'desde la casa', principalmente en interacciones entre niños y niñas que demuestran una relación de género diferenciada.

Es importante agregar, y no invisibilizar que, en la actualidad, a nivel país se están haciendo intentos por incluir una perspectiva de género en las escuelas e instituciones escolares, ejemplos de ello son la ley de identidad de género, que comenzó en vigencia a fines del 2019. Y la primera jornada nacional hacia una educación no sexista, realizada en abril de 2022. Se mencionan sólo estas dos instancias o hechos para ejemplificar que sí se están haciendo intentos institucionales para enfrentar la educación sexista en establecimientos escolares. Y esto demuestra que es una problemática atingente en pleno 2022, para la que hay que crear propuestas y diseñar estrategias pertinentes con el fin de aplicar una perspectiva de género que permita identificar y cuestionar la discriminación e inequidad de género.

Continuando con esa línea y en concordancia con los resultados, sería interesante trabajar en políticas educativas que se centraran en la carencia de formación docente sobre temas de género, sobre todo, por lo que expresan docentes y paradocentes participantes de esa investigación. La creación de una política educativa en esta materia sería de gran ayuda para la problemática trabajada, sin embargo, ésta no debería centrarse sólo en lo escolar, sino que podría ser transversal a la formación profesional y docente en todos los niveles educativos. La respuesta a la problemática abordada se ha encontrado en la misma problemática: la educación puede abrir caminos para la reflexión de todo lo anterior. Pues, como se señaló en un principio la escuela tiene la potencialidad de transformación y modificación a lo establecido.

En cuanto a las limitaciones de la presente investigación, es posible considerar el tiempo de ésta como una dificultad, pues los estudios con enfoque etnográfico consideran que pasar una gran cantidad de tiempo es un elemento clave para obtener resultados investigativos con credibilidad,

sin embargo, en el apartado de trabajo de campo se justificó la cantidad de tiempo en que se realizó este estudio. Además, se considera que el tiempo que se pasó realizando el trabajo de campo fue más que suficiente para obtener resultados acabados y válidos.

En relación a las limitaciones de la investigación, se podría haber incluido a más participantes de la comunidad escolar en las entrevistas, tales como el equipo de convivencia escolar y del programa de integración. Pero, como ha sido expresado, el foco de esta investigación ha sido docentes y paradocentes. De todas formas, el resto de actores educativos sí fue considerado en la participación etnográfica y cotidiana de la investigadora en la escuela, mediante conversaciones informales y convivencia diaria, por lo que es un material que se encuentra registrado en las notas de campo.

Otra dificultad que significó este estudio fue comprender el sinfín de relaciones sociales que se dieron en un nuevo espacio de recreo enmarcado en pandemia. Este espacio de recreo posee características diferentes a los recreos que se habían estudiado anteriormente, por lo que se espera que esta investigación aporte en temáticas asociadas con escuela y pandemia o con escuela en condiciones no convencionales. Sin duda, esta situación deja una serie de aprendizajes metodológicos, lo que permite la reflexión sobre el enfoque etnográfico, que es recomendado para abordar conocimientos situados y contextualizados.

Es necesario señalar que este estudio ha intentado contribuir a la comprensión del problema de la educación sexista o con sesgos de género, y el enfoque etnográfico posibilita un acercamiento al fenómeno de estudio, desde la forma en que se recolecta la información, el análisis e interpretación de ello. De esta manera, se pudo comprender lo que sucede en el espacio de recreos de un colegio de enseñanza básica y observar las dinámicas, relaciones e interacciones al interior de este lugar. A partir de lo cual se desarrollan relaciones de género entre niñas, niños, docentes y paradocentes.

En relación con esto mismo, la experiencia investigativa formula y refuerza una idea de investigar la escuela 'en la escuela', con las y los actores participantes de este espacio y en la cotidianeidad. Es necesario seguir investigando y reflexionando con esta misma perspectiva sobre las relaciones de género en las instituciones escolares, y desde aquí mismo formular propuestas pensadas y repensadas entre todas/os las/os sujetas/os que conviven y trabajan a diario aquí, considerando a niñas, niños, jóvenes, docentes, funcionarias/os y facilitadoras/es de la educación. Un pequeño aporte desde la disciplina antropológica de la educación y el género es la devolución de un producto final con los resultados, desafíos y algunos conocimientos e información sobre género para la comunidad escolar.

La intención de esta investigación también es abrir espacio para nuevas investigaciones a partir de lo estudiado. Surge especial interés en el tema de los cuidados, relaciones de género y enseñanza básica. También surgen estas posibles preguntas para futuras investigaciones, ¿cuál es el rol que asumen profesores varones en espacios de educación básica? ¿Existe una asociación del rol de padre con varones y rol de madre con mujeres en este espacio? ¿En qué consiste el rol de padre en la escuela? Sumado a esto, otra de las temáticas que resulta interesante es el juego, en esta investigación se logró tomar registro y descripción de los juegos

que se realizan en el espacio de recreo, no hubo una profundidad mayor, pero sin duda estos juegos tienen significaciones asociadas, ¿pasan de generación en generación? ¿Son situados y contextualizados? ¿Qué significados tienen los juegos para niños y niñas?

Después de todo lo anterior, por ahora es posible afirmar que se están haciendo intentos en muchas esferas para enfrentar la problemática de la educación sexista en Chile y el mundo, sin embargo, hasta el día de hoy se hallan algunos elementos que potencian este tipo de educación sin equidad de género. Por eso mismo, es importante considerar las herramientas de las ciencias sociales para hacer frente a la problemática abordada, y sobre todo, trabajar con y para los sujetos/as sociales participantes, niñas, niños, jóvenes, educadoras/es y trabajadoras/es de la educación.



## XI. Bibliografía

Acuña, M. (2004). Bulla y bullicio en el aula. La interferencia de la clase, la etnicidad y el género en el proceso de enseñar y aprender. En M. Sadler, M.E. Acuña & A. Obach (Eds.). *Nacer, educar, sanar* (pp. 67-102). Santiago de Chile: Catalonia.

Acuña, M. (2018). Apuntes para pensar en una educación no sexista. *Revista Anales*, 14.

Acker, S. (1983), «Women and Teaching: a Semi-Detached Sociology of a Semi-Profession», en S. Walker y L. Barton (comps.), *Gender, Class and Education*, Lewes, The Falmer Press.

Agencia de la Calidad de la Educación. (2013). *Brecha de género en Chile: En la comparación internacional*. Santiago.

Aguilar, M. (2013). Educación, diversidad e inclusión: La educación intercultural en perspectiva. *Ra Ximhai*, 9(1).

Alonso, G., Herczeg, G., Lorenzi, B. y Zurbriggen, R. (2007). Espacios escolares y relaciones de género: Visibilizando el sexismo y el androcentrismo cultural. En C. Korol, *Hacia una pedagogía feminista: Géneros y educación popular* (pp. 107-128). Buenos Aires: Editorial El Colectivo

Anyon, J. (1983), «Intersections of Gender and Class: Accommodation and Resistance by Working-Class and Affluent Females to Contradictory Sex-Role Ideologies», en S. Walker y L. Barton (comps.), *Gender, Class and Education*, Lewes, Falmer Press.

Apple, M. (2008). *Ideología y curriculum*. Madrid: Akal.

Araya, S. (2003). Un matrimonio conveniente: el género y la educación. *Revista Educación*, 27(2), 11-25.

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, 32-57.

Arnot, M. (1981), «Culture and Political Economy: Dual Perspectives in the Sociology of Women's Education», *Educational Analysis*, vol. 3, n° 1.

Artavia, J. (2014). El papel de supervisión del personal docente durante el desarrollo del recreo escolar. *Revista Educación* 38, 2.

Assael, J., Contreras, P., Acuña, F., Santa Cruz, E., Campillay, B., & Pujadas, B. (2016). Construyendo saber etnográfico: reflexiones a partir de la experiencia de campo en instituciones escolares. *Athenea Digital*, 3.

Barragán-León, A. (2019). Cartografía social: lenguaje creativo para la investigación cualitativa. *Sociedad Y Economía*, 36.

Berger, P; Luckman, T. (1968). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu  
Informe final

Bertín, J. (2009). Currículum oculto, dominación y libertad. *Paulo Freire, Revista De Pedagogía Crítica*, 7.

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

Bonal, X. (2014). *Cambiar la escuela: la coeducación en el patio de juegos*. Bellaterra Universitat Autònoma de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació.

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

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2003). *Los Herederos: los estudiantes y la cultura*, Argentina: Siglo XXI Editores

Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social*. Santiago: LOM.

Carreras, A., Subirats, M. & 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.

Carvajal, Y. (2010). Interdisciplinariedad: Desafío para la educación superior y la investigación. *Revista Luna Azul*, 31.

Castillo, A. (2010). Feminismo, educación y democracia en Chile (1872-1925). *Pedagogía Y Saberes*, 33, 73-82.

Castillo, J. (2011). Equidad educativa y género en Chile: estado de situación del sistema educativo y relaciones de género en la escuela. *Revista Latinoamericana De Educación Inclusiva*, 5(1), 33-48.

CNED. (2020). *Informe tendencias de estadística de educación superior por sexo*. Santiago

Coakley. (1987). Children and sport socialization process.

Collet, J. (2018). Vigilar y castigar en la escuela hoy: repensar el conflicto, el control y la disciplina desde la democracia agonista. *Revista De Ciencias Sociales Aplicadas*, 7(1), 95-115.

Contreras, Paulina; Assael, Jenny; Acuña, Felipe; Santa Cruz, Eduardo; Campillay, Barbara & Pujadas, Benjamin (2016). Construyendo saber etnográfico: reflexiones a partir de la experiencia

de campo en instituciones escolares. *Athenea Digital*, 16(3).  
<http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenea.1629>

Conway, J., Bourque, S., & Scott, J. (2013). El concepto de género. En Lamas, M (comp.) *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual* (4th ed.). Mexico: PUEG.

Cornejo Chávez, R., Etcheberrigaray Torres, G., Vargas Pérez, S., Assaél Budnik, J., Araya Moreno, R., & Redondo-Rojo, J. (2021). Actividades emocionales del trabajo docente: un estudio de shadowing en Chile. *Quaderns De Psicologia*, 23(1)

Corporación educacional San Marcelo (2021). Proyecto educativo institucional.  
<https://colegiosanmarcelo.cl/proyecto-educativo/>

Corporación educacional San Marcelo (2021). Plan de funcionamiento retorno 2021.

Corporales, M. (2018). *El recreo escolar y los aspectos que lo regular: Estudio de un caso en educación infantil*. (Grado). Valladolid.

Costa, M., y Silva, R. (2009). La cultura del patio de recreo: las relaciones de niños y niñas en primaria XXVII. Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires

Cuevas Silva, J. (2014). Autoritarismo y democracia en América Latina: Dos polos de racionalidades hegemónicas sociales, políticas y culturales. *Revista de Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad*, 9 (1), 111-129. [Fecha de Consulta 3 de Julio de 2020]. ISSN: 1909-3063. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=927/92731211005>

de la Torre, P. (2014). Educación y Género: una reflexión sobre los principios de igualdad y diversidad en la educación chilena en el escenario de la reforma educativa actual. *Paulo Freire. Revista De Pedagogía Crítica*, 16.

De la Canal, R. (2018). La Geografía y la Antropología: vinculaciones en sus recorridos históricos. *Huellas*, 22.

Delgado de Smith, Y. (2008). El sujeto: Los espacios públicos y privados desde el género. *Revista Estudios Culturales*, 1(2).

Dubet, F., & Martuccelli, D. (1997). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Editorial Losada.

Estébanez, I., & Vázquez, N. (2013). *La desigualdad de género y el sexismo en las redes sociales*. Gobierno Vasco: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Esteve, J. (1994) *El malestar docente* (1ª ed). Paidós Ibérica.

Flores, R. (2007). Representaciones de género de profesores y profesoras de matemática y su incidencia en los resultados académicos de alumnos y alumnas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43, 103-118.

García, C., Ayaso, M. & 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 09 de julio 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).

García Perales, R. (2012). La educación desde la perspectiva de género, en ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, N° 27. (Enlace web: <http://revistas.uclm.es/index.php/ensayos> - Consultada en fecha (10-05-2020)

Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York. Basic Books

Gómez Fuentealba, P. (2015). Educación secundaria segregada por sexo: Lo que se esconde detrás de la «Tradicición». *Última década*, 23(43), 97-133. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362015000200005>

González, M. & Delgado de Smith, Y. (2016). Lenguaje no sexista: Una apuesta por la visibilización de las mujeres. *Comunidad y Salud*, 14(2), 86-95. [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1690-32932016000200011&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1690-32932016000200011&lng=es&tlng=es).

González, C. (2011). Feminización de la escuela básica chilena. Metáforas de la identidad docente. *Educación y Humanismo*, (20), 84-94.

Guber, R. (2011). *La etnografía. Método. Campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI editores. Pág. 127-136.

Guerrero, E., Provoste, P., Valdés, A. (2006) "Acceso a la educación y socialización de género en un contexto de reformas educativas" en Provoste, P. et. Al. *Equidad de género y reformas educativas: Argentina, Chile, Colombia, Perú*. Hexagrama Consultoras, Santiago de Chile. 7-50

Gutiérrez Campos, L. (2019). Neoliberalismo y Modernización del Estado en Chile: Emergencia del Gobierno Electrónico y desigualdad social. *Cultura-hombre-sociedad*, 29(2), 259-280. <https://dx.doi.org/10.7770/0719-2789.2019.cuhso.03.a06>

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta ed.). México: McGraw-Hill / Interamericana.

Ibáñez Salgado, Nolf. (2001). El contexto interaccional en el aula: Una nueva dimensión evaluativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (27), 43-53. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052001000100003>

FACSO. (2017). "Servicio: *Elaboración de tipologías sobre sesgos y estereotipos de género en la práctica docente, y desarrollo de material que oriente la práctica docente al respecto*". Santiago.

Fernández, P. y Melero, M. (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid, España: Siglo XXI de España Editores.

Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión* (1st ed.). Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.

Ilich, I. (1985). *En América Latina ¿Para qué sirve la escuela?*. Ediciones búsqueda.

Jackson, P. (1994). *La vida en las Aulas*. Morata. Madrid.

Jiménez-Domínguez, B. (2000). Investigación cualitativa y psicología social crítica. Contra la lógica binaria y la ilusión de la pureza. *Investigación cualitativa en Salud*.

Labarca, A. (1942), "La educación en Chile", *Cursos y Conferencias*, año XI, vol. XXII, Buenos Aires).

Lamas, M. (1996). La perspectiva de género. *Revista de Educación y Cultura de la sección*, 47, 216-229.

Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco*, 7(18),0.[fecha de Consulta 9 de junio de 2020]. ISSN: 1405-7778. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=351/35101807>

Levinson, Bradley A. (1999). Ideologías de género en una escuela secundaria mexicana: hacia una práctica institucional de equidad. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XXIX(2),9-36. [fecha de Consulta 8 de Diciembre de 2019]. ISSN: 0185-1284. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=270/27029202>

Lillo, D. (2016). Patriarcado, educación, literatura. El discurso femenino omitido en los Programas de estudio de Lenguaje y Comunicación de enseñanza media. *Red Chilena Contra La Violencia Hacia Las Mujeres*.

Lillo, D. (2018). La ausencia de escritoras en las lecturas de lenguaje y comunicación. *Docencia*, (62), 6-9.

Lomas, C. (2007). La escuela es un infierno. Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad. *Revista de Educación*, 342, 83-101.

Madero, I. (2011). Inclusión y exclusión de género y clase al interior de la escuela chilena en 4 comunas del sur de Chile. *Estudios Pedagógicos XXXVII*, (2).

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

Martínez, G. (1916). *Observaciones relativas a la educación física de los alumnos de escuelas públicas*. Santiago: Imprenta y Encuadernación El Globo.

Mead, M. (1973). *Sexo y temperamento en tres sociedades primitivas*. Barcelona: Laia SA, 1973

Mc Dowell, L. (2000). *Género, identidad y lugar: Un estudio de las geografías feministas*. Madrid: Cátedra.

Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina: La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa.

Ministerio de Educación. (2021). *Educación en Pandemia: Principales medidas del Ministerio de Educación en 2020*. Santiago

Museo de la Educación Gabriela Mistral, Colecciones digitales. ¿Para qué se educaba a las mujeres a inicios del siglo XX?. Disponible en <https://www.museodelaeducacion.gob.cl/sitio/Contenido/Temas-de-Colecciones-Digitales/73274:Organizacion-y-plan-de-estudio-en-los-primeros-liceos-femeninos>. Accedido en 11/5/2020.

Museo de la Educación Gabriela Mistral, Colecciones digitales. Cómo se enseñaba gimnasia en Chile. Disponible en <https://www.museodelaeducacion.gob.cl/sitio/Contenido/Temas-de-Colecciones-Digitales/28888:Bibliografia-Como-se-ensenaba-gimnasia-en-Chile>. Accedido en 19/5/2020

Olson, R. et al. (2019). Gendered emotion management and teacher outcomes in secondary school teaching: A review. *Teaching And Teacher Education*, (80).

Ortiz, F. (2004). *Currículum oculto y género*. Especialización en Estudios de Género en Educación.

Palestro, S. (2016). Androcentrismo en los textos escolares. *Red Chilena Contra La Violencia Hacia Las Mujeres*.

Parga, J. (2013). Aportes antropológicos a los estudios de género. *Revista Tram[P]As De La Comunicación Y La Cultura*, 74.

Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela?. En I. Dussel, P. Pineau & M. Caruso, *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires.

Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres. (2016). *Educación no sexista. Hacia una real transformación*. Santiago.

Reyes, L. (2010). Profesorado y trabajadores: movimiento educacional, crisis educativa y reforma de 1928. *Revista Docencia*, 40, 40-49.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica* (1st ed.). Buenos Aires: Paidós.

Rubilar, S. & 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.

Salas et al., (2020). COVID-19: impacto psicosocial en la escuela en Chile. Desigualdades y desafíos para Latinoamérica. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 38 (2), 4-20. Epub 15 de febrero de 2021. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.9404>

Salazar, G. (2019). El «reventón social» en Chile: una mirada histórica. Accedido el 26 de Abril de 2020, de <https://ciperchile.cl/2019/10/27/el-reventon-social-en-chile-una-mirada-historica/>

Salgado Lévano, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71-78. Recuperado en 14 de julio de 2020, de [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1729-48272007000100009&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272007000100009&lng=es&tlng=es).

Sandoval Forero, E. (2016). Educación indígena zapatista para la paz y la no violencia. *Espacio Abierto*, 25 (1), 23-36. [Fecha de consulta 3 de julio de 2020]. ISSN: 1315-0006. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=122/12246589002>

Santoro, E. (2018). No es fobia, es odio. Recuperado el 1 de agosto de 2020, de <http://revistafurias.com/no-es-fobia-es-odio/>

Santillán, L. (2014). El cuidado y la educación infantil en experiencias comunitarias. Un análisis antropológico. *Educação, Sociedade & Culturas*, (41).

Santos, M. (1994). "Currículum oculto y construcción del género en la escuela". España: Universidad de Málaga.

Scott, J. (1996). El género: Una categoría útil para el análisis histórico. En Lamas, M. (comp.). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, pp. 265-302. México: PUEG.

Segato, R. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

Sernam. Departamento de Estudios y Capacitación. (2009). *Análisis de Género en el Aula*. Santiago.

Serrano Arenas, Denys, & Ochoa Cervantes, Azucena. (2021). Los estereotipos de género y sus limitaciones en el ejercicio de la participación de la infancia en la escuela. *Revista Educación*, 45(2), 54-69. <https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43456>

Simmel, G. (1939). *Estudios sobre las formas de socialización*. Buenos Aires: Espasa Calpe.

Slachevsky, N. (2015). Una revolución neoliberal: la política educacional en Chile desde la dictadura militar. *Educação e Pesquisa*, 41(SPE), 1473-1486.

Stromquist, N. P. (2006). Una cartografía social del género en educación. *Educação & Sociedade*, 27(95), 361-383.

Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: La coeducación hoy. *Revista Iberoamericana De Educación*, 66.

Subirats, M., & Brullet, C. (1988). *Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta*. España: Ministerio de Cultura, Instituto de la Mujer

Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana De Educación*, 6, 49-78. <https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie601207>

Subirats, M. (1999). Género y escuela. En C. Lomas, *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Barcelona: Paidós.

Tiramonti, G. (2005) La escuela en la encrucijada del cambio epocal. *Educação & Sociedade* , 26 (92), 889-910. <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000300009>

Unidad de Equidad de Género. (2015). *Educación para la igualdad de género*. Santiago.

Urraco-Solanilla, M., & Nogales-Bermejo, G. (2013). MICHEL FOUCAULT: El funcionamiento de la institución escolar propio de la Modernidad. *Revista Andaluza De Ciencias Sociales*, 12.

Vacca, L., & Coppolecchia, F. (2012). Una crítica feminista al derecho a partir de la noción de biopoder de Foucault. *Páginas De Filosofía*, 16, 60-75.

Vargas Huanca, G., & Quispe Pérez, Í. (2019). Discurso y expresiones discursivas del profesorado ¿cómo se reproducen los estereotipos de género?. *Revista Puriq* , (1).

Vergara, J., Vergara Estévez, J., & Gundermann, H. (2012). Tramas y laberintos: Sociología e identidad cultural latinoamericana. *Atenea*, 506, 13-27.

Velandia Nieto, A. (2017) Interacciones comunicativas: una exploración del juego dentro del recreo escolar de la Institución Educativa Ciudad de Villavicencio [Tesis de Maestría, Universidad Santo Tomás de Colombia]. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/4236>



Wolcott, H. (1993). Sobre la intención etnográfica. En H. Velasco Maillo, J. García Castaño & Á. Díaz de Rada, *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y la etnografía escolar*. Madrid: Trotta.

Wenetz, I., Stigger, M. & Meyer, D. (2006). A construção do Gênero no espaço escolar, *Revista Movimento*, 12(1), 59-80.