



Universidad de Concepción

Dirección de Postgrado

Facultad de Ciencias Sociales – Programa de Magíster en Trabajo Social y Políticas Sociales

REPRESENTACIONES SOCIALES DE GÉNERO DE NIÑES ESTUDIANTES DE ESCUELAS RURALES DE LA COMUNA DE ANTUCO, REGIÓN DEL BIOBÍO.

Tesis para optar al Grado de Magíster en Trabajo Social y Políticas Sociales

POR

CAROL MACARENA YÁÑEZ CASTRO.

CONCEPCIÓN- CHILE

2024.

Profesora guía: Cecilia Bustos Ibarra

Dpto. de Trabajo Social, Facultad de Cs. Sociales
Universidad de Concepción.

REPRESENTACIONES SOCIALES DE GÉNERO DE NIÑES ESTUDIANTES DE ESCUELAS RURALES DE LA COMUNA DE ANTUCO, REGIÓN DEL BIOBÍO.....	1
Agradecimientos.....	4
Resumen:	5
Introducción	6
Capítulo 1. Descripción general de la investigación	7
1. Planteamiento y delimitación del problema de investigación.....	7
2. Justificación.....	10
3. Pregunta de investigación.....	15
4. Objeto de estudio.....	15
6. Objetivos del proyecto de investigación.....	15
Objetivo general:.....	15
Objetivos específicos:	15
7. Supuestos	15
8. Marcos de estudio.....	16
8.1 Marco teórico-conceptual.....	16
8.1a Enfoque de derechos humanos	16
8.1b Teoría de representaciones sociales.....	20
1.1c Teoría de Género.....	27
8.1d Género e Interseccionalidad	33
8.1e Socialización, roles y estereotipos de género.	34
9. Marco Empírico	40
10. Marco referencial	42
10.1 Marco Normativo Internacional respecto al Enfoque de Género en Educación:	43
10.2 Marco Normativo Nacional respecto Enfoque de Género en Educación:	46
10.3 Género y Políticas Públicas de Educación en Chile.....	48
Capítulo 2. Metodología.....	58
11. Metodología.....	58
12. Método.....	59
13. Tipo de estudio	59
14. Diseño muestral	59
15. Selección de contextos	60
16. Técnicas de recolección de información	66

17. Identificación de temas y elaboración de guías para la recolección de información:	69
18. Análisis de la información	70
19. Aspectos éticos	71
20. Planificación de la diseminación de los resultados	72
21. Criterios de rigor de la investigación	72
22. Presentación de Resultados.	75
23. Discusión.....	97
24. Conclusiones	104
25. Limitaciones de la investigación	107
26. Futuras líneas de investigación	107
27. Aporte para la disciplina del trabajo social.....	108
28. Bibliografía	110
29. Anexo N°1 Consentimiento informado	115
30. Anexo N°2 Asentimiento informado	117
31. Anexo N°3 Imágenes utilizadas en el Grupo de Discusión	118

Agradecimientos

A mi familia, amigos, Leito, profe guía, a todos por su paciencia y ánimo constante para terminar este proceso.

Al *Currents* que me mantuvo y contuvo.

A cada niño de Antuco, las voces de los protagonistas que hicieron posible esta investigación.

« El futuro de los niños es siempre hoy, mañana será tarde »

Gabriela Mistral.

Resumen:

La presente investigación tuvo como objetivo conocer las representaciones sociales de género de los niños entre 9 y 12 años, pertenecientes a escuelas públicas rurales en la comuna de Antuco, región del Biobío.

Con una investigación cualitativa, bajo un enfoque constructivista, el uso de la técnica de recolección de datos de grupo de discusión y un análisis de contenido que incorporó únicamente la visión de los niños. Los hallazgos que se desprenden de la investigación generan reflexiones sobre lo importante que es conocer desde la perspectiva de los niños y sus contextos en el que se sitúan, reconociendo sus experiencias y percepciones que se entrelazan, influenciadas por factores como en este caso el género, territorio rural, educación y familia. Lo anterior es imprescindible para considerar en la generación y diseño de políticas públicas.

Palabras clave: Representaciones sociales, género, infancia.

Abstract:

The objective of this research was to know the social gender representations of children between 9 and 12 years old, belonging to rural public schools in the commune of Antuco, Biobío region.

With qualitative research, under a constructivist approach, the use of the discussion group data collection technique and a content analysis that incorporated only the children's vision. The findings that emerge from the research generate reflections on how important it is to know from the perspective of children and their contexts in which they are situated, recognizing their experiences and perceptions that are intertwined, influenced by factors such as in this case gender, rural territory, education and family. The above is essential to consider in the generation and design of public policies.

Keywords: Social representations, gender, childhood.

Introducción

La presente investigación es de tipo cualitativa, descriptiva y desde un enfoque constructivista. Aborda las representaciones sociales de género de los niños de escuelas rurales de Antuco, región del Biobío, Chile.

En el documento expuesto, se comienza con el planteamiento y justificación del problema, el cual da cuenta de la realidad de la violencia hacia la mujer arraigada en la sociedad y la necesidad de comprender qué existe bajo estas formas de discriminación que siguen perpetuándose, incluso desde la infancia. Lo anterior es posible estudiar a través de las representaciones sociales, pues permiten identificar los discursos socialmente contruidos de los niños a partir de sus mismas vivencias y voz.

Posteriormente, se presentan los marcos de referencia de la tesis, conformado por un marco teórico nutrido de diferentes teorías como Representaciones Sociales, Género, Derechos Humanos, también se encuentra un marco conceptual y normativo, que destaca los conceptos centrales que se utilizan en la investigación los diferentes tratados internacionales y políticas públicas vigentes que regulan materias de educación. Además, se expone un marco empírico compuesto por investigaciones nacionales e internacionales referidas a las representaciones de género e infancia.

En una segunda parte se visualiza el diseño metodológico en donde se establece que el estudio es de tipo cualitativo descriptivo pues se centra en la comprensión de la relación de la infancia con su contexto inmediato, la técnica de recolección de información utilizadas como Grupo de discusión. En este apartado también se describe el tipo de análisis realizado que corresponde al análisis de contenido, basándose en los planteamientos de Taylor y Bodgan (1984) quienes describen 3 fases: Fase de descubrimiento, Fase de clasificación/codificación y sistematización de los datos; y Fase de relativización de los hallazgos.

Finalmente, se da paso a la presentación de hallazgos, para luego presentar un análisis integrado, y luego se presenta la discusión y contrastación de dichos hallazgos con el marco teórico y empírico, para culminar con las conclusiones del estudio.

Capítulo 1. Descripción general de la investigación

1. Planteamiento y delimitación del problema de investigación

Las interacciones entre las personas están cargadas de una multiplicidad de elementos que, en su conjunto, crean significados comunes y con ello, un sistema compartido de conceptos, creencias y conocimientos colectivos, capaces de construir la realidad social.

Lo anterior ha sido ampliamente estudiado y corresponde a las Representaciones Sociales, las cuales circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano trayendo consigo la identidad, la cultura y la historia de un grupo de personas, forma en la que los sujetos aprehenden los acontecimientos de la vida diaria, las características del medio ambiente, las informaciones, el conocimiento del “sentido común” (Moscovici, 1981).

La experiencia es clave en esto, pues, los seres humanos a partir de ella construyen y comparten conceptos para ordenar su entorno social, otorgando significados a cada vivencia y por tanto levantando información y significados comunes, que son responsables de cada aspecto de la realidad social; uno de ellos es el género.

El género se relaciona con una construcción social aprendida desde el nacimiento, vinculada con significados, representaciones sociales y funciones asociadas al sexo, influyendo en el comportamiento y subjetividades. Hace referencia a un conjunto de relaciones culturales y no a características identitarias particulares (Butler, 2007).

En esta línea, la correspondencia entre sexo y género da lugar al binarismo de sexo-género; es decir sólo dos alternativas posibles: femenino-mujer y masculino-hombre. Este sistema, a su vez, impuso históricamente la dominación del hombre y lo masculino, relegando como categoría subalterna a la mujer y lo femenino. Se asoció lo masculino a lo productivo, al poder, a la racionalidad, la fuerza y lo público; mientras que lo femenino con la reproducción, lo débil, las emociones y lo privado; como si fueran características naturales y no construcciones culturales (Zambrini, 2014).

En virtud de ello, la investigación respecto a las Representaciones Sociales de Género permite visibilizar cuales son aquellas creencias, imágenes, actitudes y roles, que sitúan a hombres y mujeres en posiciones distintas. El concepto “género” cobra relevancia y pone de manifiesto la relación desigual entre mujeres y hombres en cuanto sujetos sociales. Y, como anteriormente se menciona, al ser un constructo social, existe la posibilidad de ser modificado.

En los últimos años, las consecuencias de estas desigualdades han tomado relevancia en la agenda pública del país, gracias al movimiento feminista, liderado principalmente por mujeres jóvenes estudiantes, que se han levantado contra la violencia de género y, a partir de ello, por una educación no sexista y feminista (Lamadrid, 2018).

Las representaciones sociales pueden movilizar a la sociedad civil y generar conciencia sobre la importancia de los derechos. Si las representaciones sociales fomentan una comprensión activa y positiva de los derechos, es más probable que la sociedad exija que los Estados cumplan con sus obligaciones y responsabilidades en la protección y promoción de los derechos, en este casos de mujeres y niños (Villarroel, 2007)

En el sentido educacional, Sonia Montecino señala "que se puede lograr una educación no sexista, pero no es algo que podamos ver pronto porque traspasa las fronteras de la educación formal, donde debe haber un cambio en las mallas curriculares de quienes tienen el rol de educar, el cual debe ir desde la educación parvularia hasta la universitaria. Esto otorgaría la mirada crítica necesaria para cuestionar mensajes y dinámicas sexistas que se ven a diario en medios de comunicación y en la calle. El otro aspecto, más amplio, profundo y complejo de este tema es la educación no formal, la que se refiere a los aprendizajes en el espacio familiar y en la vida social". (Montecino, 2018)

Los principales hechos discriminatorios debido al género y la desigualdad en ello, tienen su origen en las estructuras sociales. Las normas, ideas y creencias son replicadas por las estructuras sociales, pues lo que define al género es la acción simbólica colectiva mediante el proceso de constitución del orden simbólico. En una sociedad se fabrican las ideas de lo que deben ser los hombres y las mujeres." (Lamas, 1999, pagina). Es decir, y como señala Montecino, las culturas determinan qué es ser mujer y qué es ser hombre y también propondrán modos específicos de relación entre ellos. Esta relación podrá ser de igualdad, complementariedad o desigualdad, según sean las jerarquías sociales, la participación económica y las simbolizaciones emergidas de cada grupo (Montecino, 1996).

En este sentido, Chaves (2012) considera que "la educación es tal vez la principal reproductora de estereotipos sociales que se encuentran alrededor de la construcción identitaria de los niños como hombres y de las niñas como mujeres" (p.11). Así comprendemos como violencia o discriminación de género "a todas aquellas actitudes, comportamientos, creencias, estereotipos, prácticas y valores que coloquen en desventaja a las niñas o a los niños o por el hecho de serlo" (Azaola, 2009, pagina).

Continuando con la importancia de la educación cabe señalar que en Chile la educación básica y media es obligatoria, debiendo el Estado garantizarla a través de su gratuidad (Ley N°19.876, 2003). Esto convierte a las instituciones escolares en lugares de asistencia obligatoria para la gran mayoría de niñas, niños y adolescentes del país. A su vez, constituye uno de los lugares de mayor socialización, es decir, se incorporan las normas sociales para relacionarse (Echavarría, 2003).

El sistema educativo, no solo cumple un rol fundamental en la dotación de contenidos específicos y competencias necesarias para enfrentar la vida, sino también en la reproducción de valores, actitudes y expectativas, que históricamente han estado diferenciadas para mujeres y hombres, las que impactan en todos los ámbitos de la vida (Castillo, 2013).

En general, la educación formal reproduce los dispositivos de dominación como, por ejemplo, el sistema de sexo-género, ya que se imparte educación binaria, heteronormativa y cisnormativa. Ejemplo de ello es que aún en los textos enfocados en sexualidad y género elaborados por el Ministerio de Educación (2015a), se conciben sólo dos sexos y géneros, negando la existencia del estudiantado trans hasta recién el año 2017, donde les integraron, pero aún de forma binaria (MINEDUC 2017; 2018).

No solo el contexto educativo cobra relevancia en la construcción de las representaciones sociales de género, el entorno donde una persona se desarrolla también es importante. En este sentido, la ruralidad, la cual no solo definida como una oposición a lo urbano asimilando este último a la vida en la ciudad bajo el paradigma de la industrialización y la modernización, si no como el territorio en donde se dan formas particulares de utilización del espacio y relaciones sociales determinadas por la interrelación con la naturaleza y la convivencia con los demás pobladores (López 2006). Pues bien, la socialización que ocurre entre mujeres y hombres en el sector rural, en base a valores tradicionales transmitidos en la infancia y la posterior internalización, además de un control social, suponen una importante separación de tareas por sexo y por ende en su identidad de género (Santiso, 2002). Estando su vida fuertemente definida por creencias y expectativas respecto a lo que significa ser hombre y ser mujer en el contexto rural (Baylina y Salamaña, 2006).

Siendo entonces uno de los principios estructuradores de dicha división y desigualdad en el ejercicio del poder, el género, donde la organización familiar con una

marcada ideología patriarcal ha dejado a las mujeres a menudo marginadas del modelo predominantemente masculino (Baylina, 2004).

Para la presente investigación, se precisó no observar la infancia como una etapa preparatoria de la vida para insertarse al sistema binario, si no como un tránsito que puede ya noser solo moldeado o manipulado por los intereses del mundo adulto/androcéntrico, sino también, construido y configurado por quienes protagonizan se período de la vida: les niños. Pues, es en ese proceso, durante el cual las personas van construyendo tanto su propia individuación como su concepción de la diferencia, lo que sin duda define los mecanismos de dominación y subordinación que se instalan en el mundo adulto (Cornejo, 2015).

Es necesario abandonar una perspectiva adultocéntrica y reconocer la infancia como actores sociales relevantes, cuyas expresiones y diálogos son importantes en la construcción de conocimiento. Con todo lo expuesto anteriormente, y reconociendo la infancia como colectivo humano en el que sus miembros son generadores de una cultura particular y al interior de la misma, se pueden identificar representaciones de género propias (Cornejo, 2015), este estudio pretendió indagar en cuáles son las representaciones de género que se pueden encontrar en los estudiantes de una comunidad rural de la región del Biobío. Para lo cual se recogerán sus opiniones, experiencias y reflexiones, dilucidando cómo éstas impactan en su ámbito social, familiar y personal.

2. Justificación

La presente investigación pretendió visibilizar la realidad desde las perspectivas de les niños de las escuelas rurales de Antuco. Lo anterior, contribuyendo al Trabajo Social un marco investigativo capaz de aportar hallazgos y evidencia respecto a las prácticas discriminatorias, sexistas y estereotipadas de género en les niños presentes en la escuela.

En este contexto, es necesario señalar que, en Chile a partir del año 2013 el Ministerio de Educación visibiliza estereotipos y prejuicios de género en las aulas, planteando la importancia de incorporarlo al currículum educativo en todos sus niveles, bajo el argumento de reconocer las diversas capacidades que poseen los hombres y las mujeres (MINEDUC, 2015).

Otro hito, es la Ley de Inclusión Escolar de 2015, que, pese a su existencia, no ha conseguido reducir las desigualdades entre hombres y mujeres relativa al derecho a la

educación, la autodeterminación en el sistema educativo y la eliminación de toda discriminación dentro de la escuela. (Rojas y Astudillo, 2020). Asimismo, en 2020, la inclusión de género no logra todavía abordar este aspecto, por ejemplo, la campaña “Hacia una Educación Libre de Sexismo”, al igual que las anteriores mencionadas, continúan considerando que la equidad de género se entiende como las acciones que se deben seguir para no asociar determinadas actividades a uno y otro género, pero basando la evidencia del sexismo en las prácticas que, en asignaturas como matemáticas, relegan a las mujeres a un plano de desventaja (MINEDUC, 2020). Desde este punto de vista, la inclusión de género reproduce la comprensión global de esta materia como “un asunto referido a las mujeres” sin que se reflexione sobre su peso estructural en el posicionamiento de todas las personas en una sociedad (Valdés, 2003).

Las teorías feministas contemporáneas han problematizado el género como la relación de poder entre hombres y mujeres (Scott, 1990); pero también, como la producción de identidades sexuales que se ajustan o resisten a los discursos hegemónicos sobre sexismo y heteronormatividad (Butler, 1990). La sexualidad, por tanto, forma parte del problema del género desde estas perspectivas. Esta mirada teórica ha tenido una escasa presencia en la reflexión de política educativa en los gobiernos de los últimos seis periodos presidenciales.

En este sentido, la política educativa todavía no aborda cómo la construcción de la masculinidad y la feminidad redundan en una jerarquización también de las distintas sexualidades. Esta cuestión, fue abordada inicialmente durante la segunda administración de Michelle Bachelet (2014-2018) mediante la articulación de normativas y orientaciones emanadas del Ministerio de Educación y la Superintendencia de Educación como la Circular N° 0768 Derechos de niñas, niños, y estudiantes trans en el ámbito de la educación del año 2017 y las Orientaciones para la inclusión de personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex en el sistema educativo chileno del 2017. Este nuevo paradigma sobre la concepción de género que incluye las identidades sexuales, sin embargo, no logra sostenerse institucionalmente, pues durante el gobierno de Sebastián Piñera (2018-2022) vuelve a retomar la idea de género como una cuestión de brechas entre hombres y mujeres, evidenciando la fragilidad institucional que caracteriza a estas políticas en el caso chileno (Rojas *et al.* 2019).

Actualmente, durante el primer año de gobierno de Gabriel Boric, las iniciativas se centran en la incorporación de la perspectiva de género en la gestión interna del Mineduc,

la implementación de la Política de Educación en Afectividad y Sexualidad Integral y, actividades en el marco del proceso participativo para el diseño del Proyecto de Ley de Educación en Afectividad y Sexualidad Integral (MINEDUC Cuenta Pública, 2023).

Por tanto, resulta necesario contribuir con conocimientos a partir de la comprensión de las experiencias de los niños, las cuales se obtienen desde sus propias voces. Es necesario señalar que en primera instancia, la participación es un derecho humano reconocido en la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas. Esto significa que los niños tienen el derecho inherente a expresar sus opiniones y a ser escuchados en todos los asuntos que les afecten, de acuerdo con su edad y madurez. Incorporar perspectivas de los niños en la investigación puede desafiar los paradigmas establecidos y proporcionar nuevas formas de comprender y abordar los problemas sociales, culturales y educativos, y con ello, permitir realizar avances significativos en diversos contextos, como por ejemplo el educativo, donde puede construir un insumo capaz de aportar en la erradicación de las brechas de género, discriminación, y todas aquellas formas de violencia desprendidas del sistema patriarcal.

Las representaciones sociales son una perspectiva teórica que permite remitirse a los sentidos que la sociedad les da a ciertos aspectos de la realidad, es decir, a múltiples significaciones que en conjunto conforman un marco de referencia. Éstas permiten además comprender la realidad socialmente dada. Las representaciones sociales son múltiples, asimismo las experiencias, pero al ser compartidas otorgan significados comunes.

Para el presente estudio, las representaciones sociales son relevantes de considerar, dado que son ideaciones que permiten identificar los discursos socialmente construidos de los niños partir de sus mismas vivencias y voz desde la infancia.

Ellos crean y configuran representaciones sociales que les ayudan a relacionarse con su propia realidad, es decir, en moldear conductualmente sus interacciones en los diversos sistemas en los que se desarrollan, por tanto, la manera en que los niños construyen su concepción del mundo es fundamental, ya que se ve influenciado por diversos factores como familiares, educativos, culturales y sociales, por tanto, es de importancia considerar la influencia que tendrán los contextos en los que están insertos ya que estos orientan la forma en la que formulan sus creencias, estereotipos, opiniones y asumen normas de comportamiento.

Resulta interesante investigar cuales son las representaciones sociales de género de niños quienes experimentan el mundo de manera directa y única, sin filtros ni prejuicios. Su visión de la realidad puede proporcionar información que los adultos podrían pasar por alto o subestimar.

Como se indicó anteriormente, los contextos pueden influenciar en las Representaciones Sociales, este caso, el lugar geográfico se ubica en un sector rural. En este sentido, las representaciones sociales de género en el contexto educativo rural pueden estar presentes en las tradiciones culturales o formas de pensamiento transmitidos de una generación a otra, y pueden incidir en muchos aspectos de la vida en sociedad (Arias&Molano, 2010).

Coexisten en el mundo rural prácticas y patrones culturales tradicionales que entran en tensión con los cambios y avances que ha traído la modernidad a las sociedades y, por tanto, con la forma de habitar el mundo rural. Efectivamente, los cambios promovidos por los procesos de industrialización de la agricultura y la urbanización de las comunidades rurales han complejizado y diversificado la realidad rural. De este modo, si bien, niñas, niños y adultos que habitan estas zonas se autodistinguen de los habitantes urbanos, comparten con ellos asimismo variadas características que contribuyen a que la línea entre ambas realidades se difumine experimentando, de manera similar, transformaciones territoriales, ocupacionales y culturales.

En dicho escenario, los niños rurales son víctimas de escasa inversión teórica, manteniendo una posición de subalternidad frente a la experiencia urbana, que es la que prevalece. (Aguirre et al, 2016) Asimismo, sus voces están mediadas por los relatos y las experiencias adultas, lo que da cuenta nuevamente de la posición social que ocupan en un mundo pensado por y para los adultos.

Prevalecen en este sentido, restricciones culturales de parte de los adultos para reconocer las voces de los niños como válidas para hablar de sus vidas (Bacares, 2012). Por ello, y rescatando lo planteado por Mieles y Acosta (2012), desde la investigación es posible rescatar valioso conocimiento sobre las condiciones objetivas y subjetivas de vida de los niños.

Esta comuna se considera como un caso de estudio pues, confluyen diversos elementos tales como ruralidad, pobreza, ser una comuna chilena con mayor porcentaje hogares monoparentales con jefatura femenina; es decir, comandados por mujeres donde no hay cónyuge o pareja, pero sí hijos. De los 1.437 hogares que tiene la comuna, en un 15,6% -

equivalente a 224 casas- viven mujeres solas con sus hijos; porcentaje que es más que en cualquier otro lugar de Chile. Además, si se mira sólo los hogares monoparentales de Antuco, el 89% de ellos están en manos de mujeres.

Además, un hito relevante, corresponde al ocurrido en el año 2018, con la incorporación del Protocolo de Convivencia Escolar de los tres establecimientos rurales, la promoción de Derechos de Niñas y Niños Trans. El protocolo fue generado en conjunto con la dupla psicosocial y directoras de las escuelas, en concordancia a las Orientaciones para la inclusión de personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex en el sistema educativo (Mineduc, 2017). No solo eso, si no que desde el año 2016, la comuna a través del Área de Convivencia Escolar del Departamento de Educación Municipal elabora Jornadas informativas en materia de Enfoque de Género dirigida a profesores, profesoras y asistentes de la educación de los tres establecimientos públicos rurales, estas instancias son realizadas 3 veces por año, agrupando a la totalidad de personas que trabajan en cada establecimiento.

A partir de los anterior, resulta interesante en este escenario en el cual se sitúan los niños, donde se encuentran permeados por la cultura, la ruralidad, nivel socioeconómico, escuela, familia, medios de comunicación, redes sociales; conocer a partir de la experiencia de los sujetos, cuáles son las representaciones sociales de género que tienen los niños de las escuelas rurales de Antuco.

3. Pregunta de investigación

¿Cuáles son las representaciones sociales de género que poseen los niños de las escuelas rurales de Antuco?

4. Objeto de estudio

Representaciones sociales de género que poseen los niños de las escuelas rurales de Antuco.

6. Objetivos del proyecto de investigación

Objetivo general:

Conocer las representaciones sociales de género que construyen los niños de las escuelas rurales de Antuco.

Objetivos específicos:

1. Identificar los significados subjetivamente atribuidos por los niños de las escuelas rurales de Antuco, sobre la identidad, roles y estereotipos de género.
2. Comprender las relaciones sociales de género que establecen en su comunidad educativa, los niños de las escuelas rurales de Antuco.
3. Describir los modelos de género que distinguen los niños de las escuelas rurales de Antuco, en el espacio escolar y familiar.

7. Supuestos

- Las representaciones sociales de género de los niños de las escuelas rurales de Antuco no se encuentran enmarcadas por estereotipos de género binario.
- Las representaciones sociales de género que los niños de las escuelas rurales de Antuco tienen y construyen están permeadas por la influencia de su entorno familiar y escolar.

8. Marcos de estudio

La presente investigación se sitúa bajo los siguientes marcos de estudio:

8.1 Marco teórico-conceptual

8.1a Enfoque de derechos humanos

A partir de los años noventa, comienza a utilizarse el Enfoque de Derechos, el cual comprende normas internacionales basadas en derechos humanos, la promoción y protección de estos. Bajo este enfoque, las políticas y los procesos de desarrollo están sujetos en un sistema de derechos y deberes establecidos por el derecho internacional. Es decir, los derechos humanos son el fundamento y la fuente de la cual se sustenta la práctica denominada enfoque de derechos. (CIDH, 2017)

Como primer antecedente respecto a Enfoque de Derechos en materia de infancia, se encuentra la Declaración de los Derechos del Niño, que está basada en la Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño, de 1924 y aprobado el 20 de noviembre de 1959, por los 78 Estados miembros que componían entonces la Organización de Naciones Unidas. Con éste se intentan promover en el mundo los derechos de los niños y el rol que juegan la escuela y las familias. (CIDH, 2017)

No obstante, el gran hito en materia de enfoque de derechos en la niñez y adolescencia es la Convención de Derechos del Niño (en adelante CDN), aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, el 20 de noviembre de 1989, y ratificada por Chile con fecha 14 de agosto de 1990, junto a otros 57 países, a través del Decreto Supremo N° 830, del Ministerio de Relaciones Exteriores, toda su regulación consagra a niñas niños y como sujetos de derecho, asegurando que éstos se beneficien de una serie de medidas especiales de protección y asistencia; tengan acceso a servicios como la educación y la atención de la salud; puedan desarrollar plenamente su personalidad, habilidades y talentos; crezcan en un ambiente de felicidad, amor y comprensión; y reciban información sobre la manera en que pueden alcanzar sus derechos y participar en el proceso de una forma accesible y activa, transformándose así en uno de los tratados de derechos humanos más ratificados de todos los tiempos. (CIDH, 2017)

El artículo 1 de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) define al niño como "todo ser humano menor de 18 años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad". Esta Convención es el primer

instrumento internacional jurídicamente vinculante que incorpora todos los derechos humanos, ya sea civiles, culturales, económicos, políticos y sociales. La convención tiene cerca de 54 artículos, sin embargo, su contenido se rige por cuatro principios fundamentales:

- No discriminación: El niño no deberá sufrir debido a su raza, color, género, idioma, religión, nacionalidad, origen social o étnico, o por ninguna opinión política o de otro tipo; ni tampoco debido a su casta o por alguna discapacidad.
- El interés superior del niño: las leyes y las medidas que afecten a la infancia deben tener primero en cuenta su interés superior y beneficiarlo de la mejor manera posible.
- Supervivencia, desarrollo y protección: las autoridades del país deben proteger a la niña y al niño y garantizar su desarrollo pleno - físico, espiritual, moral y social.
- Participación: Las niñas y niños tienen derecho a expresar su opinión en las decisiones que le afecten, y que sus opiniones se tomen en cuenta.

Respecto a los principios mencionados anteriormente, señalar que en primer lugar, el Estado tiene la obligación de garantizar a todos los seres humanos de menos de 18 años el disfrute de todos los derechos enunciados en la Convención, sin distinción alguna (art. 2) independientemente de "la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión pública o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición del niño". Deben añadirse también la orientación sexual y el estado salud del niño, con inclusión del VIH/SIDA y la salud mental (CRC, 2003, OG N° 4:5).

Asimismo, el Comité de Derechos del Niño ha señalado que el principio de no discriminación exige a los Estados que "identifiquen activamente a los niños y grupos de niños cuando el reconocimiento y la efectividad de sus derechos pueda exigir la adopción de medidas especiales. Por ejemplo, el Comité subraya en particular, la necesidad de que los datos que se reúnan se desglosen para poder identificar las discriminaciones existentes o potenciales..." (CRC, 2003, OG N° 5:12 48).

La discriminación basada en cualquiera de los motivos que figuran en el artículo 2 de la CDN, bien sea de forma manifiesta o encubierta, atenta contra la dignidad humana de los niños y las posibilidades de ejercer sus derechos. La discriminación puede hacer que se deniegue a los niños, entre otros derechos, el acceso a la información, la educación, los

servicios de salud o a la vida social, y siempre la discriminación se evalúa no solo por el objeto sino también por el resultado, por mandato del artículo 1 de la CEDAW (Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer).

Otro de los principios a destacar, es el derecho del niño/a a expresar su opinión y a que se la tenga debidamente en cuenta (art. 12, CDN), implica que “el escuchar a las niñas y los niños no debe considerarse como un fin en sí mismo, sino más bien como un medio de que los Estados hagan que sus interacciones con los niños y las medidas que adopten en favor de los niños estén cada vez más orientadas a la puesta en práctica de los derechos de los niños. (...) Ahora bien, el artículo 12 exige que las disposiciones sean sistemáticas y permanentes. La participación de los niños y las consultas con los niños tienen también que tratar de no ser meramente simbólicas y han de estar dirigidas a determinar unas opiniones que sean representativas” (CRC, 2003, OG N°5: 12). Para ello es importante que el/la niño/a sea participante activo en la promoción, protección y vigilancia de sus derechos y que se aplique igualmente a todas las medidas adoptadas por los Estados para aplicar la Convención. El derecho del/la niño/a a ser oído impone a los Estados la obligación de revisar o modificar su legislación para introducir los mecanismos que den acceso a los/as niños /as a la información pertinente.

El derecho a ser oído se encuentra garantizado en la CDN a través de los artículos 13 y 17 sobre el derecho a la libertad de expresión y el acceso a la información. Esos artículos junto con el artículo 12, afirman que el/la niño/a tiene derecho a ejercer esos derechos en su propio nombre, conforme a la evolución de sus facultades ya que necesitan tener acceso a la información en formatos adaptados a su edad y capacidad respecto de todas las cuestiones que les interesan (CRC, 2009, OG N° 12:80 y 82). Para ello es necesario derribar las barreras jurídicas, políticas, económicas, sociales y culturales que actualmente privan la oportunidad de que los niños sean oídos, puedan participar de asuntos que les afecten como también puedan recibir la información necesaria que requieran, así como de petitionar ante las autoridades.

Algunos ejemplos de lo anterior, se puede señalar que respecto a una barrera jurídica: Pueden haber limitaciones o falta de mecanismos adecuados que permitan a los niños expresar sus opiniones en procedimientos legales que los afecten directamente, como casos de relación directa y regular, adopción o situaciones de violencia doméstica. La falta de disposiciones específicas para garantizar la participación efectiva de los niños en estos procesos puede ser una barrera que impide el pleno ejercicio de su derecho a ser

escuchados y considerados en decisiones legales que les conciernen.

Respecto de una barrera política: La infancia puede no ser una prioridad en la agenda política de un gobierno, lo que resulta en una falta de atención y recursos destinados a abordar sus necesidades y proteger sus derechos. Esto puede deberse a diversas razones, como la falta de conciencia sobre los problemas específicos que enfrentan los niños, la ausencia de representación política dedicada a la infancia, o la priorización de otras agendas políticas consideradas más urgentes o relevantes.

Lo anterior puede manifestarse en la falta de políticas y programas específicos destinados a proteger los derechos de la infancia, así como en la ausencia de asignación adecuada de recursos financieros y humanos para abordar sus necesidades. Superar esta barrera implica promover una mayor sensibilización sobre los derechos de la infancia entre los responsables políticos, garantizar la representación adecuada de la infancia en los procesos de toma de decisiones políticas, y abogar por políticas y programas específicos que respondan a las necesidades de los niños.

El Estado de Chile ha ratificado un conjunto de normas internacionales en relación con los niños, entre las cuales destacan: “Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la participación de niños en los conflictos armados” (ratificado el 15 noviembre 2002) y el “Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía” (ratificado por Chile el 28 junio de 2000); los “Pactos internacionales de derechos civiles y políticos y de derechos económicos, sociales y culturales” (ratificados el 16 septiembre de 1969); el “Convenio 138 de la OIT sobre la edad mínima de admisión al empleo” (ratificado el 1 de febrero de 1999); el “Convenio 182 de la OIT sobre las peores formas de trabajo infantil” (ratificado el 17 julio de 2000), entre las más destacadas (OMCT y OPCIÓN, 2007).

Anterior al Enfoque de Derechos, se encontraba el “Enfoque de Necesidad”, utilizado antes de la entrada en vigencia de la CDN, donde básicamente las personas son consideradas como un objeto, donde el Estado no tiene la obligación de proveer de protección o ayuda, es más

bien un modelo tutelar y asistencial. En cambio, en la aplicación de un enfoque de derecho sí obliga a los Estados a hacerse responsable o cargo del cumplimiento de esos derechos. En este sentido, la CDN supera la concepción tutelar que se tenía de los niños antes de su entrada en vigor, pues conforme a sus disposiciones son legítimos titulares de los derechos y libertades que los pactos internacionales reconocen a toda persona, estableciendo que su desarrollo integral debe ser protegido de un modo preferente. Asimismo, concibe al niño/a como una persona capaz de gozar y ejercer sus derechos por sí mismo, en consonancia con la evolución de sus facultades. Lo anterior, desde el seno de la familia hacia su proyección social.

La Convención impone a los Estados Parte el deber de adoptar todas las medidas administrativas, legislativas y de otra índole para dar efectividad a los derechos que ella reconoce; y, en lo que respecta a los derechos económicos, sociales y culturales, a adoptar esas medidas de conformidad a las disponibilidades presupuestarias.

8.1b Teoría de representaciones sociales

La representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. Este concepto fue desarrollado por Moscovici (1979), que definió las representaciones sociales como: Sistemas de valores, ideas y prácticas que tienen una doble función: en primer lugar, establecer un orden que permita a los individuos orientarse en su mundo social y material y dominarlo; y, en segundo término, permitir la comunicación entre los miembros de una comunidad, aportándoles un código para el intercambio social y un código para denominar y clasificar de manera inequívoca los distintos aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal (Cit. en Duveen y Lloyd, 2003: 29-30).

Moscovici (1998) plantea cuatro elementos constitutivos de estas representaciones: la información, que se relaciona con lo que "yo sé"; la imagen, que se relaciona con lo que "veo"; las opiniones, relacionadas con lo que "creo" y las actitudes con lo que "siento". Estos elementos se toman como guía para el análisis de la información. La representación es una acción psicológica que posee una función simbólica, ya que implícitamente contiene un significado y éste tiene que ver directamente con la situación del sujeto frente al mundo en que vive y con el que se relaciona. En resumen para Moscovici, las representaciones sociales son una organización psicológica, una modalidad de conciencia particular, que

posee las siguientes características: la normatividad legítima, es decir, el deber ser en cuanto la fijación de los límites y el bien como parte de lo deseable, como lo que nos hace posible desear; la externalidad, que hace referencia a elementos antes y más allá de las manifestaciones individuales, como elementos que permanecen y permiten ordenar el mundo (un ejemplo son las creencias y prácticas religiosas como hechos que anteceden a los seres humanos); la intersubjetividad, como elemento de las representaciones colectivas, en tanto que acervo de conocimientos y memoria colectiva, es el conocimiento compartido que en nuestro caso son las representaciones sociales sobre el fenómeno estudiado.

Las representaciones sociales, en tanto que producto, se caracterizan por ser elaboradas mediante el discurso, el lenguaje y la comunicación, y se destaca el choque de ideas en la formación de nuevas representaciones sociales. Los procesos de las representaciones sociales son de carácter sociocognitivo, en los que las regulaciones sociales son inmanentes al funcionamiento cognitivo de las personas. Los procesos que describen el funcionamiento y la generación de representaciones sociales son la objetivación y el anclaje. Estos designan la actividad social y cognitiva que permite la construcción de conocimiento social compartido por los grupos sociales.

Como objetivación podemos definir al mecanismo que permite la concretización de lo abstracto, proceso fundamental en el conocimiento social. Se refiere a la transformación de conceptos abstractos extraños en experiencias o materializaciones concretas. La objetivación en las representaciones sociales trae como consecuencia la producción del núcleo figurativo (Álvarez, 2002). Dicho elemento, también conocido como central o principio generador (Wagner y Elejabarrieta, 1999), tiene dos finalidades fundamentales: la primera de ellas implica una tarea productora de significado a través de la cual los demás componentes de una representación social adquieren o transforman el mismo; la segunda es la de organizar a todas las relaciones que traen como consecuencia la asociación de los elementos que componen a las representaciones sociales.

El proceso de anclaje, a su vez, permite incorporar lo extraño en una red de categorías y significaciones. Dos modalidades de intervención permiten describir el funcionamiento del anclaje: la inserción del objeto de representación en un marco de referencia conocido y preexistente y la instrumentalización social del objeto representado. Esto posibilita la inserción de las representaciones en la dinámica social, haciéndolas

instrumentos útiles de comunicación y comprensión. Las representaciones sociales se convierten en sistemas de lectura de la realidad social, expresando y contribuyendo a desarrollar los valores sociales existentes. Por otra parte, en tanto que sistema de representación, el anclaje posibilita que las personas puedan comunicarse en los grupos a que pertenecen bajo criterios comunes, con un mismo lenguaje para comprender los acontecimientos, las personas u otros grupos.

Otra autora, Jodelet (1986), en concordancia con la teoría de representaciones sociales de Moscovici, plantea que estas se presentan de distintas formas, como imágenes, sistemas de referencia, categorías, teorías, y en algunos casos pueden ser todas ellas; sin embargo, independiente de su forma la representación social siempre se trata de una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, una forma de conocimiento social. Además, Jodelet (1986) establece que:

el concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, (...) una forma de pensamiento social.

Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal (474).

A partir de lo anterior, Jodelet (1986) plantea que la representación social se define por un contenido, este se relaciona con un objeto, y corresponde a la representación social de un sujeto respecto de otro sujeto. De esta forma, "toda representación social es representación de algo y de alguien" (Jodelet, 1986: 475).

Por su parte, Abric (2001) sugiere que toda representación está organizada alrededor de un núcleo central y de unos elementos periféricos. El núcleo central (principio generador) tiene dos funciones esenciales: una función generadora, mediante la cual los otros elementos de la representación adquieren o transforman su significado, y una función organizadora de las relaciones que asocia los elementos de la representación. El núcleo central es coherente, expresa consenso y está considerablemente influido por la memoria colectiva del grupo. Este núcleo es la parte más estable, coherente y rígida de la representación, tiene una función consensual y define la homogeneidad compartida por el grupo, estableciendo un carácter normativo de las significaciones. Los elementos

periféricos, además de proteger la estabilidad del núcleo central, tienen unas funciones que son fundamentalmente adaptativas, son mucho más sensibles al contexto que el núcleo central, conducen a la asimilación de situaciones específicas y permite integrar las experiencias individuales. Abric ha sugerido tres formas de posibles transformaciones de una representación social en función de la magnitud de impacto que causen las prácticas contradictorias: 1. Transformación lenta: corresponde a las situaciones en las que las prácticas contradictorias generan esquemas extraños de comportamiento, resistiéndose a la transformación, el núcleo se protege a través de esquemas periféricos, pero estos esquemas se ven ellos mismos afectados y se convierten en extraños. 2. Transformación progresiva: las nuevas prácticas no son totalmente contradictorias con la representación y, por tanto, los esquemas activados pueden modificar la representación sin escisión o ruptura del núcleo. 3. Transformaciones brutales: sucede cuando las prácticas contradictorias llegan a afectar directamente la significación del núcleo central. Hasta ahora solo han podido ser hipotetizadas.

Abric (2001) plantea que las representaciones sociales responden a cuatro funciones:

1. Cognitivas (de saber): permiten entender y explicar la realidad. El sentido común constituye un saber práctico que permite asimilar comprensivamente el contexto del que forman parte los individuos. Además, es la condición necesaria para comunicarnos con otros, y para transmitir y difundir ese saber.

2. Identitarias: definen y otorgan identidad al sujeto y a su grupo. El sentido de pertenencia y la identificación con un colectivo aluden a la necesidad de los sujetos de ubicarse en un referente valórico y normativo que los diferencie de otros. Las representaciones, en este sentido, resguardan la imagen positiva del grupo y cumplen un control social en relación con los procesos de socialización.

3. De orientación: conducen las conductas y las prácticas. En este sentido, son juicios de anticipación que determinan expectativas. Las representaciones que un sujeto posea de un determinado objeto, condicionan su comportamiento y crean un tipo de relación característica del sujeto con ese objeto. Además, son prescriptivas de comportamientos y prácticas sociales

4. Justificadoras: permiten explicar y justificar a posteriori las posturas y las conductas adoptadas. De esta forma, refuerzan la posición de un grupo, manteniendo y justificando la diferenciación social.

Estas funciones son las que permiten que las representaciones sociales ejerzan un rol en las prácticas y en las dinámicas de las relaciones sociales (Abric, 2001)

Esta teoría permite la comprensión de diversos factores cognoscitivos que influyen en el sujeto al momento de interactuar en la sociedad, los que están guiados por estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas. La naturaleza abierta que presenta las representaciones sociales permite la integración de experiencias subjetivas individuales y de los sistemas de interacción social, por lo cual, los objetos sociales pueden irse transformando constantemente.

La obra de Serge Moscovici se fue propagando en México desde la década de los años setenta, particularmente sus teorías de las representaciones sociales (1961/1976). Cabe destacar a la mexicana Fátima Flores, que se ha consagrado a desarrollar una línea de investigación sobregénero, salud y sociedad, utilizando la TRS como referente que le permite estudiar la identidad de género como una construcción social. Flores (2002) observa que la noción de diferencia constituye el núcleo central de las representaciones sociales del sexo, las cuales juegan un papel fundamental en la construcción de la identidad de género. El sistema representacional de género normaliza las diferencias de roles entre los sexos, y es inseparable de las prácticas sociales de hombres y mujeres. Flores (2012) considera que la TRS permite analizar la categoría de género como un sistema, ya que el sistema representacional está compuesto por “elementos ideológicos, creencias, valores y normas que constituyen las relaciones sociales y mediante las cuales se dinamiza la comunicación” (Flores, 2012, p. 343). El procedimiento metodológico que la autora sugiere para ello consiste en llevar cabo:

[...] una deconstrucción de los elementos que componen el sistema representacional analizando cada una de sus partes por separado como si se tratara de un ‘rompecabezas’, tratando de buscar la lógica de su propia producción en las prácticas, a partir del contexto de referencia, con la idea de obtener en un segundo plano de análisis, la coherencia interna que permita la reconstrucción de todos y cada uno de los elementos que constituyen dicha representación y que otorgue sentido a la experiencia afectiva. (Flores, 2012, p. 343).

Con lo anterior, y para esta investigación, la importancia del estudio de las Representaciones Sociales de género radica en hacer visible las creencias, los valores, los supuestos ideológicos que establecen, con base en las diferencias biológicas, la adscripción diferenciada de características y roles sociales que sitúan a hombres y mujeres en posiciones distintas. El concepto género pone de manifiesto la relación desigual entre mujeres y hombres encunto sujetos sociales. (Buel Dos Santos, 2008).

La definición social de hombre y mujer, como la definición social de los patrones de comportamiento, considerados propios a cada uno, no se limita a establecer una diferenciación binaria entre esas categorías sociales, sino que establece, también, una diferencia asimétrica entre ellas. Los estudios de género revelan, pues, la relación desigual entre hombres y mujeres, existente y evidente en el terreno social. Dicha desigualdad es debida a una construcción social de los géneros (roles) diferenciados y valorados según el sexo de las personas, construcciones que se erigen en prescripciones sociales con las cuales se intenta regular la convivencia (Buel Dos Santos, 2008).

Pese a que se ha hecho más visible el debate social sobre las consecuencias de la convivencia desigual entre hombres y mujeres, el problema no está resuelto. La diferencia entre los géneros es una brutal expresión de un sistema basado en el poder de dominación (desigualdad, opresión, discriminación). Tradicionalmente fue considerado un sistema que alejaba a la mujer del proceso de producción y la sometía a un exclusivo papel de reproducción dentro del marco familiar. De ahí que la división del trabajo haya confinado a la mujer durante siglos en el hogar y, para justificarlo, el capitalismo y los organismos religiosos levantaron un gran entramado ideológico que potenciaba la idea de que la mujer era inferior al hombre. (Buel Dos Santos, 2009).

La problemática histórica de la desigualdad entre hombres y mujeres es el origen de la violencia de género, dicho de otro modo, la violencia de género es la violencia que puede padecer cualquier mujer por el mero hecho de serlo. (Sanmartín, 2002). Esta definición demuestra que la violencia de género se instala dentro de una lógica intergrupala cuando es ejercida en contra de una persona, en tanto que ésta pertenece a la categoría social de mujer. Dichos procesos se desarrollan de acuerdo con un modelo de transmisión de valores que determina y mantiene un orden hegemónico que se propaga a través de la historia.

Como herencia de esa desigualdad, se puede decir que ciertas actitudes y comportamientos que priman por el predominio de un sexo sobre el otro han sido

tradicionalmente justificados y adaptados en los procesos de socialización en las más variadas culturas, obstaculizando el desarrollo de un sistema de valores igualitarios entre ambos sexos (Lorente Acosta, 2001; Amorós, 1999).

Así, entendemos que la triangulación: a) representaciones sociales acerca de lo femenino y lo masculino, b) roles atribuidos a los sexos y los c) estereotipos sexistas, juega un papel clave a la hora de formar universos de opinión, creencias y actitudes compartidas que justifican y fijan las relaciones desiguales entre hombres y mujeres. Por lo que atañe al tema que se investiga, las representaciones de género pueden ser entendidas como un sistema interpretativo para los miembros de un determinado grupo, un sistema que induce procesos de clasificación social (Pérez, Moscovici y Chulvi, 2002). Dichos procesos son determinantes a la hora de delimitar creencias compartidas, imágenes, sentimientos y comportamientos adecuados.

Pues bien, el principal motivo de la presente investigación es la necesidad de conocer las representaciones sociales de género de los niños, ya que estas son clave para entender la estructura y el contenido sobre diferentes objetos reconocidos socialmente. Considerando que las representaciones sociales incluirían visiones estereotípicas acerca de dichos objetos, se espera que este estudio permita poner de relieve el conjunto de principios organizadores y posiciones tanto individuales como grupales, relacionadas con el saber común, sobre las diferencias entre los géneros y su vinculación con una relación desigual.

Con todo lo anterior, se puede presumir que las representaciones sociales permiten a los niños, situarse en diferentes contextos en los que viven sus propias experiencias, estos contextos pueden ser, la escuela, la familia, pares, todos aquellos espacios en que conviven además con otros adultos y en los que se ajustan a diversos grupos sociales, por tanto, las representaciones sociales con las que cuentan son múltiples y se adaptan a las situaciones diversas de su cotidiano.

Analizar las creencias, la forma como los grupos conciben la realidad, las concepciones que tienen respecto de un determinado tema permite traer a luz los procesos de significación y sus implicaciones, y permite comprender cómo los niños se apropian de algunos conceptos y les dan sentido.

1.1 C Teoría de Género

Sexo, Género y Enfoque de género.

Respecto a los conceptos de sexo y género es importante señalar que: cuando se habla de sexo, comúnmente se entiende como aquellas características biológicas y genitales que determinan a la mujer y al hombre. Bajo esta perspectiva esencialista que ha predominado a través de la historia, el sexo se ha reducido a una variable meramente física, que tiene un resultado predeterminado en una de dos categorías, siendo una dicotomía sin excepciones.

Es decir, “sexo” se entendería como una variable genética que divide a los seres humanos en dos posibilidades: mujer u hombre y la diferencia entre ambos se reconoce en los genitales, el aparato reproductor y otras diferencias corporales.

Mientras que el género, es el proceso mediante el cual los individuos adquieren aquellos atributos que cada sociedad define como propios de la feminidad y la masculinidad, el comportamiento y la subjetividad, en función de si somos mujeres u hombres, pues para cada sexo, están predeterminados ciertos roles sociales que cada individuo debe cumplir.

En la década de los sesenta, Stoller declaró que el comportamiento femenino y masculino estaba sujeto a las costumbres, ritos, creencias, tradiciones e ideas socialmente construidas por las diferentes culturas y que definían lo que es ser hombre y mujer. Estas asignaciones son la identidad y comportamiento femenino y masculino y no el sexo biológico (Stoller, 1986).

Sin embargo, ambos conceptos, sexo y género, han sido estrictamente vinculados en un orden obligatorio, bajo una visión que apela a un destino biológico y cultural. Estas concepciones de sexo y género son parte de toda una construcción ideológica del modelo binario dominante, donde lo masculino y lo femenino, poseen relaciones de poder, situando históricamente a uno de ellos a situaciones de subordinación. Es decir, existen relaciones jerárquicas entre ambos, sustentadas por la diferenciación sexual, donde lo femenino ha sido relegado y oprimido por lo masculino, dando origen a un sistema patriarcal y heteronormativo.

En el artículo “Tráfico de mujeres” (1989), Gayle Rubin acuña el concepto de sistema sexo/género definiéndolo como “una serie de acuerdos por los que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana”. Así el sexo sería una cuestión biológica (cuerpo/naturaleza) y el género una cuestión aprendida, construida (género/cultura).

El uso del término género provoca aún ciertas confusiones, ya que en el castellano tiene distintos significados. Sin embargo, Lamas, M. (2000) señala que la nueva acepción de género se refiere al conjunto de prácticas, creencias, representaciones y prescripciones sociales que surgen entre los integrantes de un grupo humano en función de una simbolización de la diferencia anatómica entre hombres y mujeres. Es decir, culturalmente existen diferentes funciones ligadas al rol que ocupa uno y otro en la sociedad, normalizados a lo largo de los años por una estructura patriarcal.

En cada cultura existe una operación simbólica básica que otorga cierto significado a los cuerpos de las mujeres y de los hombres. Así se construye socialmente la masculinidad y la feminidad. Mujeres y hombres no son un reflejo de la realidad “natural”, sino que son el resultado de una producción histórica y cultural, basada en el proceso de simbolización; y como “productores culturales” desarrollan un sistema de referencias comunes (Bourdieu, 1997). Por lo cual, se han ido compartiendo patrones culturales de generación en generación, que vinieron a ser cuestionados más adelante con el feminismo, señalando que existía una diferencia significativa entre hombres y mujeres en las estructuras sociales, políticas y económicas.

Durante la infancia, los niños van construyendo su concepción en torno al rol que cumplen hombres y mujeres en la sociedad, y además van formando su identidad de género. (Cuevas et al. 2015). En este nivel, el niño avanza unos pasos en la formación de valores y, junto a ellos, también su identidad genérica, es decir, cómo se concibe el ser niño o el ser niña, asumiendo y adoptando comportamientos específicos y diferenciados, vinculando lo anterior a actitudes, actividades, modos de ser y de hacer de cada uno, formados culturalmente.

Según lo que van observando y aprendiendo, cada niño o niña se va elaborando su propia concepción de lo masculino y femenino, la cual es reforzada por su entorno, manteniendo estereotipos de los roles y funciones pertenecientes a cada género. Las instancias de juego permiten observar las brechas entre los niños.

Es importante señalar que, para cada identidad de género, en tanto, existen imágenes corporales que van a determinar los límites del comportamiento de cada sujeto individual.

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

Es decir, que el cuerpo asume su forma en relación con el género. En virtud de ello, Judith Butler propone una concepción del género imitativa y representativa. El Género en Disputa es el texto iniciático de la teoría, en el cual Butler (2007) señala que el género se define en lo que denomina el performance, es decir, una actuación reiterada y obligatoria en función de unas normas sociales. Por tanto, no existe un género “masculino” propio del varón, ni uno “femenino” que pertenece a las mujeres; el género es consecuencia de un sistema coercitivo que se apropiada los valores culturales de los sexos. Es un modo de representación.

Por tanto, bajo este concepto de performatividad, se puede comprender cómo se forman los rótulos de la relación sexo/género y cómo ello construye las concepciones de los cuerpos masculinos y femeninos, bajo formas mal llamadas “normales” y aquellas “fuera de la norma” de actuar en el mundo y cómo éstas instalan subjetividades.

Los cuerpos están cargados de normas de género, y los individuos se constituyen como sujetos en medio de estas regulaciones de género, fundadas en “como se imponen esas regulaciones y como son incorporadas y vividas por los sujetos sobre los cuales se imponen”. (Butler, 2006).

Un concepto importante respecto al género es la identidad de género, Según los Principios de Yogyakarta (2007):

“identidad de género” se refiere a la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente profundamente, la cual podría corresponder o no con el sexo asignado al

momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo (que podría involucrar la modificación de la apariencia o la función corporal a través de medios médicos, quirúrgicos o de otra índole, siempre que la misma sea libremente escogida) y otras expresiones de género, incluyendo la vestimenta, el modo de hablar y los modales (p.8).

Es de suma importancia la configuración de la identidad de género, como proceso que tiene constituye en sí mismo un fenómeno social, y, por tanto, está sujeto a cambios, ya sea por el entorno y las influencias que existen en cada contexto donde se desarrollan las personas, por tanto, cada identidad puede construirse de una manera distinta. Finalmente, esta construcción de la identidad puede variar. Este proceso de construcción, en el cual se encuentra la propia diferencia como sujetos sexuados y la semejanza con el otro, constituye el núcleo básico de la específica subjetividad. (Pastor y Bonilla, 2000). Es en este tránsito en el que los niños, en tanto personas, son activos por lo que construyen y reconstruyen el mundo social a través de su comprensión del mismo, y a través de sus prácticas.

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

Al interior de estos modelos, se configura la identidad, entendida como un “fenómeno socialmente construido, permanentemente inacabado y sujeto a las múltiples y diversas influencias que ejercen los distintos marcos de acción dentro de los cuales las personas interactúan en su vida cotidiana” (Rodríguez, 2005: p. 1), y que se ordena en base a tres niveles y condiciones que inciden directamente en la configuración de la identidad: el territorio (los límites espaciales en los cuales los sujetos se sienten seguros), la historia (el

tiempo que los sujetos reconocen al relatar su trayectoria) y las relaciones (el establecimiento de la diferencia con un ser-otro) (Aravena y Baeza, 2010).

En este proceso complejo, en el que también interactúan otras dimensiones como la clase, la etnia y el género, "resulta consustancial la presencia de un alguien frente al cual se busca dejarse una diferencia" (Aravena y Baeza, 2010: p. 16) y en lo que al género se refiere, en ese proceso de configuración de identidad lo que ha estado simbólicamente presente es la condición de fragilidad de la mujer y la de la fuerza en el hombre. La fragilidad femenina en tanto un cuerpo vulnerable, como lo indica Heritier (2007), que está construido en torno a la idea de que el embarazo, amamantamiento y la crianza, a pesar de ser momentos específicos de la vida de la mujer, permean todo el ciclo vital por el que ellas atraviesan, lo que las hace sujetos con una identidad dependiente de lo masculino. En este proceso, lo que se transmite es, por lo tanto, una masculinidad y femineidad hegemónicas que la sociedad presiona para que les niñas las asuman como propias. De modo que puedan ser contemplados, no sólo por los demás sino también por ellos mismos, como miembros aceptables dentro de los límites fijados por su cultura. (Rodríguez, 2004).

Los cuerpos se insertan en las normas performáticas de género, de forma tal que se transfiguran en las propias subjetividades y formas de actuar en el mundo por parte de los individuos. Estos individuos se constituyen como sujetos en medio de las regulaciones de género, planteadas por la manera "como se imponen esas regulaciones y como son incorporadas y vividas por los sujetos sobre los cuales se imponen... [o sea], quedar sujeto a una regulación es también ser subjetivado por ella, esto es, ser creado como sujeto precisamente al ser regulado" (Butler, 2006: p. 8–9).

En esta investigación no se estudió la identidad de género de las niñas, pero se consideró como una parte de la construcción de representaciones sociales de género de las niñas. Cabe señalar, que el proceso de configuración de la identidad de género tiene que entenderse además como un fenómeno social que está en permanente construcción y mediado por múltiples y diversas influencias que ejercen los distintos marcos de acción en los que las personas se mueven cotidianamente; en este recorrido complejo también interactúan otras dimensiones como la clase y la etnia, por lo que se vuelve absolutamente contextual, en el que emergen identidades variables y complejas, puesto que "en la construcción de la diferencia, la cultura otorga valores a la experiencia, que es interpretada a través del filtro de las posiciones ocupadas en las relaciones sociales y la simbología referida a la naturaleza de varones y mujeres. Este proceso de construcción psicosocial, en

el cual se juega el equilibrio entre la propia diferencia como sujetos sexuados y la semejanza con el otro, constituye el núcleo básico de la específica subjetividad. (Pastor y Bonilla, 2000). Es en este tránsito en el que les niñas, en tanto personas, son activas por lo que construyen y reconstruyen el mundo social a través de su (cambiante) comprensión del mismo, y a través de sus prácticas.

Es a través de la socialización por la que les niñas interactúan en la sociedad, a partir de allí, surgen las primeras ideas de cómo se comporta una mujer y un hombre, pero resulta interesante plantear la pregunta, ¿Es el género una norma? Butler (2006) sostiene que la noción de que el género sea una norma requiere considerar que las normas operan dentro de las prácticas sociales “como el estándar implícito de la normalización”. La deconstrucción de las categorías de sexo y género que propone Butler permite a los cuerpos la liberación de unas cadenas normativas que, debido a la repetición, se han dado como naturales o normales cuando realmente no lo son. En este sentido, el género es el mecanismo a través del cual se produce la normalización del masculino y lo femenino, pero también podría ser el aparato a través del cual dichos términos se deconstruyen y se desnaturalizan (Butler, 2006).

Existe un discurso binario heterosexual, que organiza a los individuos para controlar sus deseos y orientarlos a fines determinados (Arjona, 2016). Ante ello Butler (2006) afirma que: “un discurso restrictivo de género que insista en el binario del hombre y la mujer como la forma exclusiva para entender el campo del género performa una operación reguladora de poder que naturaliza el caso hegemónico y reduce la posibilidad de pensar en su alteración”. En este sentido, los binarismos mujer/hombre, femenino/masculino, heterosexual/homosexual no son producto de una lógica ‘natural’, sino de una lógica del poder. Butler es enfática en expresar la obligatoriedad de repetir unas normas que son anteriores al sujeto, y que éste no puede desechar voluntariamente. En este sentido señala que: “La performatividad del género sexual es reiterar las normas mediante las cuales nos constituimos: no se trata de una fabricación radical de un sujeto sexuado genéricamente. Es una repetición obligatoria de normas anteriores que constituyen al sujeto, normas que no se pueden descartar por voluntad propia. Son normas que configuran, animan y delimitan al sujeto de género y que son también los recursos a partir de los cuales se forja la resistencia, la subversión y el desplazamiento” (Butler, 2001. Citada en Sáez, 2004:140-141).

En esta misma línea, la regulación está ligada al proceso de la ‘normalización’. No

obstante, cuando se piensa en Identidades no binarias, como las identidades trans, se considera que el género fluye más allá de los límites binarios (femenino/masculino), “la fusión del género con lo masculino/femenino, hombre/mujer, macho/hembra performa así la misma naturalización que se espera que prevenga la noción de género” (Butler, 2006:71).

Volviendo a la socialización y al impacto en la construcción de la identidad de género. En ese tránsito, es posible reconocer, en primer lugar, que, “las mujeres somos socializadas como género femenino por lo tanto inferior respecto a los hombres que se convierten en género masculino, considerado superior respecto a las mujeres” (Paredes, 2008).

La crianza viene a ser la primera forma de interacción de los niños, y está marcada por una relación jerárquica centrada en la autoridad y el poder que ejerce el adulto con la finalidad de incorporar a los niños a la sociedad, Mead (1961) estableció que “cada niño se forja, a través del trato que recibe de los adultos de ambos sexos, una imagen de su cuerpo y del sexo opuesto, que luego formara parte de su capacidad y de su papel sexual”. Por tanto, es en ese espacio donde principalmente se instalan las distinciones de género.

Luego de la crianza, el mecanismo más significativo de socialización es la educación, a través de la escuela, institución que posee un rol importante, al educar para la incorporación de los individuos en la sociedad. De esta forma la escuela aparece como un espacio de aprendizaje en distintos niveles: en él se aprende a ser, a hacer, a convivir y a aprender (Delors, 1996), lo que da cuenta que no sólo se aprenden disciplinas científicas, que recogen parte importante del conocimiento cultural que se ha ido generando en el transcurso de la historia, sino también maneras de ser, de comportarse y de actuar con otros. A este respecto podemos afirmar que en la escuela también se aprende a interactuar en relaciones de género, que como también ha sido señalado en diversos estudios, tienden a mostrar desigualdades importantes entre hombres y mujeres.

8.1d Género e Interseccionalidad

El enfoque interseccional considera las interacciones complejas entre diversas dimensiones de identidad, género, clase, territorio. Como plantean Patricia Hill Collins y Sirma Bilge (2016): La interseccionalidad es un modo de comprender y analizar la complejidad en el mundo, en las personas, y en las experiencias humanas. Los eventos y condiciones de la vida política y social y del sujeto rara vez pueden ser entendidas como formadas por un solo factor. Por lo general le dan forma muchos factores de maneras

diversas y mutuamente influenciadas.

La perspectiva interseccional permite analizar la articulación de múltiples categorías de desigualdad, jerarquía y discriminación en la constitución de las diferencias sociales y la construcción de sujetos (Crenshaw, 1989). Permite una forma de análisis a los procesos complejos que derivan de la interacción simultánea de factores sociales, económicos, políticos, culturales y simbólicos en determinados contextos y que afectan de manera particular a los sujetos, quienes ven afectadas sus oportunidades de desarrollo el ejercicio de sus derechos, justamente por encontrarse en el punto de intersección entre esas desigualdades concretas.

La importancia de género e interseccionalidad radica en su capacidad para proporcionar un marco analítico y conceptual más completo y preciso para entender las experiencias humanas y abordar las desigualdades en diversas áreas de la vida.

Para ello es relevante reconocer que las experiencias y roles de les niñas no son universales, existe un sistema patriarcal y una estructura en la cual se desarrollan y a su vez, están fuertemente influenciados por factores sociales y culturales. Hay que señalar que cobró relevancia la voz de les niñas, consideradas en la investigación como protagonistas que a partir de su contexto, situado en su hogar y su escuela, insertos en una localidad rural de la región del Biobío, con altos índices de vulnerabilidad, construyen sus representaciones sociales de género.

La importancia del género e interseccionalidad radica en su capacidad para brindar perspectivas más inclusivas, justas y precisas sobre las complejidades de las experiencias humanas y las desigualdades sistémicas, contribuyendo así a la construcción de sociedades más equitativas e inclusivas.

8.1 e Socialización, roles y estereotipos de género.

Cuando hablamos de socialización, hacemos referencia a la inserción del individuo en el mundo social, su ajuste y la transformación que va sufriendo en el transcurso de la vida, por lo que debemos comprenderla como un proceso que encierra dos dimensiones, por un lado, la del individuo y por el otro de la sociedad, ambos complementarios en su meta final, pero diferentes en su origen, intereses, y mecanismos de actuación (Gasser, 2016).

Según Rocher (1990), el proceso por cuyo medio la persona humana aprende e interioriza, en el transcurso de su vida, los elementos socioculturales de su medio ambiente, los integra a la estructura de su personalidad, bajo la influencia de experiencias y de agentes socialmente significativos, y se adapta así al entorno social en cuyo seno debe vivir.

Se aprehende al otro, a los sucesos, acontecimientos y objetos, es decir, que el conocimiento se construye y reconstruye no sólo con y mediante los semejantes, con quienes se establece interacción directa, sino con los contemporáneos y no sólo con ellos sino con los antecesores y sucesores "...los que me han precedido y me sucederán en la historia total de la sociedad" (Berger y Luckman 1991).

Estos mismos autores plantean, que esa realidad compartida, y creada es a la vez, objetiva y subjetiva; por un lado, objetiva porque es independiente de nosotros y emerge como objetivada en teorizaciones, códigos jurídicos y morales, modelos de conducta, instituciones, etc. Y subjetiva, ya que solo existe si está configurando las maneras de pensar, sentir y actuar de los sujetos en la sociedad. Así la sociedad, según Berger y Luckman (1991) debe ser entendida en términos de un continuo proceso dialéctico de implicación, relación y exigencia mutuas.

Este orden social, según plantean los autores es producto de una construcción constante del ser humano; no se da en el ambiente natural, por ende, no forman parte de la naturaleza de las cosas; existe solamente como producto de la actividad humana, y el ser humano se considera siempre en una esfera de externalidad activa. Así la autoproducción del hombre es siempre y por necesidad, una empresa social. Las personas producen un ambiente social con la totalidad de sus formaciones socioculturales y psicológicas. (Gasser, 2016).

Al hablar de construcción social, se entiende que es un proceso que responde a la influencia mutua entre individuo y la sociedad, cumpliendo un rol activo que requiere aportaciones continuas, no solo en lo referente a su propia socialización sino también a la reconstrucción del sistema social donde viven y actúan. Así en esta particular forma de relación los individuos son influidos por la instancia social y, a la vez, son capaces de modificarla. Consecuentemente, esta relación se manifiesta en las constantes interacciones que se dan entre ambos, donde el individuo integra a su forma de ser, pensar y actuar las determinantes propias del grupo social al que pertenece, expresándolos posteriormente en sus vínculos y relaciones diarias.

De esta forma, y a través del proceso de socialización, el individuo, luego de nacer, comienza a incorporar los valores, normas y roles socialmente aceptados (Althusser, L. 1972) constituyéndose en el proceso donde se enmarca la apropiación y conocimiento de la realidad, Berger y Luckman (2001) plantean que si bien ésta, nunca es total; y nunca termina, existen dos momentos diferenciadores en el transcurrir de la misma: La socialización primaria y secundaria.

La socialización primaria, la cual se desarrolla desde que la persona nace hasta los primeros años de vida y por medio de ella se convierte en miembro de la colectividad. Esta etapa se denomina así porque en el transcurso de esta los agentes socializadores son esencialmente los grupos de carácter primario, es decir, grupos en los cuales el tipo de relaciones predominantes están basadas en la dimensión afectiva y emocional de las personas, por lo que durante esta etapa se da algo más que un aprendizaje puramente cognoscitivo.

El proceso de socialización primaria será básicamente una situación continua de transmisión de valores, actitudes, roles y normas. Es adquirir la cultura de la sociedad en la que se vive y la integración de dicha cultura en la personalidad que se está conformando, donde el aprendizaje es fundamental, Durkheim (1975), resuelve que la familia cumple con una función educadora privada o doméstica, donde el Estado tiene una influencia indirecta, encaminando sus esfuerzos a recordar constantemente al educador, en este caso los padres, las ideas y sentimientos que se deben inculcar en el niño para que pueda socializarse adecuadamente, de esta manera dentro de este proceso primario, la familia se presenta como primera e importante institución socializadora.

Entonces, es la socialización primaria la que permite la creación en la consciencia de los niños a una abstracción progresiva que va, desde los roles y actitudes de otros específicos, a los roles y actitudes en general. Esta abstracción se denomina el otro generalizado. Su formación dentro de la consciencia significa que ahora el individuo se identifica no sólo con otros concretos sino con una generalidad de otros, con una sociedad, siendo esto, como sostienen los autores, una fase decisiva de la socialización, entendiéndose además que el lenguaje es el vehículo principal de este proceso. La relación entre el individuo y el mundo social es como un acto de equilibrio continuo.

La socialización primaria finaliza cuando el individuo ha alcanzado una edad (6 años aproximadamente) que le permite abrirse e integrarse a grupos en los cuales la naturaleza

de la relación social es de carácter secundario, es decir, relaciones basadas más bien en un componente formal, racional, y que, en general, son relaciones a las cuales la persona se integra opcionalmente y como resultado de un contrato social, escrito o no. Esto nos habla de una apertura al mundo social, dejando de ser por ende la familia, el único referente de los niños, dando paso así a nuevos agentes socializadores que permitirán que el proceso continúe incorporando nuevos referentes sociales. Cabe mencionar que en la actualidad, es posible incorporar el rol que las redes sociales poseen en la socialización de los niños, pues Internet ocupa un lugar importante en este proceso. Hoy los niños no solo tienen la oportunidad de observar a otros a través de redes sociales, también pueden convertirse en productores de contenidos (De la Torre, 2012). Les permite expresarse con su propia voz y representar sus experiencias con sus propias palabras. Ser autor de un perfil en una red social les da la posibilidad de ejercer el derecho a participar y a hacerse oír. Se muestran, se hacen visibles y se presentan como actores sociales (Morduchowicz, 2012).

Respecto a la socialización secundaria, se puede decir que la persona descubre que el mundo de sus padres no es el único. La carga afectiva es reemplazada por necesidades cognitivas, que llevan a los niños a buscar el conocimiento y la aceptación del otro y de sí mismo, para ello debe buscar ser parte de los grupos sociales que lo rodean, empezando por su grupo de pares que serán quienes les permitan desarrollarse ya en una condición de igualdad con los demás, con sus pares. Así la socialización secundaria pretende una internalización de comportamientos un "mundo" ya previamente internalizado. (Glasser, 2016).

De esta manera, para que se dé el proceso de socialización secundaria, la familia, en la socialización primaria debió haber elaborado un "yo" formado con anterioridad y con un mundo ya internalizado que tiende a persistir. El contenido que se aprende en la socialización primaria es más subjetivo que los contenidos de la socialización secundaria" (Sánchez, R. 1996. p. 22), la socialización secundaria requiere la internalización de conjuntos de significaciones que estructuran interpretaciones y comportamientos de rutina dentro de un área institucional a través del aprendizaje y desempeño de roles, esto es, el aprendizaje de la forma en que deberá desempeñarse la persona en el transcurso de su interrelación con los demás. Si bien es cierto que "los actos y las conductas son resultado del proceso socializador" (Kaminsky, G. 1990, p. 20) y son los indicadores que corroboran las reglas que se han internalizado, estas mismas normas en todas las personas a su vez dan elementos que permiten hacer una interpretación y evidenciar el nivel de incorporación

y acatamiento a las reglas y normas de acuerdo con un sistema de valores y creencias que ha dado como marco de referencia la familia.

La socialización de hombres y mujeres se realiza de manera diferenciada, por lo que se les exige adoptar comportamientos opuestos y a la vez complementarios, y por lo tanto desenvolverse en espacios diferentes, de modo que los estereotipos generan una percepción de género sesgada que orienta la representación de la realidad y las conductas de mujeres y hombres, dando paso a múltiples restricciones y al cumplimiento de los roles que se les ha sido asignados arbitrariamente (García, 2000).

En concordancia de lo anterior, hay que señalar que los estereotipos se definen como el conjunto de creencias acerca de características o atributos de un grupo, creencias que son sobregeneralizadas, pudiendo ser positivas o negativas. Son resultado de la necesidad de organizar y la tendencia natural a categorizar la información. Cuando estos estereotipos están basados en sesgos negativos imprecisos, pasan a ser prejuicios y cuando se guía la acción en función de éstos se denomina discriminación (Durán y Lara, 2001).

La socialización de los roles de género se articula mediante el conocimiento de los estereotipos de género, los que se definen como “los sistemas de creencias compartidos respecto de lo que significa ser mujer y hombre, en general, o bien sobre las características de masculinidad y feminidad por ellos/as desarrolladas” (Barberá, 2004, p. 79), constituyen una representación social que es compartida por la sociedad, que define de manera simplista a hombres y mujeres en función de convencionalismos construidos sobre ellos/as, cuya función es reafirmar el rol que se les ha sido asignado. Transformándose así en un modelo de cualidades que deben ser adoptadas y expresadas por mujeres y hombres para poder desenvolverse adecuadamente en una sociedad específica, resaltando el elemento de deseabilidad social del comportamiento de hombres y mujeres, puesto que es lo que la sociedad espera de ellos/as (Tobón, Pérez, Patiño y Rueda, 2007).

Los desarrollos teóricos de Rebecca Cook y Simone Cusack (año) sobre estereotipos de género son el referente de la presente investigación.

Las autoras definen el término estereotipo como una visión generalizada o una preconcepción sobre los atributos y características de los miembros de un grupo en particular o sobre los roles que tales miembros deben cumplir, y que a partir de esta presunción se cree que una persona, por el mero hecho de pertenecer a dicho grupo, actuará de

conformidad con tal visión generalizada (Cook y Cusack, 2010).

Siguiendo a estas autoras, se entienden los estereotipos de género como la construcción social y cultural de hombres y mujeres, debido a sus diferentes funciones físicas, biológicas, sexuales y sociales. En otras palabras, a un grupo estructurado de creencias sobre los atributos, características de la personalidad, comportamientos, roles, características físicas y apariencia, ocupaciones o presunciones sobre la orientación sexual de hombres y mujeres.

Rebecca Cook y Simone Cusack desarrollan cuatro clases de estereotipos de género:

1. Los estereotipos de sexo que describen “una noción generalizada o preconcepción que concierne a los atributos y características de naturaleza física o biológica que poseen los hombres y las mujeres”.
2. Los estereotipos sexuales que dotan a los hombres y a las mujeres de características y cualidades sexuales específicas que juegan un papel en la atracción y el deseo sexual, la iniciación sexual y las relaciones sexuales, la intimidad, posesión y violencia sexuales, el sexo como transacción, la cosificación y explotación sexual. Comprende la forma en que las sociedades prescriben los atributos sexuales de las mujeres tratándolas como propiedad sexual de los hombres y condenándolas por mostrar comportamientos promiscuos, a la vez que los hombres no son responsabilizados por los mismos comportamientos. Los estereotipos sexuales han sido usados para regular la sexualidad de las mujeres y justificar y proteger el poder masculino en función de su gratificación sexual. Los estereotipos sexuales demarcan las formas aceptables de sexualidad masculina y femenina, privilegiando la heterosexualidad sobre la homosexualidad.
3. Los estereotipos sobre roles sexuales describen una noción generalizada sobre los roles o comportamientos que se consideran apropiados para hombres y mujeres.
4. Los estereotipos compuestos que son aquellos en los que el género se intersecta con otros rasgos como la edad, la raza o etnia, la discapacidad, orientación sexual, clase, estatus como nacional o migrante, etc.

Un punto fundamental es que los estereotipos, en general, y los de género, en particular, se encuentran muy arraigados en el inconsciente, se aceptan sin ninguna

crítica, como una manera inevitable de entender la vida. Esto implica que los encuentros cotidianos con los estereotipos son, frecuentemente, invisibles y no se detectan (Salgado, 2018).

9. Marco Empírico

Dentro de los estudios que han abordado las representaciones sociales en la infancia, se encuentra la investigación chilena de **Avilés, C. (2016)**, que se titula **“Construcción de género en un grupo de niños y niñas de una escuela rural”**, el cual buscó indagar en el contexto de una escuela rural, con objeto de describir las construcciones de género de un grupo de niños y niñas de primer ciclo de educación básica de la provincia de Ñuble. Se caracterizó de esta manera representaciones de masculinidad y femineidad presentes en los niños, describiendo sus identidades de género y el cómo visualizan las prácticas de género de los profesores y profesoras en su correspondiente contexto. Dentro de los aportes de esta investigación se pueden mencionar, la importancia del establecimiento educacional como entorno social, el cual concluye que está conformado por códigos, reglas y valores particulares, que influyen continuamente y de manera directa e indirecta, en las construcciones de género de los niños, lo anterior a través de relaciones con sus profesores y profesoras, que se generan de igual manera, prácticas discursivas dominantes, las cuales permean de forma importante la conformación de la identidad individual de género. Otro aspecto es el rol indirecto que tiene la escuela en las construcciones de género, que es demarcado por la presencia de un currículum oculto que se manifiesta en las prácticas sociales y que forja aprendizajes de base valórica, con una diferenciación constante de lo masculino y lo femenino en categorías distintas, cargadas de estereotipos y sexismo.

Otra investigación relevante para este estudio es la de **Cornejo, A. (2015)**, que se titula **“Representaciones de Género en la infancia. Construcción cultural en torno a lo masculino y femenino de un grupo de niñas y niños del Colegio Raimapu de la comuna de La Florida”**, el cual tuvo como objetivo develar las representaciones de género en la infancia, a través de lo que un grupo particular de niños opinaban respecto de sus cuerpos, prácticas y modelos de género. La investigación tuvo énfasis en dar espacio a los niños como un acto de reconocimiento político hacia la infancia, considerando que en ella está el seno de nuevas configuraciones culturales, y específicamente en torno al género.

Uno de los aportes es la evidencia de una distinción entre el sistema de género que identifican, niñas y niños en el espacio privado del hogar y la familia en contraposición con el público de la escuela y los pares, la tendencia es a validar, a partir de lo que observan en el mundo adulto cercano, las prácticas más tradicionales de un modelo que tiende a ser patriarcal. Otro alcance es niños como niñas en el contexto escolar, defienden el derecho que tienen a interpretar y representar una performática que traspasa los límites que a cada género se le asigna, construyendo una nueva en la que se entrecruzan las características asignadas tradicionalmente a uno u otro género.

En la investigación de **Duveen, G. (1992) “The development of social representations of gender”**, es útil para el presente estudio, señalar que las representaciones sociales de género conllevan la obligación imperativa de que las personas construyan una identidad social correspondiente (Duveen y Lloyd, 1990). Todas las personas deben desarrollar identidades de género a medida que crecen para convertirse en actores sociales competentes, es decir existe una obligación de construir las. La investigación indica que las soluciones que los niños encuentran al problema de cómo posicionarse es seguir patrones que se establecen dentro del espacio representacional del género. En otras palabras, las representaciones sociales de género también marcan posiciones que ofrecen identidades de género viables. La viabilidad se refiere al grado en que las posiciones dentro del sistema de género son consistentes con las normas y valores del sistema. Para este caso, el autor plantea un ejemplo aclaratorio: Es posible que una niña participe constantemente con los niños en actividades marcadas por lo masculino. La posición de 'marimacho' es una identidad viable para una niña. Sin embargo, lo contrario, un niño que constantemente se involucra con niñas en actividades femeninas, es una posición insostenible. (Duveen, 1992).

Los resultados de la investigación puntualizan dos temas que son importantes para una consideración del desarrollo de las representaciones sociales. En primer lugar, existe una diversidad considerable en las identidades que elaboran los niños, y esta diversidad apunta a la importancia de una estructura mediadora entre el funcionamiento interpsicológico e intrapsicológico. En segundo lugar, el papel constructivo de los niños en la elaboración de representaciones de género, que en parte refleja la influencia de sus capacidades psicológicas en desarrollo.

Mientras que en la investigación de **Aim, Marie-Anastasié, Goussé, Véronique, Apostolidis, Thémistoklis, & Dany, Lionel (2017) “The study of social representations**

in children and adolescents: Lessons from a review of the literatura”, bajo los postulados de Moscovici (1995), esta investigación aborda una revisión de la literatura existente sobre el estudio de las Representaciones Sociales en niños y adolescentes con el fin de presentar propuestas teórico-metodológicas sobre el estudio y el desarrollo de las representaciones sociales. Es útil señalar que tanto las representaciones presentes en el entorno social (sociogénesis) y en el entorno individual (ontogénesis) compiten entre sí durante todo el período del desarrollo infantil. Los niños y adolescentes viven en un entorno psicosocial ya estructurado por representaciones sociales de su propio grupo. Durante su desarrollo, los niños interiorizan las representaciones preexistentes. Esta internalización, les permite convertirse en actores sociales competentes y activos dentro de sus grupos sociales, como se menciona en la investigación anterior de Duveen en 1990.

Como los niños son agentes sociales de pleno derecho, sus representaciones sociales deben considerarse autónomas aunque sean resultado de la sociogénesis y la socialización. Son autónomos en el sentido de que transmiten los conocimientos y significados propios de los niños. Tiene cierto valor superar una visión estrictamente evolutiva que consiste en ver los pasos de adquisición en términos de etapas (Aim et al.2017)

Un elemento distintivo del estudio es la idea de considerar a los niños como investigadores, y no solo como participantes. Por ejemplo, analizar datos con niños puede garantizar una comprensión efectiva por parte de los investigadores. Finalmente, podría ser relevante aprovechar (sin limitarse a) el conocimiento de la psicología del desarrollo para comprender cómo se construye y transmite el conocimiento a los niños y adolescentes. El vínculo entre estas dos disciplinas también puede permitirnos desarrollar métodos útiles teniendo en cuenta las especificidades de los niños (Aim et al.2017).

10. Marco referencial

Este apartado se estructura con el Marco Normativo Internacional en el cual se describen los Convenios y Convenciones internacionales a los que nuestro país se encuentra suscrito, luego se describe el Marco Normativo Nacional que incluye la legislación respecto al Enfoque de Género en Educación, y finalmente, un repaso por la Política Pública de Educación en Chile.

10. 1 Marco Normativo Internacional respecto al Enfoque de Género en Educación:

Para exponer la información respecto a la normativa internacional, se elabora el siguiente cuadroresumen:

Cuadro N°1 “Principales normativas internacionales en materia de género”

Año	Normativa	Descripción
1979	Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer	Promulgada en Chile a través del decreto N°789 el 27 de octubre 1989. Su Comité ha expresado su preocupación al Estado de Chile por “la persistencia de estereotipos tradicionales en relación con las funciones y responsabilidades de las mujeres y los hombres en la familia y la sociedad, que refuerzan el papel tradicional de la mujer como madre y esposa, lo que sigue afectando a sus posibilidades educativas y profesionales”. En su artículo 10, establece una amplia gama de medidas para alcanzar la igualdad de oportunidades en el sistema educativo en todos sus niveles, para niñas y mujeres.
1960	Convención Contra las discriminaciones en la esfera de la Enseñanza:	Promulgada en Chile a través del decreto N°764 del 4 de noviembre de 1971. En su artículo 1 señala que por discriminación se entiende toda distinción, exclusión, limitación o preferencia fundada en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de cualquier índole. En el ámbito de la educación, refiere en particular a excluir a una persona o a un grupo del acceso a los diversos grados y tipos de enseñanza. Para abordar esta forma de discriminación, propone medidas como igualdad de acceso a todos los niveles de educación, medidas antidiscriminatorias, becas, discriminación positiva y medidas preferenciales, bajo diversos criterios, incluyendo el de género. Plantea además otras medidas para garantizar la inclusión, por ejemplo, haciendo frente a la violencia de género y realizando trabajo de sensibilización en torno a la no discriminación y la igualdad de oportunidades.
2015	Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)	El ODS 5 establece lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y niñas para acelerar el desarrollo sostenible, mientras que el ODS 4 apunta a garantizar la educación inclusiva, equitativa y de calidad, además de promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.
1994	Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Belem do Pará),	Ratificada por el Estado de Chile el 24 de octubre de 1996. En su artículo 8 señala que entre las medidas que establezca cada Estado, se deben considerar programas orientados a modificar los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres, incluyendo el diseño de programas de educación formales y no formales apropiados a todo nivel del proceso educativo, para contrarrestar

		prejuicios y costumbres y todo tipo de prácticas que se basen en la premisa de la inferioridad o superioridad de cualquiera de los géneros o en los papeles estereotipados para el hombre y la mujer que legitiman o exacerban la violencia contra la mujer.
--	--	--

Fuente: Elaboración propia

Durante los últimos años en nuestro país, se han efectuado importantes avances normativos en orden a dar cumplimiento a los postulados de la **CDN**. Entre ellos:

- La consagración de la igualdad filiativa de los hijos (Ley N° 19.585 de 1998).
- Reformas constitucionales que establecen la obligatoriedad y gratuidad de la educación media (Ley N° 19.876 de 2003), y la obligatoriedad del segundo nivel de transición y un sistema de financiamiento gratuito desde el nivel medio menor (Ley N°20.710 de 2013).
- Ratificación de los protocolos facultativos de la Convención sobre los Derechos del Niño, relativos a la participación de niños en los conflictos armados (2003), y a la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía (2003), y la aprobación del protocolo facultativo relativo a comunicaciones directas.
- Implementación de la justicia especializada en materias de familia (Ley N° 19.968 de 2004).
- Normas orientadas a prevenir, sancionar y erradicar la violencia intrafamiliar y otorgar protección a las víctimas (Ley N° 20.066 de 2005).
- Legislación especial sobre responsabilidad penal adolescente (Ley N° 20.084 de 2005).
- Creación del Subsistema de Protección Integral a la Infancia Chile Crece Contigo (Ley N° 20.379 de 2009).
- Normas de promoción de la buena convivencia escolar y de prevención de toda forma de violencia en las escuelas (Ley N° 20.536 de 2011).
- Fortalecimiento de la protección a la maternidad, extensión del post natal para las madres e incorporación del permiso post natal parental (Ley N° 20.545 de 2011).
- Sanción del acoso sexual infantil, pornografía y posesión de material pornográfico infantil (Ley N° 20.526 de 2011).
- Proyecto de ley que crea el sistema de garantías en niñez y adolescencia.

10. 2. Marco Normativo Nacional respecto Enfoque de Género en Educación:

Para exponer la información respecto a la normativa nacional, se elabora el siguiente cuadro resumen:

Cuadro N°2 “Principales normativas nacionales en materia de género vinculadas con educación”.

Año	Normativa	Descripción
2010	Ley General de Educación N° 20.370	Incluye explícitamente entre sus principios el de la no discriminación y resguarda el derecho a la educación en estudiantes embarazadas y madres en todo tipo de establecimientos educacionales.
2011	Ley 20.520 del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación	A través del cual busca asegurar la equidad, en el entendido de que todos los alumnos tengan las mismas oportunidades de recibir educación de calidad.
2015	Ley de Inclusión Escolar 20.845	Si bien la Ley de Inclusión no explicita un enfoque de género, busca la eliminación de cualquier tipo de discriminación arbitraria y transformar la escuela en un punto de encuentro social. Además, enuncia la educación integral como una forma de desarrollar todos los aspectos que involucran al ser humano.
2005	Ley 20.066 de Violencia Intrafamiliar	La Ley tiene por objeto prevenir, sancionar y erradicar la violencia intrafamiliar y otorgar protección a las víctimas, sin embargo, no considera otros aspectos y ámbitos en los que ocurre la violencia de género. Por ese motivo, el Ministerio de Educación se encuentra participando en la elaboración de una nueva ley integral de violencia contra las Mujeres, que entregará facultades explícitas al sector Educación, especialmente en materia de prevención.

2018	Ley 21.120 que reconoce y da protección al derecho y a la identidad de género	La ley establece tres procedimientos diferentes: uno de carácter administrativo para personas mayores de 18 años que se encuentren solteras; y otros dos de carácter judicial ante los Tribunales de Familia. El primero de estos últimos está destinado a personas que se encuentran casadas, y cuya tramitación es muy parecida a un divorcio, con el efecto adicional de que se cambia el nombre y sexo registral de la persona solicitante; mientras que el segundo está destinado a personas menores de 18 y mayores de 14 años, toda vez que cuenten con la autorización de al menos un representante legal (normalmente la madre o el padre, a elección de la o el adolescente trans). La ley no contempla la posibilidad de que personas menores de 14 años puedan cambiar su nombre y sexo registral, pese a que los tribunales civiles ya los han autorizado en más de una ocasión haciendo uso de la citada ley 17.344 de cambio de nombres y apellidos. Así las cosas, respecto de las y los
------	---	--

		niños trans menores de 14 años, sólo existe protección específica a nivel escolar, a través de lo dispuesto en la Circular 0768 de la Superintendencia de Educación.
2017	Orientaciones para la inclusión de las personas Lesbianas, Gays, Trans, Bisexuales e Intersex en el sistema educativo chileno	El Ministerio de Educación ha elaborado un documento que establece orientaciones para la inclusión de escolares LGTBI. Estas, fueron definidas desde el enfoque de los derechos humanos, tomando la dignidad del ser humano como elemento central; incorporando los principios del sistema internacional de los derechos humanos; resguardando la igualdad y no discriminación y reconociendo y fomentando la participación ciudadana en las etapas de levantamiento de información y formulación.
2017	Circular N° 0768	Junto con lo anterior, el Ministerio de Educación y la Superintendencia, han elaborado la circular N°0768 (Superintendencia de Educación, 2017). Este documento define principios orientadores para la comunidad educativa respecto de las niñas, niños y estudiantes trans, los conceptos de dignidad del ser humano, interés superior del niño, niña o estudiante, la No discriminación arbitraria y la buena convivencia escolar.
2022	Ley 21.545	“Ley TEA” que asegura el derecho a la igualdad de oportunidades y resguardo de la inclusión social de les niños, niñas, adolescentes y adultos con el trastorno, junto con eliminar cualquier forma de discriminación y promover un abordaje integral en los ámbitos social, de la salud y educación.

Fuente: Elaboración propia

10.3. Género y Políticas Públicas de Educación en Chile

La Constitución actual de Chile consagra, en su Artículo 19, el derecho a la educación. Eneste, plantea que la educación “tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de su vida” y que es deber del Estado “fomentar el desarrollo de la educación en todos sus niveles”. Sin embargo, no garantiza el ejercicio de este derecho en igualdad de condiciones para mujeres y hombres y tampoco manifiesta los valores que deben orientarlo. Desconoce, de esta manera, a la educación como factor estructurante de las desigualdades de género.

En 1993, el gobierno de la época, mediante una comisión, definió una Política de Educación en Sexualidad que logró consenso incluso con los representantes de la Iglesia Católica. Con una perspectiva centrada en la experiencia adulta, apuntaba más bien al

“problema de la sexualidad juvenil”, no definía un plan de acción y metas y no asignaba recursos. Sin embargo, con el apoyo del Fondo de Población (UNFPA), se implementaron las llamadas JOCAS (Jornadas de Conversación sobre Afectividad y Sexualidad), un programa que buscó abrir la conversación sobre el tema y hacer visibles las necesidades de los y las estudiantes, pero también de padres y profesores. Basadas en la expresión de las inquietudes de los alumnos y alumnas, desataron las iras conservadoras y religiosas, la jerarquía eclesiástica exigió cambios en la metodología de las Jornadas, los cuales fueron aceptados. Sin embargo, el programa tuvo gran impacto social y cultural y se mantuvo, a pesar de los reclamos conservadores, pero perdió fuerza y se redujo a una metodología de trabajo para los colegios que quisieran implementarla.

El año 2004, el Ministerio de Educación creó la Comisión Consultiva de Educación Sexual, lo que derivó en la Política de Educación en Sexualidad para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación. Esta política avanza hacia una educación sexual para todos/as los/as alumnos/as, ofreciendo marcos orientadores tanto en lo afectivo como en lo sexual, teniendo como objetivo el logro de una educación integral y preventiva. El informe fue el resultado de la colaboración de diversos actores (organizaciones de mujeres, académicos, organizaciones civiles, entre otros), quienes lograron que se incluyese la educación sexual dentro de la agenda pública del gobierno.

El mismo año 2004, se convocó a diversos especialistas para trabajar en el diseño de un Plan de Educación en Sexualidad y Afectividad, los resultados de ello se plasmaron en un documento que planteaba diez compromisos establecidos por el MINEDUC con miras al bicentenario. Entre ellos, el de formar docentes con información y herramientas pedagógicas necesarias para trabajar la temática de educación en afectividad y sexualidad. De igual forma, se propuso implementar mecanismos de información y orientación ministerial integral, actualizada y diferenciada para todo el sistema educativo.

En cuanto a las familias, se planteó educarlas en conocimientos y estrategias de apoyo en educación sexual y afectividad, con distinción de género, para contribuir al desarrollo integral de sus hijos e hijas. Se propuso, también, dar a los estudiantes herramientas en actitudes, habilidades, valores y conocimientos desarrollados para asumir una sexualidad sana, plena y responsable. Además de todo esto, se planteó entregar material de apoyo continuo y actualizado a la comunidad educativa, entre otros (MINEDUC, 2005b). Para ejecutar este Plan Nacional, y con el fin de educar en y para una sexualidad responsable, el Ministerio de Educación creó el año 2005 la Secretaría Técnica de Educación

en Sexualidad. Por otro lado, en el año 2006 se entregó el documento con normas para la regulación de la fertilidad, en la que se incluye la entrega de lapíldora del día después en consultorios, a adolescentes desde los 14 años, sin el consentimiento de sus padres. Pese a todo lo anterior, el año 2008 la Secretaría Técnica de Educación en Sexualidad deja de existir, con ello, las acciones iniciadas para responder a los compromisos señalados en el Plan Nacional de Educación en Sexualidad y Afectividad pierden continuidad. El año 2010, bajo el gobierno de Michelle Bachelet, se promulgó la ley 20.418, que en su artículo 1° establece: “toda persona tiene derecho a recibir información y orientación en materia de regulación de la fertilidad, en forma clara, comprensible, completa y en su caso, confidencial” (MINSAL, 2014, p. 9). Con ello se vuelve a instaurar la educación sexual como un derecho para todas y todos.

Con posterioridad, se comenzó a instalar en la agenda pública la necesidad de contar con un Plan de Acción en afectividad y sexualidad, lo que se concreta con la Estrategia Nacional Intersectorial en Sexualidad, Afectividad y Género (EDAG) (MINEDUC, 2010), cuyo propósito es generar un comportamiento responsable sexualmente, considerando el bienestar, la planificación de los embarazos, la paternidad y maternidad, junto con la crianza de sus hijos e hijas, incluyendo su educación afectiva y sexual oportuna y veraz (MINEDUC, 2018). Para ello, cuenta con el componente Aulas de Bien Estar (MINEDUC, 2018), cuya finalidad es contribuir a la formación integral de estudiantes en escuelas y liceos municipales desde la convivencia escolar. Asumiendo el Estado un rol frente a la necesidad de educar integralmente a los y las estudiantes en consideración de su etapa evolutiva, procurando “que se promueva la libertad de conciencia de todas las personas” (MINEDUC, 2017:8) y se resguarde la autonomía de los establecimientos educacionales y su proyecto educativo, en cuanto se reconoce que la educación sexual y afectiva entrega oportunidades de aprendizajes para reconocer valores y actitudes, no solo referidas a las relaciones sexuales, sino también a las relaciones sociales.

En una evaluación realizada por la Universidad Central de Chile (2012) respecto de la implementación de la ley 20.418, se señala en primer lugar, y como característica histórica de las políticas en esta materia, que existe un problema de intersectorialidad mal implementada, representada en la constante tensión entre el Ministerio de Salud y el Ministerio de Educación. La ley establece que su reglamento debe legislarse desde el MINSAL, sin embargo, al mismo tiempo postula que los establecimientos educacionales deben incluir un programa de educación en sexualidad. En la práctica, transcurridos dos

años desde la promulgación, el MINSAL no había entregado el reglamento, y, al no contar con éste, las políticas en los establecimientos educacionales no pueden ser definidas del todo, actuando el MINEDUC sólo como ente administrativo. Es decir, depende de la voluntad de los establecimientos educacionales.

El MINEDUC, por su parte, desde el año 2011 al 2014, focalizó sus esfuerzos en poner a disposición de las escuelas, siete programas en Educación Sexual, seleccionados en conjunto con el SERNAM. Estos programas fueron ofrecidos por entidades externas al Ministerio, y desde enfoques muy diferentes unos de otros, quedando a disposición de cada establecimiento la elección del enfoque y su implementación.

Respecto al financiamiento de dichos programas, se caracterizó por ser irregular desde su lanzamiento, puesto que a primera vía fue a través de una negociación privada entre cada programa y sostenedor, lo que no logró satisfacer los objetivos de la ley. El segundo mecanismo fue vincular la contratación de los programas a los fondos de la Subvención Escolar Preferencial (SEP) de cada escuela, lo que tampoco dio los resultados esperados, ya que la prioridad de la utilización de estos fondos son técnicas pedagógicas, asociados al Sistema de Medición de Calidad de la Educación (SIMCE).

A continuación, se sintetiza brevemente cada programa y sus respectivos objetivos: Cuadro N°3 “Programas de Educación sexual en Chile (2011-2014)”.

Programa	Objetivos principales
“Adolescencia: tiempo de decisiones” Facultad de Medicina de la Universidad de Chile.	Capacitar a Profesores(as) y Orientadores(as) de Educación Preescolar, Básica y Media, tanto en el ámbito cognitivo como especialmente en el metodológico, para que asuman su rol de guías en el ámbito del aprendizaje y manejo responsable e inteligente de la sexualidad, por parte de niños, niñas y adolescentes, insertos en el Sistema Escolar Formal, aplicando metodologías participativas y motivadoras que les ayude a enfrentar con fundamentos y naturalidad, las problemáticas que en ellos se presenten, en este ámbito de su desarrollo.
“Sexualidad Autoestima y Prevención del Embarazo en la Adolescencia” Asociación Chilena de Protección de la Familia (APROFA).	Que los estudiantes adquieran información acerca de su sexualidad y sus decisiones, estimulando el desarrollo de autoestima positiva, valores y conductas que previenen riesgos asociados al comportamiento sexual.

<p>“Teen Star” Facultad de Ciencias Biológicas de la Pontificia Universidad Católica</p>	<p>Fortalecer la identidad y la autoestima de los jóvenes a través del reconocimiento de sí mismos. Entregar una educación sexual a los jóvenes que les permita integrar su persona con la capacidad biológica de ser padres.</p>
<p>“Programa de Aprendizaje, Sexualidad y Afectividad (PASA)” Escuela de Psicología Universidad de Chile.</p>	<p>Docentes, orientadores/as, directivos y asistentes de la educación fortalecen sus competencias pedagógicas para el desarrollo de la educación en sexualidad y afectividad mediante el diseño, implementación y evaluación de unidades de aprendizaje utilizando una Metodología de Caso de Aprendizaje, en el aula y la comunidad escolar.</p>
<p>“Curso de Educación Sexual Integral” Dr. Ricardo Capponi.</p>	<p>Capacitar a los profesores(as), orientadores(as) y psicólogos(as) del establecimiento educacional, para:</p>
	<p>a) que adquieran competencias pedagógicas que les permita transferir a la sala de clases el material que les entrega CESI para los alumnos, para que este sea aplicado en cada momento del desarrollo, promoviendo en ellos el respeto al prójimo y a sí mismos, la opción por la vida, la primacía del amor, la sanidad mental, la moral, la madurez afectiva y sexual, y la calidad de vida. b) que estén también capacitados para orientar a los padres en el uso del material que les entrega CESI. c) que aprendan a pedir ayuda a los especialistas de la plataforma de CESI en casos necesarios, se formen así en el día a día, a través de la experiencia, y aprendan así a discriminar que alumnos necesitan acudir al consultorio de CESI.</p>
<p>“Programa de Educación en Valores, Afectividad y Sexualidad” Universidad San Sebastián.</p>	<p>Educación en Valores, Afectividad y Sexualidad a todos los escolares con el fin de que se valoren como personas humanas y que, a través de ello, mejoren su calidad de vida. Desarrollar un comportamiento responsable. Que evite el embarazo adolescente, sexualidad temprana, ETS. Lograr madurez emocional y autorregulación. Para evitar la violencia y el consumo de tabaco, alcohol y drogas. Aumentar la autoestima y fortalecer el carácter. Para mejorar la convivencia entre pares y manejar conflictos.</p>
<p>“Aprendiendo a Querer” Universidad Católica de la Santísima Concepción.</p>	<p>Ayudar a los profesores y apoderados en la tarea formativa de los niños y jóvenes. Que los profesores seleccionados puedan ejercer un liderazgo al interior de la Unidad educativa, donde integre a la comunidad, los directivos, la familia, los profesores y a los estudiantes. Formar mediante la natural integración, entre conocimiento y desarrollo físico, psíquico, espiritual y social de un niño o adolescente, personas libres, con voluntad férrea, capaces de diseñar y ejecutar su propio proyecto de vida estable, que valoren la belleza y la grandeza del matrimonio y la familia.</p>

	<p>momento del desarrollo, promoviendo en ellos el respeto al prójimo y a sí mismos, la opción por la vida, la primacía del amor, la sanidad mental, la moral, la madurez afectiva y sexual, y la calidad de vida.</p> <p>d) que estén también capacitados para orientar a los padres en el uso del material que les entrega CESI.</p> <p>e) que aprendan a pedir ayuda a los especialistas de la plataforma de CESI en casos necesarios, se formen así en el día a día, a través de la experiencia, y aprendan así a discriminar que alumnos necesitan acudir al consultorio de CESI.</p>
<p>“Programa de Educación en Valores, Afectividad y Sexualidad” Universidad San Sebastián.</p>	<p>Educación en Valores, Afectividad y Sexualidad a todos los escolares con el fin de que se valoren como personas humanas y que, a través de ello, mejoren su calidad de vida. Desarrollar un comportamiento responsable. Que evite el embarazo adolescente, sexualidad temprana, ETS. Lograr madurez emocional y autorregulación. Para evitar la violencia y el consumo de tabaco, alcohol y drogas. Aumentar la autoestima y fortalecer el carácter. Para mejorar la convivencia entre pares y manejar conflictos.</p>

Fuente: Ministerio de Educación (2011).

En el año 2012 una investigación realizada por el medio digital El Dinamo acerca del proceso del Fondo de Capacitación en Sexualidad, Afectividad y Género, reveló que uno de los programas patrocinado por el Mineduc calificaba a la homosexualidad y el lesbianismo como trastornos de la identidad sexual. Al revisar los programas, se comprobó que el Programa del Centro de Estudios de la Familia de la Universidad San Sebastián, calificaba a la homosexualidad y el lesbianismo como un “trastorno de la identidad sexual” en abierta contradicción con la recién publicada Ley Antidiscriminación. Según el mismo medio digital, el sitio web del Programa PAS, que se venía desarrollando desde 2006, había capacitado a 500 profesores de educación básica y media de 36 establecimientos municipales correspondientes a la provincia de Concepción. Por medio del Fondo de Capacitación accedieron 32 establecimientos a su formación.

El reportaje, además, dio a conocer que la mayoría de los colegios habían optado por programas de carácter laico en desmedro de los confesionales. De un total de 467 establecimientos educacionales, cuyos sostenedores se habían adjudicado fondos para capacitar a sus docentes, 220 establecimientos municipales y particulares subvencionados optaron por el Programa PASA de la Universidad de Chile. En segundo lugar, de preferencias se ubicó el programa de APROFA con 85 establecimientos. Mientras que un total de 147 establecimientos escogieron algunos de los tres planes más conservadores y que se inclinan por la promoción de la abstinencia y la anticoncepción natural.

El 2015 se promulga la Ley de Inclusión Escolar, que establece que las escuelas no pueden ser un espacio que expulse o discrimine arbitrariamente a sus estudiantes. Si bien tales leyes vuelven visibles el tema, no es sino a partir de la implementación de la Circular 768 de la Superintendencia de Educación “Para la inclusión de estudiantes trans en el sistema escolar”, que se instruye una primera normativa que obliga a las escuelas a reconocer la identidad social de los y las estudiantes trans y a constituirse como un espacio seguro. A esto se suman las Orientaciones para la inclusión de estudiantes gays, lesbianas, bisexuales, trans e intersex en el sistema educativo chileno, creadas en 2017 por petición de la UNESCO y que se difundió en las escuelas, orientaciones que siguen vigentes a pesar de la menor visibilidad que le otorga el gobierno actual. Ambas normativas deben ser entendidas en consonancia con los Principios de Yogyakarta que Chile suscribe.

Sin embargo, se reconocen ciertas deudas que todavía existen en la materia, las cuales aparecen en la medida que se compara la situación nacional con otros países.

Si bien en Chile en 2019 se aprueba la Ley de Identidad de Género Ley 21.120, sigue habiendo desafíos para el sistema escolar: su rol de acompañamiento o mediación para los estudiantes entre 14 y 18 años que estén transitando de género, no está definido.

Otro aspecto que no se aborda y es necesario intervenir, es el currículo escolar. Mineduc entrega durante el año 2018 un documento titulado “Oportunidades curriculares para la educación en sexualidad, afectividad y género”, el cual identifica las expectativas de aprendizaje expresadas en las Bases Curriculares y entrega orientaciones pedagógicas presentadas en los Programas de Estudio con el objetivo de favorecer la adquisición de conocimiento y desarrollar habilidades y actitudes respecto a la sexualidad en el contexto de la formación integral de las y los estudiantes (Mineduc, 2018). Lo anterior, como sugerencia y sujeto a la voluntad de cada comunidad educativa.

En este sentido, países como Islandia, Finlandia o Escocia han incorporado explícitamente contenidos de diversidad sexual, género y crítica a la heteronormatividad en el currículo nacional, algo totalmente ausente en el caso chileno (Rojas, 2020). En nuestro país, la inclusión de estos conocimientos dependerá exclusivamente de la voluntad del docente, lo cual evidencia la fragilidad institucional para garantizar el respeto a la diversidad sexual y de género. En concordancia con lo anterior, un factor relevante es la formación inicial docente en relación con la diversidad sexual y de género, pues la evidencia demuestra el desconocimiento que existe entre los profesores. (Rojas, 2020).

Para considerar y dar claridad al contexto político respecto a materias de educación y género, se presenta el siguiente cuadro con los hitos relevantes a partir del año 2002 a la fecha, de los últimos gobiernos de Chile.

Cuadro N°4 “Énfasis en materia de educación y género de los seis últimos periodos presidenciales chilenos”.

Periodo	Presidente/a	Principales hitos
2002-2006	Ricardo Lagos Escobar.	Comisión de Evaluación y Recomendaciones sobre Educación Sexual (2004-2005), MINEDUC. Creación del Plan Nacional de Sexualidad y Afectividad (2005-2010), MINEDUC. Promoción de una política nacional, desde una propuesta pedagógica basada en el enfoque derechos humanos, reconociendo la formación en sexualidad como un derecho, sobre criterios de igualdad y no discriminación. El énfasis de este gobierno siguió principalmente la línea de la regulación de la fertilidad en la población adolescente.
2006-2010	Michelle Bachelet Jeria.	Continuó con el Plan Nacional elaborado en el periodo anterior (MINEDUC, 2005). Se buscó incorporar una perspectiva de género y promover la corresponsabilidad en la educación sexual, a partir de la Secretaría Técnica de Educación en Sexualidad, Afectividad y Género (MINEDUC). La implementación del Plan Nacional sólo contempló los programas de Aprendizaje, Sexualidad y Afectividad (PASA) y de Planificación de Educación en Sexualidad y Afectividad. (PLANESA), que apuntaron a la capacitación docente y tuvieron una cobertura acotada. Creación del Consejo de Salud de Género (2007) y el Consejo de Jóvenes y Adolescentes (2010), donde se abordaron temas de interés para las organizaciones participantes (Actualización del

		<p>Programa de Salud Adolescente y revisión de las Normas de Regulación de la Fertilidad, respectivamente).</p> <p>Creación de Guía para el docente. Educación Sexual de niños, niñas y jóvenes con discapacidad. MINEDUC.</p> <p>-Ley N°20.418/2010, que Fija Normas sobre Información, Orientación y Prestaciones en Materia de Regulación de la Fertilidad.</p> <p>-Manual pedagógico sobre educación sexual difundido por el Movimiento de Integración y Liberación Homosexual (MOVILH, 2009/2010).</p>
2010-2014	Sebastian Piñera Echeñique.	<p>Énfasis del gobierno estuvo en el fomento de la familia y la maternidad, discurso conservador.</p> <p>Fondo de Capacitación en Sexualidad, Afectividad y Género. MINEDUC.</p> <p>Creación del Portafolio de Programas de Educación Sexual: Se propusieron siete programas (2011). Se profundiza en el principio de libertad de enseñanza y el rol subsidiario del Estado.</p> <p>-Programa de Apoyo a la Retención Escolar (PARE) Estudiantes Embarazadas, Madres y Padres, periodo 2012-2015.</p>
2014-2018	Michelle Bachelet Jeria.	<p>Se plantea explícitamente una intención de representar la sexualidad desde un discurso de derechos humanos y una perspectiva de género, al hablar abiertamente de Derechos Sexuales y Reproductivos e impulsar iniciativas no sólo vinculadas a la reproducción. (Ej: Programa el Buen Vivir de la Sexualidad y la Reproducción) Aunque sigue existiendo un fuerte énfasis sanitario.</p> <p>Promulgación de la Ley N°20.845 de Inclusión Escolar.</p> <p>Orientaciones para el diseño e implementación de un programa en sexualidad, afectividad y género. MINEDUC: Se vincula con la Reforma Educacional que se inició en 2014 y que crea la "Unidad de Equidad de Género" (UEG).</p> <p>Circular n° 0768. Derechos de niños, niñas y estudiantes trans en el ámbito de la educación de 2017 y Orientaciones para la inclusión de personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex en el sistema educativo chileno del 2017.</p>
2018-2022	Sebastian Piñera Echeñique.	<p>Establece cuatro ejes en su programa: establecer el acceso universal y gratuito a una educación parvularia de calidad, implementar un Plan Nacional de Calidad de la Educación, modernizar la educación técnico-profesional y avanzar hacia</p>

		una educación superior accesible y de calidad, que sea la puerta de entrada a la sociedad del conocimiento y la información. Ninguno de estos ejes, incluye en una mirada de género que potencie la inclusión, la equidad y el derecho igualitario a una educación.
2022 a la fecha	Gabriel Boric Font	<p>Durante el primer año de gobierno, las iniciativas se pueden agrupar en tres ejes de acciones. El primero de ellos es el eje de Transversalización, el cual contiene aquellas acciones para la incorporación de la perspectiva de género en la gestión interna del Mineduc. El segundo corresponde a las principales acciones asociadas a la implementación de la Política de Educación en Afectividad y Sexualidad Integral y, el tercer eje corresponde a las actividades llevadas a cabo en el marco del proceso participativo para el diseño del Proyecto de Ley de Educación en Afectividad y Sexualidad Integral.</p> <p>Uno de los avances es la Ley 21.545, “Ley TEA” que asegura el derecho a la igualdad de oportunidades y resguardo de la inclusión social de les niños, niñas, adolescentes y adultos con el trastorno, junto con eliminar cualquier forma de discriminación y promover un abordaje integral en los ámbitos social, de la salud y educación.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Capítulo 2. Metodología

11. Metodología

La presente investigación se situó bajo una metodología cualitativa, dado que ésta permitió entender los hechos en su contexto, ocupándose de estudiar un problema sustantivo, los que corresponden a aquellos que emergen de la realidad social o cultural concreta (Tójar, 2006), proporcionando un acercamiento para conocer las experiencias de las personas dentro de la misma, además permite describir las cualidades de un fenómeno, captando y reconstruyendo un significado que forme parte de una realidad determinada (Taylor y Bogdan, 1987).

Al indagar en las representaciones sociales de género que les niños forman en sus contextos donde están insertos, se busca conocer esta perspectiva interna desde su mirada como protagonistas, como sujetos de derechos y agentes de cambio, comprendiendo su interrelación con los sistemas en los que participan.

En concordancia con lo anterior, dicha metodología fue atinente, dado que, todo aquello que les niños pudieron expresar de sus propias vidas, fue clave para conocer la complejidad de su realidad, y finalmente producir datos desde sus propias palabras (Sánchez, 2008).

Finalmente, señalar que desde la perspectiva de la comprensión de las posibilidades de conocimiento de la realidad humana, se acepta la existencia de múltiples visiones con grados de entendimiento y validez diversos sobre dicha realidad. En este sentido, es particularmente importante para las opciones investigativas de tipo cualitativo, reconocer que el conocimiento de la realidad humana supone no sólo la descripción operativa de ella, sino ante todo la comprensión del sentido de esta por parte de quienes la producen y la viven (Sandoval, C. 2002).

12. Método

Dado el objetivo de la investigación fue necesario abordarla desde un enfoque constructivista, cuya pretensión es describir y comprender, considerando una concepción múltiple de la realidad, es decir, no hay una única realidad, sino múltiples, ya que se construyen y consensuan (Sarrado et al. 2004).

Se buscó una comprensión contextualizada de cómo les niños experimentan, conceptualizan e interpretan su propia cotidianidad, por tanto, las representaciones sociales de género se pueden aprehender en el escenario natural donde se realizan y cobran significación (Serrado et. al 2004). Les niños construyen activamente su comprensión del género a través de interacciones sociales, experiencias personales y procesos cognitivos, no son simplemente receptores pasivos de información, sino que participan activamente en la construcción y reinterpretación de significados en relación - en este caso- con el género, a través de sus interacciones sociales y experiencias personales.

13. Tipo de estudio

En lo que respecta al tipo de estudio, considerando a Vázquez et al (2006), la presente investigación se caracterizó por ser descriptiva, ya que buscó describir y especificar el fenómeno en estudio, desde los discursos que emanaron de los niños de las escuelas rurales de Antuco, respecto a las representaciones sociales de género.

14. Diseño muestral

Para la investigación, el muestreo fue intencionado de tipo teórico, todas las unidades fueron seleccionadas de forma meditada y deliberada, por ello se afirma que las muestras cualitativas son siempre intencionales o estratégicas. (Verd y Lozares, 2016).

Siguiendo lo anterior, esta selección estuvo justificada y conectada con la construcción teórica y metodológica del objeto, realizada deductivamente al inicio de la investigación o sea el fruto del razonamiento abductivo o inductivo desarrollado a lo largo

de la investigación (Verd y Lozares, 2016).

El muestreo teórico se enmarcó dentro de una estrategia de muestreo por criterios, entendiendo éste como la que busca y analiza unidades de muestreo construidos conceptualmente (perfiles o tipologías) a partir de criterios identificados en la literatura, lo que implica trabajar las unidades muestrales que reúnan algún criterio predeterminado de importancia (Miles y Huberman, 1994; Sandoval, 1995), en este caso el criterio consistió en niños de las escuelas rurales de Antuco, del rango etario entre los 9 a 12 años. Este rango etario y el nivel escolar se escogieron debido a los niños están llegando a término o bien finalizaron el primer ciclo de formación escolar, en el cual han transitado de un pensamiento intuitivo a uno más complejo (Bardi et al 2005). En términos cognitivos, la adquisición de la lecto-escritura y el fortalecimiento de su uso, amplía su visión a nuevos mundos y otras formas de comunicación, pudiendo expresarse con mayor claridad y coherencia.

15. Selección de contextos

Para este apartado se consideraron algunos datos relevantes de la comuna.

Antuco se ubica en la zona central de Chile, específicamente en la Provincia del Biobío en la Región del Biobío, a 65 km de su capital provincial, Los Ángeles.

En el CENSO 2017, la población en Antuco fue de 4.073 personas, siendo 2.098 mujeres y 1.975 hombres. Del total de la población, 2077 corresponden a la zona urbana (51%) y 1996 a la zona rural (49%).

Antuco es la comuna chilena con mayor porcentaje de hogares monoparentales con jefatura femenina; el 89% está liderado por mujeres, donde no hay cónyuge o pareja, pero sí hijos/as.

Desde la oficina de asistencia social, indican que en el municipio han detectado este fenómeno. Explican, que como los hombres en su mayoría tienen oficios calificados como operadores de maquinaria pesada, soldadores, mineros, prefieren empleos en el norte del país, y la realidad de la comuna es que durante invierno se reduce la demanda de mano de obra, por ende, la tendencia es que las mujeres sean el sustento del hogar ofreciendo servicios de comida, bordados o cuidado de niños o adultos mayores. (Pérez, 2018)

Cabe señalar que el municipio reparte la mayoría de las 1.600 canastas familiares

con que ayudan a más de un tercio de los hogares de la comuna, donde las cifras no sólo acusan un gran porcentaje de jefas de hogar solas, sino que también muestran pobreza. Según el Registro Social de Hogares, el instrumento de calificación socioeconómica del Ministerio de Desarrollo

Social, el 40% de los habitantes de Antuco vive bajo la línea de la pobreza y la cesantía alcanza la mitad de la población, cifra que se ha mantenido estable durante esta década.

Respecto a características en materias de educación, la comuna posee cuatro establecimientos de dependencia municipal y uno particular subvencionado, con una matrícula total de 332 y 70 respectivamente al año 2022. De estos 5 establecimientos, 3 de ellos se ubican en la zona rural de comuna y son de dependencia municipal.

A continuación, se indica el total de la matrícula de los tres establecimientos municipales rurales de la comuna al año 2022:

Establecimiento	Total Matrícula
Cerro Pilque	16
Volcán Antuco	15
Olga Ríos Pinochet	20

Respecto al énfasis de la política educativa municipal cabe señalar que la misión del Departamento de Educación Municipal de Antuco es: “Velar responsablemente, apoyar y complementar el currículo de la educación regular en las escuelas y liceos de Antuco, contribuyendo de manera efectiva en la calidad de los aprendizajes, educación inclusiva, formación integral y contacto con el entorno de los estudiantes de la comuna”. (fuente y pagina)

Es así como a través de las distintas áreas del Depto. de Educación: Programa de Integración Escolar, Convivencia Escolar, Área Social, Seguridad y en conjunto con quienes lideran los establecimientos de la comuna, los docentes y asistentes de la educación buscan alcanzar la calidad en los aprendizajes, el desarrollo integral de los estudiantes, potenciando su autonomía, creatividad, confianza y que descubran el mundo a través de las herramientas que se les entregan. (Cuenta Pública Gestión Municipal Antuco, 2018).

Es importante señalar, que a partir del año 2016 se instala dentro del área de Convivencia Escolar el énfasis en materias de Sexualidad, género y educación, transitando desde la prevención del abuso sexual, prevención del embarazo adolescente y violencia en el pololeo. Un hito importante es el año 2017 que toma mayor relevancia la incorporación de la Ley N° 20.845 de Integración e inclusión, que, si bien es promulgada en el 2015, en la comuna comienza a discutirse dentro del reglamento de convivencia de los

establecimientos educacionales públicos. Un avance significativo de la Ley de Inclusión es que expresa que el sistema propenderá a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes, iniciando en la comuna la preocupación sobre materias como la identidad de género.

La Dirección de Educación Municipal de Antuco, inició un proceso educativo que implementa una profesional del área de la psicología principalmente en las tres comunidades educativas del sector rural. Lo anterior inicia con una serie de talleres con perspectiva de género dirigidos a todas las personas que componen la comunidad educativa (apoderados/as, docentes, estudiantes).

La iniciativa tuvo respaldo de las autoridades y en conjunto con el equipo docente y directivos, se creó un ciclo de charlas sobre temática de diversidad sexual, género y educación. En dichas instancias de capacitación, surge la idea de incorporar en el protocolo de convivencia escolar un apartado específico para niños y niñas trans.

Es importante destacar que el primer párrafo del Protocolo expresa: “Asegurar el derecho a la educación de niños, niñas y estudiantes, tanto en el acceso como durante la trayectoria educativa, significa atender sus necesidades y diversidades personales y colectivas, creando espacios educativos seguros y respetuosos de su dignidad que favorezcan el desarrollo integral.” fuente y pagina

El protocolo incluye las definiciones conceptuales de género, identidad de género y Trans, estableciendo el procedimiento necesario para el caso específico, este clarifica: el apoyo a la niña, niño o estudiante, y su familia, orientación a la comunidad educativa, uso del nombre social en todos los espacios educativos, el derecho del estudiante a utilizar el uniforme, ropa deportiva y/o accesorios que considere más adecuado a su identidad de género y la utilización de servicios higiénicos respetando su identidad de género. Cabe mencionar que el protocolo además se encuentra redactado con uso del lenguaje inclusivo.

El siguiente cuadro sintetiza los principales hitos de avances en materia de género dentro de la política educativa de la comuna de Antuco:

Cuadro N°4 “Hitos en temas de género y diversidad sexual de la política educativa comunal de Antuco”.

Año	Hitos	Descripción
2016		Curso “Sexualidades en la Escuela”: Actualización Sexualidad, Género y Educación.
	Gestión de Programas, Elaboración de Proyectos y Realización de Cursos	Exposiciones de Formación Ciudadana y Derechos Humanos y luego: “Abuso Sexual Infantil”, Factores Protectores y de Riesgo en las Escuelas Rurales.
	Taller de Afectividad y Sexualidad dirigido a Estudiantes del PIE:	Se diseñó 1er taller en torno a los “Estereotipos Culturales” y luego aborda el 2do, sobre “Paternidad precoz yETS” con Equipo de Salud.
	Talleres Afectividad y Sexualidad	Se realizaron 11 intervenciones a alumnos de Enseñanza Media en diferentes temáticas dirigidas por Matrona y enfermera. Intervención de Sernam con abordaje de Violencia en el pololeo
2017	Actualización del Reglamento de Convivencia y propuesta de Modificación de Suspensiones:	Sistematización y demostración ante el Consejo de Profesores del impacto y arraigo de esta medida en la cultura escolar. Además, se entregan orientaciones basadas en la Ley de Inclusión.
2017	Intervenciones Selectivas Área Convivencia Escolar:	En la Enseñanza Media se realizan talleres de Sexualidad, centrado en la afectividad en las relaciones de pareja.
2018	Planes de Gestión de la Convivencia Escolar y Formación Ciudadana.	Revisión y Sugerencias de Mejora basadas en orientaciones ministeriales y contextualización local dando Énfasis en materias de género.
2018	Incorporación de protocolo “Niñxs Trans”	Escrito en lenguaje inclusivo, incorpora definiciones conceptuales de género, identidad de género y Trans, estableciendo el procedimiento necesario para el caso específico.
2018	Coeducación	Se realiza una jornada reflexiva con los equipos educativos del Microcentro Rural, centrada en una de las principales demandas del “Mayo Feminista”: Educación No Sexista, junto a la identificación de prácticas pedagógicas de carácter sexista.
2018	Investigaciones	Participación en investigaciones nacionales dirigidas a coordinadores comunales, patrocinadas por MINEDUC: RedCreando Convivencia y Centro EduInclusiva, además de un estudio de la AChM sobre políticas públicas en infancia y adolescencia.
2018	Participación en Convocatorias regionales de Seminarios:	“Líderes del Cambio Educativo”, “Educando desde el Amor”, “Innovación y Cambio Educativo” y “Ciberacoso Escolar”, y el Congreso de Educación Positiva (REPSI).
2019	Intervenciones Selectivas Área Convivencia Escolar:	Jornadas “Enfoque de Género” dirigida a profesores y asistentes de la educación.

		Jornadas Conociendo Los DD.HH., tratados y derechos y deberes de los niños: refuercen el conocimiento de los Derechos Humanos.
2019	Actualización del Reglamento de Convivencia	Sistematización y demostración ante el Consejo de Profesores del impacto y arraigo de esta medida en la cultura escolar.

Fuente: Elaboración propia a partir de los Informes de Gestión Municipal año 2016, 2017, 2018 y 2019.

En cuanto al contexto se consideró para el presente estudio, como se explicó y mencionó en apartados anteriores, con la comuna de Antuco, región del Biobío.

Es importante señalar que las tres escuelas rurales de Antuco, tienen altos índices de vulnerabilidad. El concepto de Vulnerabilidad hace referencia a una condición dinámica que resulta de la interacción de una variedad de factores de riesgo y protección, individuales y contextuales (familia, escuela, barrio, comuna), antes y durante el desarrollo de los niños, la que se manifiesta en conductas o hechos de mayor o menor riesgo biopsicosocial, cultural y/o ambiental, que inciden en los niveles de desarrollo y bienestar que las personas poseen o poseerán a lo largo de su vida.

Desde el año 2006, la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, ha medido la condición de vulnerabilidad del estudiante mediante la metodología IVE-SINAE, esta considera aspectos socioeconómicos, de rendimiento y abandono escolar.

Durante el año 2022, según información otorgada por el Departamento de Educación Municipal de Antuco, la matrícula comunal correspondía a 402 estudiantes, de los cuales 51 pertenecían al sector rural.

Para reclutar a los niños participantes, se consideró definir por cada establecimiento, el rango etario de 9 a 12 años de edad, etapa en que los niños en desarrollo cognitivo, están mejorando en áreas como el razonamiento abstracto, la resolución de problemas y la capacidad para pensar críticamente. También están expandiendo su vocabulario y habilidades de lectura y escritura (Piaget 1982).

En la siguiente tabla se visualizan los tres establecimientos rurales, su total de matrícula al año 2022, y aquellos que están en el rango etario de 9 a 12 años:

Establecimiento	Total Matrícula	Total Niñas y niños que cumplen perfil muestra
Cerro Pilque	16	7
Volcán Antuco	15	6
Olga Ríos Pinochet	20	9
Total	51	22

Señalar que previamente, se realizaron coordinaciones vía correo electrónico y telefónica con el Departamento de Educación Municipal (DAEM) de Antuco, el cual autorizó formalmente, a través de su Directora DAEM, realizar la investigación en las tres escuelas rurales, permitiendo llegar a madres, padres y apoderados a través de sus directoras de escuela y profesoras a cargo de los cursos. Aclarar que en estos establecimientos existe la modalidad multigrado, es decir, en un aula sus cursos se encuentran combinados, al menos una de ellas está compuesto por estudiantes de diferentes cursos.

Para formar los grupos de discusión, luego de la revisión del total de matriculas de cada escuela, se seleccionó les niños que cumplían con el rango etario definido para el perfil de la muestra. Luego, de esa selección (22 estudiantes), se le envió a cada madre, padre, apoderada, el consentimiento informado para adultos y asentimiento para niños, Estableciendo un plazo de 10 días para la devolución de estos documentos firmados. Posterior a ello, con un total de 20 consentimientos y asentimientos informados devueltos, se procede a conformar cada grupo de discusión por escuela.

16. Técnicas de recolección de información

Hay que señalar que este estudio, respecto a sus objetivos buscó la manera de recoger información a través de la expresión de las sus opiniones de les niños y siendo primordial un enfoque que fomentara la participación, el diálogo, el reconocimiento de sus experiencias y perspectivas como valiosas en tanto actores sociales.

Dentro de las técnicas utilizadas para trabajar investigaciones con niños y niñas, existen algunas de ellas que se presentan más amigables según sus intereses (Clark, McQuail y Moss, 2003) también conocidas como técnicas participativas.

Las técnicas participativas reúnen las siguientes características que resultan facilitadoras para la escucha de la infancia:

- a. Son técnicas familiares, conocidas por las niñas y niños en su vida cotidiana.
- b. Son presentadas de forma atractiva a las niñas y niños y suelen ser de su agrado e interés.
- c. Destacan por su sencillez y facilidad para la ejecución de las niñas y niños, además de suponer un escaso coste económico para el investigador.
- d. Son técnicas que pueden realizarse en grupo, aumentando así la confianza y seguridad de las niñas y niños frente a la presencia del adulto.
- e. Finalmente, una característica que se considera esencial para el éxito de estas técnicas es el componente lúdico existente en las mismas (Castro, Ezquerro y Argos, 2016).

Para facilitar conversaciones grupales entre los niños y obtener una gama de opiniones, que permitió explorar los temas específicos de la investigación, se empleó como técnica de recolección de datos el Grupo de Discusión,

Esta técnica según Verd y Lozares (2016) consiste en:

Un método cualitativo basado en la interlocución de un grupo de sujetos desconocidos entre sí, donde una persona investigadora ajena al grupo modera las intervenciones y plantea las cuestiones a debatir. En estos casos la interlocución siempre se realiza en un entorno artificial (controlado y preparado para la ocasión) y mediante una dinámica abierta a las intervenciones de todas las personas participantes. (p.216)

Respecto a lo anterior, el grupo de discusión en la presente investigación se utilizó para contrastar las subjetividades, socializando las percepciones personales y consensos respecto a las representaciones de género. Finalmente, el grupo de discusión favorece la fluidez de la comunicación dado que dentro de los interlocutores no existen diferencias jerárquicas ni una estructuración externa, sólo el cruce de opiniones en un contexto de conversación.

Por lo anterior, resultó atinente la utilización de esta técnica, pues a través de la conversación grupal se puede lograr captar y analizar los discursos ideológicos y las representaciones simbólicas que se asocian a cualquier fenómeno social (Verd, y Lozares, 2016), como lo fue el objetivo de este estudio sobre las representaciones sociales de género de la infancia.

Para el desarrollo de esta investigación, se realizaron tres (3) grupos de discusión

que estuvieron conformados según la siguiente tabla:

Grupo	Escuela	Indice de vulnerabilidad Escuela	Perfil	Participantes	Total participantes	Tiempo duración Grupo de Discusión
1	Cerro Pilque	75%	Estudiantes, entre 9 a 12 años, que cursen entre 4to a 6to año básico	3 niños	3	45 minutos
2	Volcán Antuco	100%	Estudiantes, entre 9 a 12 años, que cursen entre 4to a 6to año básico	4 niños 1 niña	5	45 minutos
3	Olga Ríos Pinochet	100%	Estudiantes, entre 9 a 12 años, que cursen entre 4to a 6to año básico	3 niños 1 niña	4	45 minutos

Señalar que la muestra sería de 20 niños en total, pero al momento de la realización de los grupos, algunas madres y adultos responsables señalaron que los niños no podían asistir de manera presencial a la escuela, ya sea por enfermedad, o contagio de COVID de algún integrante del grupo familiar cercano, por tanto, de manera preventiva por contagio, no tenían permitido asistir presencialmente a las escuelas. En virtud de ello, se conformaron los grupos según la tabla anterior.

17. Identificación de temas y elaboración de guías para la recolección de información:

Se contempló realizar Grupo de Discusión, el objetivo de esta actividad fue conocer las opiniones, reflexiones y comentarios de los niños.

Se inició la actividad con la proyección de imágenes (Ver Anexo N°3) las cuales observaron y luego procedieron al análisis de éstas. Pudieron hacer cualquier tipo de comentario respecto a la imagen en cuestión.

En el anexo N°4 se adjunta la guía de preguntas que fue aplicada.

18. Análisis de la información

Al concluir la etapa de recolección de la información y el trabajo de campo, se procedió a las transcripciones textuales de los audios de los grupos de discusión.

Se realizó un Análisis de Contenido, apoyado en el análisis del Software Programa Atlas Ti versión 7.5 para Windows.

Hay que señalar que se consideró en este proceso a Taylor y Bogdan, quienes proponen un enfoque basado en tres momentos (descubrimiento, codificación y relativización), los cuales buscan el desarrollo de una comprensión en profundidad de los escenarios o personas que se estudian (Taylor y Bogdan, 1987).

1. Fase de Descubrimiento:

- I. **Revisión de material bibliográfico:** Se revisa material académico relacionado con el fenómeno estudiado, con el objeto de ir ensamblando ideas sobre los conceptos principales de la investigación y conocer además el estado del arte en relación con el género, diversidad y educación en infancia con el objeto de perfilar las maneras de obtener información.
- II. **Recolección de la información:** En esta etapa, se procede a aplicar la técnica participativa con los niños, la cual fue grupo de discusión, con previo consentimiento y asentimiento informado, señalando el carácter voluntario, la finalidad de su participación, el resguardando la privacidad.
- III. **Constitución de la información:** En esta etapa, por medio de audio procedió a grabar las conversaciones que, surgidas de los grupos de discusión, que luego fueron escuchadas y transcritas utilizando Normas Jefferson para rescatar la esencia del ambiente y la intención comunicativa entre la investigadora y coinvestigadores.
- IV. **Leer repetidamente los datos e identificar temas emergentes:** La investigadora lee reiteradamente los datos, para poder identificar temas o significados que surjan de lo expresado por los coinvestigadores.

19. Aspectos éticos

Durante el desarrollo de la investigación se aseguró confidencialidad de los informantes, en primera instancia al tratarse de menores de edad, se solicitó una reunión con equipo Directivo del establecimiento y padres, madres y apoderados, para informarles de la investigación, e invitarles a participar a aquellos adultos responsables de los niños que cumplían el perfil de la muestra, de los cuales veinte firmaron el Consentimiento Informado de Padres y Apoderados, (Ver anexo N°1) el cual contenía toda la información explicativa del objetivo de investigación y aseguró aspectos importantes como: confidencialidad de los informantes, asegurando que sus datos no fueran revelados bajo ninguna circunstancia. Todo lo anterior, avalado en el respeto a la dignidad e intimidad de los niños.

Como los participantes fueron niños menores de 14 años, se incluyó un formulario de Asentimiento Informado (Ver anexo N°2), documento que en forma simple informaba lo que se solicitaba para que cada niño diera su aceptación y aclarando que tenía la posibilidad de negarse a participar, lo cual no hubo en este caso.

Previo a la realización del grupo de discusión, se explicó claramente los objetivos de investigación, es decir, en qué consistía la técnica a realizar y las características de la participación de las personas colaboradoras, permitiendo que reconocieran y comprendieran lo necesario de dicha participación.

A los niños participantes en el estudio, se les explicó que podían abandonar la actividad si así lo deseaban, si es que durante el proceso se sentían incómodos o si por alguna razón no querían continuar. Se trabajó en base al respeto y dignidad de todos, sin presionar ni obligar a participar.

Cada Grupo de Discusión se realizó en espacio facilitado por escuela (bibliotecas y sala), respetando aforos y distanciamiento social, según los protocolos establecidos por Minsal y Mineduc. El horario fue dentro de la jornada de clases.

20. Planificación de la disseminación de los resultados

Los resultados que se obtuvieron en esta investigación se presentan en las siguientes audiencias (considerando la perspectiva de Silverman, 2013, citado en Verd y Lozarez, 2016):

La audiencia académica, con el objetivo de dar a conocer los resultados del estudio, principalmente en los aspectos teóricos, empíricos y metodológicos. Esto por medio de la instancia de defensa de tesis de magíster, a su vez por la elaboración de un artículo científico de investigación sobre este estudio.

La audiencia de las y los actores sociales e institucionales de la comuna de Antuco, tanto aquellos participantes del estudio, como a las autoridades locales de la comuna, y a las Seremías de Mineduc y Mujer y Equidad de Género, Subsecretaría de la Niñez de la región del Biobío, con el objetivo de darles a conocer los hallazgos empíricos del estudio, informar sobre estos acontecimientos, otorgando conocimiento que podría tener un carácter aplicable. Lo anterior por medio de un informe ejecutivo que dio a conocer la experiencia investigativa.

21. Criterios de rigor de la investigación

Considerando lo expuesto por Verd y Lozarez (2016), respecto de la investigación cualitativa y los tres enfoques en relación con los criterios de rigor: En primer lugar, hay que considerar que la investigación cualitativa aplica, pero con adaptaciones provenientes de la investigación cuantitativa: validez, fiabilidad y replicabilidad (u objetividad).

En segundo lugar, que se deben redefinir los criterios provenientes de la investigación cuantitativa, ya que son considerados procedimientos distintos.

Por último, que carece de lógica los criterios de rigor, pues en la investigación cualitativa, se debe ajustar a criterios de calidad científica, ya que los hallazgos que se originan a partir de la investigación social no pretenden una superioridad respecto al conocimiento que otras personas adquieren mediante su experiencia cotidiana.

En virtud de lo expuesto anteriormente, esta investigación consideró la redefinición de los criterios que se originan en la investigación cuantitativa (segundo enfoque) pues la

lógica y procedimientos de la investigación cualitativa difieren de la investigación cuantitativa.

Siguiendo a Vázquez et al. (2006), todo proceso de investigación exige un sustento metodológico que permita su validez como estudio, y que, en la investigación cualitativa, aquello no es la excepción, solo que se denomina con otros nombres a diferencia de la investigación cuantitativa.

Para esta investigación se pretendió garantizar la calidad del estudio, considerando los siguientes criterios de calidad y rigor:

1. **Credibilidad:** este criterio refiere a que se debe mantener una presencia adecuada en el campo de estudio, estableciendo contacto con las y los actores investigados, además de establecer un proceso de contraste entre las interpretaciones que el investigador efectuara y los hechos ocurridos. Lo anterior, a través de un diseño adecuado de muestra y una recogida de datos sistemática. La utilización de la estrategia de triangulación, es decir usar múltiples fuentes de datos, métodos de recolección de datos y/o investigadores para corroborar y validar los hallazgos.
2. **Transferencialidad:** este criterio consiste en que se debe explicar y transparentar los procedimientos y las decisiones tomadas durante el proceso de investigación, formulando hipótesis de trabajo relevantes para el contexto que puedan transferirse y/o aplicarse a otras situaciones similares. Una de las estrategias fue proporcionar una descripción completa y detallada del contexto en el que se llevó a cabo el estudio y de sus participantes, incluyendo características demográficas, culturales, políticas y sociales relevantes. Esto permite a otros investigadores comprender mejor el entorno en el que se desarrollaron los fenómenos estudiados.
3. **Confirmabilidad:** este criterio señala que los descubrimientos de la investigación no deben estar sesgados por diferentes aspectos derivados de la subjetividad del investigador/a, por lo tanto, se intentara alcanzar el control de las fuentes de error, con las transcripciones textuales de las grabaciones del grupo de discusión y con el apoyo del programa informático Atlas.ti para el proceso de análisis.

Como mecanismo para evaluar la calidad de las investigaciones cualitativas la utilización de guías de revisión (Checklist), que consisten en una serie de preguntas prácticas que examinan el proceso de investigación, en todas sus etapas como se observa en la imagen adaptada de la guía de revisión de Mays y Pope (2000) por Vasquez et al 2017.

Ejemplo de guía de revisión (checklist)

- Relevancia: ¿El trabajo ha contribuido de manera útil al conocimiento?
- Claridad de la cuestión a investigar: ¿Estaba clara la pregunta de investigación?
- Contexto: ¿Se encuentra adecuadamente descrito el contexto o escenario de manera que el lector pueda relacionar los hallazgos a otros escenarios?
- Apropiación del diseño: ¿Podría ser más apropiado otro método?
- Muestreo: ¿El diseño de la muestra era adecuado para conseguir los objetivos propuestos? ¿La muestra cumple con el criterio de pertinencia? ¿Describe como fueron seleccionados los participantes y por qué?
- Recolección de datos: ¿La recolección de datos fue sistemática?
- Análisis: ¿Se realizó de forma sistemática? ¿Hasta que punto las categorías y conceptos desarrollados consiguen explicar los datos?
- Reflexividad: ¿El investigador tuvo en cuenta la manera en que el abordaje del problema y sus propias opiniones pudo influir sobre los datos obtenidos? ¿Se proporcionan suficientes datos en el informe como para corroborar el proceso analítico?

Adaptada de Mays y Pope, 2000.

22. Presentación de Resultados.

En el presente apartado, se exponen los resultados de los grupos de discusión realizados, codificando las respuestas según los objetivos propuestos para la investigación y luego ordenando la información de acuerdo con las categorías emergentes. De este modo se obtienen las aproximaciones a las representaciones de identidad, roles y estereotipos de género que les niños evidencian. Luego de ello se exponen las distinciones frente a las relaciones sociales en la escuela y en el hogar, para terminar, presentando los modelos de género reconocidos también en el espacio escolar y al interior del hogar.

Objetivos específicos	Dimensiones	Categorías emergentes	Códigos
1. Identificar los significados subjetivamente atribuidos por los niños de las escuelas rurales de Antuco, sobre la identidad, roles y estereotipos de género.	Identidad de género	Cuerpo	Características físicas
		Moda/ figuras de referencia	Accesorios
		Colores	Vestimenta
		Simbólicos	Juguetes
		Transexualidad y homosexualidad	Diversidad sexual y de género
2. Comprender las relaciones sociales de género que establecen en su comunidad educativa, los niños de las escuelas rurales de Antuco.	Relaciones sociales de género en la escuela	Amistad	Relaciones entre pares
		Machismo	Roles de género
		Sexismo	Estereotipos de género
3. Describir los modelos de género que distingue los niños de las escuelas	Modelos de género en espacio escolar	Burlas	Expresión de emociones
		Igualdad	Juegos
		Negociación	Prácticas de género en la escuela

rurales de Antuco, en el espacio escolar y familiar.	Modelos de género en espacio familiar	Convivencia	Prácticas de género en el hogar
		Tareas/responsabilidades	Trabajo doméstico
		Rol proveedor	Trabajo fuera de casa
		Admiración/elecciones	Proyección de futuro

En primera instancia, el desarrollo de esta técnica está fundamentada en el uso de seis imágenes. Esto responde a la necesidad de estandarizar el guión de discusión para su aplicación en las tres escuelas; segundo, a la intención de limitar significativamente la intervención y la posibilidad de influencia quien modera la discusión, y tercero para dar lugar a una expresión más genuina de las representaciones de los niños.

Los tópicos seleccionados para orientar el desarrollo del Grupo de Discusión se centran en la observación y reflexión sobre imagen corporal, identidad de género, estereotipos de género, orientación y diversidad sexual. Estos tópicos han constituido la base argumentativa para la selección de las 6 imágenes son detonantes para iniciar la conversación respecto a lo observado. Luego de ello, se realizaron preguntas abiertas, las cuales estaban orientadas a indagar en prácticas de género en el contexto escolar y familiar. (Anexo N°32)

<p>¿Les gustaría vestir de otra forma? ¿Pueden todos usar vestidos, pantalones, aros, maquillaje? ¿Porqué?</p>	<p>¿Quiénes deben hacer las labores domésticas? ¿Por qué? ¿Quién debe salir a trabajar fuera de la casa, por qué? ¿Qué les gustaría ser cuando adulto? ¿Quieren ser como algún adulto que conozcan? ¿Porqué?</p>
<p>¿Creen que hay cosas que pueden hacer sólo los hombres? ¿O solo las mujeres? ¿Porqué?</p>	<p>¿Sus padres les asignan tareas? ¿Cuáles? ¿A qué les gusta jugar? ¿Porqué? ¿A qué no juegan, por qué? En la escuela algún adulto les ha dicho la frase “deben comportarse como niño/a? ¿qué opinan de eso?</p>

¿Pueden todos expresar sus emociones y sentimientos? Por ej.: ¿Llorar? ¿Enojarse?	¿Los hombres y las mujeres pueden ser amigos, o solo pueden ser amigos hombres c/hombres y mujeres c/ mujeres?
---	--

Elaboración propia.

Dimensión Identidad de Género

Como se indicó, para iniciar el grupo de discusión, se utilizaron 6 imágenes, las cuales se eligieron buscando que, a través de planteamientos abiertos, les niños expresaran de manera espontánea pensamientos respecto a lo que observaban, para identificar los significados subjetivamente atribuidos con relación a imagen corporal, identidad, roles y estereotipos de género.



Imagen N°1.

En la primera imagen, se aprecia en los diálogos una naturalidad al expresar una identidad de género distinta a femenino y masculino, sin conflictos aparentes ni incomodidad frente a ello, pero aun entendiéndola bajo la dualidad de un hombre-mujer y viceversa.

Plantean la existencia de personas que “quieren ser” el opuesto y reconociendo esta realidad bajo el concepto de “transexuales”, entregando información sobre cómo se ven o cómo se comporta una persona con tales características. Lo que dan a conocer los niños en sus diálogos, muestra la noción de identidades no binarias como la transexualidad, abriendo la posibilidad de la existencia de una tercera distinta a ser hombre o mujer, sin que ello represente una situación anómala ni extraña. El debate espontáneamente se centra en determinar el género de quién ven en la imagen.

“Marcos: ¿Un transexual?”

Leonel: Hay una mujer y un hombre.

Raquel: ¡¿Ese es como una mujer y hombre?!

Marcos: ¡Ah! No po', mira, que en vez de ser así como hombre, una mujer. (Explicando a la pregunta de su compañera)

Andrés: Mmm... Sí, hay una mujer-hombre y un hombre-mujer".

Raquel: ¿Un transexual?

Leonel: Yo creo que son transexuales.

Marcos: O, esa es como una mujer que quiere ser hombre y un hombre que quiere ser mujer".

Grupo discusión Escuela Olga Ríos Pinochet.

Uno de los rasgos principales expresadas por los niños, corresponde a las características físicas como el pelo y la ropa para distinguir en la imagen, ambas particularidades les entregan ideas para describir a una persona, ya que las mencionan como elementos diferenciadores. En esta misma línea, hay que señalar que utilizan el concepto de "persona", para referirse a la imagen, sin identificar como masculino o femenino, además de considerar que corresponde a la misma, pero con vestimentas diferentes y una misma expresión como la sonrisa. En este grupo de discusión el foco principal del debate es descubrir si es la misma persona la que se observa en la imagen.

"Alfredo: Todos se parecen, porque tienen el pelo así (Hace un gesto indicando su pelo).

Bruno: Y tienen el mismo pelo, pero de distinta forma, pero mismo pelo y misma cara, yo creo que son la misma persona.

Antonia: La misma sonrisa.

Eduardo: Son la misma persona, porque mire tía, cada uno tiene un cosito de estos (indica un mechón de pelo), que es lo mismo.

Investigadora: ¿Tú dices que es la misma persona, pero con distinta ropa?

Eduardo: ¡Sí!

Investigadora: ¿Están de acuerdo con su compañero?

Antonia: ¡Sí!

Bruno: ¡Sí!"

Grupo discusión Escuela Volcán Antuco.

El grupo de discusión de uno de los establecimientos considera la asignación de ciertas prendas de ropa como el uso de vestido, a un indicador absoluto de que la persona en la imagen corresponde a una mujer, como también aquellos que usan chaqueta y pantalones serían

hombres. Otro elemento identificador que señalan son rasgos corporales de mayor tamaño, como la boca, este último sería atribuible a una característica física propia masculina.

Existen algunas discrepancias en la forma del cabello, pero en esta imagen no lo consideran como un elemento diferenciador para determinar si la persona es hombre o mujer.

“Cristian: Una mujer y tres niños.

Investigadora: ¿Notan algo distinto?

Claudio: Sí, la ropa. La niña tiene vestido y ellos tienen chaqueta y pantalones.

Boris: El pelo...

Alejandro: Los pelos son iguales.

Cristian: Las caras son diferentes.

Claudio: La boca es más larga, las de los niños son diferentes.”

Grupo discusión Escuela Cerro Pilque.



Imagen N°2.

Continuando con las imágenes, en la N°2, los niños mencionan la orientación sexual como una primera impresión para describir lo que ven, haciendo alusión a la apariencia andrógina de la persona en la imagen, afirmando la idea de que “la ropa no tiene género”, observando en el diálogo que la vestimenta no categoriza ni es característica propia de una identidad binaria, más bien responde a una elección personal por comodidad.

Señalar parte del diálogo en que se menciona la frase de la madre “Mi mamá dice que la ropa no tiene género”, lo cual es un elemento importante que en los hogares se manifieste el concepto de género como parte del cotidiano.

Se observa también que los niños manifiestan la idea de una identidad de género diversa, señalando que las características físicas como el pelo o la ropa, en este caso no están vinculadas

estrictamente a ser hombre o mujer, ya que ejemplifican con referentes cercanos, como: la abuela que usa el pelo corto y la madre que usa el pelo largo, ambas siendo mujeres, pueden elegir usar el pelo de una forma u otra, sin restricciones.

“Raquel: Es gay.

Leonel: Pero igual capaz que se vista así por comodidad...

Raquel: Mi mamá dice q la ropa no tiene no género.”

Escuela Olga Ríos Pinochet.

“Antonia: Yo creo que era hombre, pero quiso ser mujer... en la expresión de la cara parece mujer.

Investigadora: ¿Podría ser mujer con pelo corto?

Eduardo: Sí, hay mujeres que usan pelo corto...

Bruno: Mi abuela tiene el pelo así, como yo... Y mi mamá tienen el pelo largo”.

Escuela Volcán Antuco.

En uno de los grupos de discusión, los niños identifican la ropa y cabello como características asignadas típicamente a hombres (usar el pelo corto, usar short y camisa), o la presencia de ropa interior femenina en el suelo de la habitación como indicador que es una mujer, o bien, características físicas distintivas de la anatomía comúnmente asociada a lo femenino como tener una cintura más pequeña.

“Alejandro: un niño, por el pelo y la ropa

Cristian: yo creo que una mujer, por los sostenes (en el suelo)

Boris: Veo muchas cosas...

Claudio: Una mujer, tiene esa curvatura que tienen las mujeres”.

Escuela Cerro Pilque.

Hay que señalar que parte de las opiniones respecto a la imagen, hacen mención de los juguetes como indicador para determinar si la persona de la imagen es hombre o mujer, lo cual es manifestado por un niño y cuestionado por el resto de sus compañeros, quienes se expresan desacuerdo por juguetes atribuidos tradicionalmente a lo masculino, como una pelota.

El cuestionamiento de una niña hacia la respuesta de su par, frente a la duda de que la persona no sería hombre pues tiene un “osito” en la habitación, denotan que aun permanecen ideas estereotipadas como: el uso de juguetes según género. Pese a ello, consultados por la preferencia del uso de una pelota, consideran que tanto a hombres como mujeres les gusta jugar, sin que ello sea un impedimento respecto al género.

“Bruno: Es hombre, parece hombre

Investigadora: ¿Por qué dices que parece hombre, qué características tiene?

Bruno: Es hombre, porque parece hombre... Por la pieza que tiene juguetes de hombre.

Antonia: Pero tiene un osito en la pieza

Bruno: Tiene pelota, mueble, cofre mágico...

Alfredo: Es un hombre

Investigadora: ¿Ya, pero por las cosas que tienen en la pieza ustedes piensan que esta persona es un hombre?

Eduardo: yo no estoy de acuerdo, parece mujer, por esta parte (indica cintura) las tiene más delgadas.

Investigadora: ¿y lo compañeros están de acuerdo? ¿Por ejemplo que haya una pelota qué quiere decir?

Arturo: que a los hombres les gusta jugar con la pelota...

Investigadora: ¿y a las niñas no?

Eduardo: sí igual les gusta.

Bruno: Sí, sí...”

Escuela Volcán Antuco.



Imagen N°3.

En la imagen N°3, los niños señalan que observan a una mujer trabajando en un lugar de construcción, manifiestan que posee una posición jerárquica de mayor rango que su par masculino,

en un rol de poder y decisión, lo anterior, no se manifiesta como una situación extraña ni excepcional, más bien responde a un escenario donde expresan en el tono de su voz alegría y comodidad frente a lo que observan.

Alfredo: Están haciendo un mapa, algo para ver donde tienen que construir las cosas.

Investigadora: Si ven la imagen, ¿Quién están dando las instrucciones?

Eduardo: ¡La mujer!

Bruno: La mujer, le está diciendo lo que tiene que hacer el hombre.

Claudio: Sí, ella es la jefa.

Escuela Volcán Antuco

“Leonel: Que ella está mandando al hombre y que el hombre la ve...”

Marcos: Yo creo q es una mujer trabajadora

Andrés: La mujer trabajadora... ¡Sí!

Escuela Olga Ríos P.

En una de las escuelas, si bien les niños indicaron a las personas como pares e iguales en materias de jerarquías, interpretan que en la imagen pudiera ser la mujer quien tiene un cargo de jefatura, pese a que elaboran la idea de que es ella quien posee más conocimiento y se encuentra enseñando alguna materia del aspecto laboral. La respuesta en este caso fue rápida y rotunda, sin manifestar alguna duda o reflexión respecto a la posibilidad de que un lugar de liderazgo y poder pudiera ser ocupado por una mujer.

“Alejandro: ella le está explicando a él.

Investigadora: ¿Podría ser ella la jefa?

Cristian: ¡No!

Claudio: No es la jefa ella.

Alejandro: Son compañeros de trabajo.”

Escuela Cerro Pilque.

En la cuarta imagen, los relatos son similares. Los niños construyen una descripción, enfatizando en el rol de cuidado y crianza que dos hombres están ejerciendo, mientras que en algunos casos

indicaron que ambos adultos podrían ser hermanos o amigos, considerando como parte de una dinámica habitual este rol que comúnmente se asocia a lo femenino.

Otro elemento significativo es la mención de la orientación sexual de los adultos, manifestando aceptación frente a las relaciones homosexuales, que además pueden ser padres y constituir una familia.



Imagen N°4.

“Raquel y Andrés: ¡Son gays!

Marcos: ¡Son dos papás!

Leonel: El hombre está dándole comida al bebé, ese bebé es adoptado y ellos lo quisieron tener porque son pareja... Porque ellos pueden tener un bebé y como son gays quisieron tener una pareja para hacer una familia.

Marcos: Creo que está bien que pueden hacer su vida y porque son gays, creo que pueden vivir juntos.

Raquel: Yo creo que es normal, a mí no me importa.

Investigadora: ¿Qué les pasa con eso?

Andrés: No me importa que un hombre ande con un hombre o una mujer.

Marcos: Está bien, es porque a ellos les gusta.

Raquel: A mí no me importa, yo estoy normal.”

Escuela Olga Ríos P.

Leonel: Yo encuentro que se discrimina muchos a los gays en la vía pública.

Marcos: Eso es verdad.

Raquel: Mas encima ahora q los nuevos presidentes q están saliendo.

Raquel: Hay uno que quiere acabar con los derechos de las mujeres.

Investigadora: ¿Qué pasa con eso?

Raquel: No me acuerdo como se llama

Leonel: Kast.

Investigadora: ¿y que te pasa a ti con eso?

Raquel: Eso no me gusta y mas encima quiere que todos sean hetero.

Marcos: Yo creo que está bien la imagen

Escuela Volcán Antuco

Respecto a la quinta imagen, se unifican las descripciones, enfatizando en la orientación sexual y en la libertad de las personas de decidir o elegir respecto a su sexualidad. Además, la mención de sentimientos como la felicidad de las personas en pareja, observando las expresiones de afecto y gestos como parte importante de las relaciones sexoafectivas.

La acción de abrazar se alude como una parte natural de muestras de afectividad, que pueden ser entre pares masculinos o femeninos, siendo familia, amigos o pareja del mismo género.

En uno de los grupos de discusión, se expresó una opinión distinta, la cual está asociada a las creencias religiosas como motivo por el cual no sería adecuada una relación sexoafectiva entre personas del mismo sexo. Elemento significativo ya que la comuna posee un 58% de población católica y un 28% evangélica, según datos población según religión declarada (CENSO 2002). Por tanto las ideas religiosas se encuentran en la gran parte de los hogares de la familias de los niños.



Imagen N°5.

“Andrés: Son dos hombres y son felices juntos.

Leonel: O pueden ser hermanos o pueden ser pareja”.

Escuela Olga Ríos P.

“Cristian: Son pareja... pero me da lo mismo, hay gente que quiere hacer lo que ellos quieren.

Claudio: Estoy de acuerdo, sí.

Alejandro: No estoy de acuerdo, por lo que le dije, Dios creó a la mujer y al hombre.”

Escuela Cerro Pilque.

En la última imagen, se reitera la concepción de la orientación sexual y la aceptación de relaciones homosexuales, en este caso lésbicas, las cuales al igual que en la imagen anterior, indican con naturalidad que pueden construir una familia.

En este caso, les niñas carecen de una visión heteronormativa y manifiestan que no se debe discriminar por razón de la orientación sexual.



“Raquel: Están abrazadas.

Andrés: Pueden ser pareja, pueden ser familiares, amigas.

Marcos: Igual no importa si son pareja porque a ellas les gusta estar así.

Leonel: Ellas pueden rearmar su familia

Raquel: Sí, ellas pueden ser una familia.

Leonel: No hay que discriminar por la sexualidad”.

Escuela Olga Ríos P.

Dimensión Relaciones sociales de género en la escuela

Relaciones entre pares

En los diálogos respecto a las relaciones entre pares en la escuela, les niñas expresan que no existen diferencias, estos se relacionan con homogeneidad e igualdad. Hay que señalar que según lo indicado por les niñas y en observación que se pudo realizar en espacio de recreos, en las escuelas los espacios de juego, como patios y canchas son utilizados por todos, sin lugares de uso exclusivo o restringido por hombres o mujeres, ni tampoco preferencias al momento de relacionarse o agruparse. Al ser un número reducido de estudiantes por establecimiento, se

conocen y relacionan sin situaciones de conflicto ni disparidad aparente, compartiendo juegos comunes, generando interacción entre todos.

Investigadora: ¿Los hombres y mujeres pueden ser amigos?

Claudio: Todos pueden

Bruno: Sí pueden...

Eduardo: Sí se puede.

Escuela Volcán Antuco

“Marcos: Está bien, yo tengo hartos amigos y amigas.

Raquel: Yo soy amiga del Martín

Marcos: Pero sí poh, ¿Qué tiene?

Escuela Olga Ríos Pinochet.

Roles de género

Respecto a los roles de género, en tanto conjunto de normas sociales y comportamientos que se perciben como propias de hombres y mujeres, se puede observar en los diálogos de los niños, que cuestionan lo tradicionalmente impuesto en relación con las formas de comportarse, hablar, vestir o expresar emociones. Predomina una crítica hacia aquello que se atribuye al binario femenino/masculino, y se manifiestan en desacuerdo en que exista una manera de ser determinada sólo por ser niño o niña. Inclusive cuestionan o desaprueban los roles de género.

Se menciona el machismo como respuesta a la frase “compórtate como hombre y no llores”, evidenciando que los niños poseen nociones de conceptos que explican un rasgo negativo frente aquello que les es tradicionalmente prohibido como la expresión de emociones o el comportamiento, entendiendo que ir en contra de esto no es una problemática ni tampoco implica dejar de ser hombre o mujer.

Raquel: A mí me gusta ser así, no me gusta ser señorita, no me gusta pintarme, no me gusta el rosa.

Investigadora: ¿Qué opinan de esas frases?

Raquel: A mí no me gusta, me da lata.

Marcos: “¡Pórtate como hombre y no llores!”.

Leonel: ¡Eso es machismo!

Escuela Olga Ríos Pinochet.

Bruno: Yo quiero tener un aro como mi tío.

Investigadora: ¿un piercing?

Bruno: sí, a todos les gustan.

Investigadora: ¿Y por ejemplo maquillaje?

Antonia: Sí, yo he visto que usan maquillajes (los hombres)

Alfredo: Hay unos que escuchan rock y se pintan las uñas y cuestiones...

Bruno: A mí me gusta.

Escuela Volcán Antuco.

“Antonia: Todos pueden hacer cualquier cosa

Bruno: Las mujeres hacen más trucos que los hombres

Investigadora: ¿Cómo trucos? ¿Son más ágiles?

Bruno: Sí, eso”.

Escuela Volcán Antuco.

Estereotipos de género

En los relatos se puede observar que, en concordancia con los resultados sobre roles de género, en este caso, los niños se alejan de ideas estereotipadas sobre el género. Abiertamente expresan sus ideas rompiendo con las creencias sobre colores asociados tradicionalmente a lo femenino, ropa, o habilidades físicas o cognitivas. Se observan posturas e ideas claras sobre atributos, funciones y características que no son concordantes con estereotipos de género, se evidencian desarrollo de conceptos como igualdad y la no discriminación.

Lo anterior también evidencia que aún persiste el sexismo en la escuela, ya que de todos modos persisten cuestionamientos frente al uso de algún color asociado a lo femenino, como el rosado.

Claudio: De repente hay niños que dicen y porqué el color de tu polera...Si el color no tiene género.

Investigadora: ¿Qué opinas de eso?

Claudio: Que el color puede uno estar con lo que quiera.

Boris: Una polera rosada...

Cristian: Yo tengo una polera que es como rosada muy clara... y una vez vine al colegio con ella y no me molestaron. Menos mal.

Escuela Cerro Pilque.

“Raquel: La ropa está bien.

Marcos: Como uno se sienta cómodo.

Raquel: ¡Yo he visto hombres con falda!

Investigadora: ¿Puede usar falda un hombre?

Raquel: Sí, y no pasa nada. A mí me gusta.

Leonel: A mí no me gusta discriminar a nadie.

Raquel: Tampoco por el color de piel, la vestimenta...”

Escuela Olga Ríos P.

“Andrés: Yo creo que las mujeres pueden hacer lo mismo que el hombre

Marcos: Yo creo que pueden hacer lo mismo, sí...

Andrés: Se pueden cocinar los hombres.

Leonel: Yo encuentro que los hombres se aprovechan de las mujeres... Yo creo que el hombre tal cual como la mujer tienen que hacer lo mismo.

Raquel: ¡Sí!

Leonel: El hombre puede lavar ropa, cocinar si sabe cocinar...

Marcos: Puede trabajar en un restaurant”.

Escuela Olga Ríos Pinochet.

Dimensión Modelos de género en el espacio escolar

Expresión de emociones

En esta dimensión, les niñas coinciden en que, si bien se sienten en libertad de expresar sus emociones, los hombres tienden a burlarse cuando algún compañero llora, aludiendo a que esto corresponde a una característica femenina y no es aceptada.

Los grupos de discusión convergen en que esta situación no es positiva, ya que todas las personas sienten dolor o tristeza, por tanto, pueden expresar lo que sienten sin discriminaciones de género.

Lo anterior resulta relevante, ya que aun existen burlas sexistas entre niños, un comportamiento que refleja la internalización de estereotipos de género. Estas burlas toman diversas formas, incluyendo comentarios, gestos, bromas o actitudes que refuerzan ideas sexistas o estereotipos de género. En los grupos de discusión se desprende específicamente de aquellos comentarios que reciben luego de llorar (en el caso de les niños).

La idea presente de que “las niñas son delicadas”, también corresponde a un estereotipo de género. Se le atribuyen característica como la fragilidad o que es emocional y llora, pues aquello se considera natural y parte de ser mujer. También refieren características de comportamiento como ser “enojones” o “buenos para pegar” en el caso de les niños, se observa en particular en uno de los grupos de discusión en un niño señala “tener problemas de ira”, pues se enoja y golpea cosas, situación que asiente el resto y

A su vez, se cree como una forma de denostar a otro atacándolo verbalmente las palabras como “mariquita”, “niñita”, “eres mujer”, insultos que entre niños siguen formando parte de su cotidianidad.

“Leonel: A veces se burlan de mi cuando lloro... Cuando lloraba me decían mariquita, niñita, eres mujer, todo eso

Raquel: Eso está mal.

Leonel: Porque todos lloramos hasta los hombres y los hombres discriminan porque si un hombre llora te dicen al tiro que eres marica.

Andrés: Sí eso es verdad.

Leonel: Porque las mujeres lloran, dicen que son delicadas, pero todos somos delicados.

Escuela Olga Ríos Pinochet.

Investigadora: ¿Y cómo son las mujeres? ¿Y los hombres?

Eduardo: Ellas saben cómo son...

Antonia: ¡Enojones!

Arturo: Eso sí, yo tengo problemas de ira.

Eduardo: Mentirosa, ¡Somos calmados! (Gritándole a Antonia)

Arturo: Yo me enoja si pierdo algún juego, pateo las cosas.

Eduardo: ¡Las niñas son muy enojonas! (Gritando)

Alfredo: ¡Son iguales!

Bruno: Sí...(suspirando)

Eduardo: El Alfonso es muy tranquilo.

Arturo: ¡Yo me desespero!

Investigadora: ¿Qué características tienen los niños que a ti no te gustan? (Mirando a Antonia)

Antonia: Pegar... Son buenos para pegar.

Alfredo: Pero a las niñas no...

Escuela Volcán Antuco

Juegos

Respecto a lo expresado por los niños, el espacio del juego se construye en los patios de la escuela, al momento del recreo, en el que se desenvuelven, según indican en libertad y definen formas de organización sin una distinción de género particular al momento de describir lo que se hace cotidianamente. Los niños manifiestan que acceden por igual a los diferentes juegos. Al pertenecer a una zona rural, la mayoría de los niños viven cerca de las escuelas, por tanto, son parte del mismo territorio y comparten posterior al horario de clases.

En sus relatos no manifiestan inclinación hacia juegos asociados regularmente femeninos o masculinos, incluso los niños expresan con naturalidad jugar "a las muñecas".

"Investigadora: ¿A qué les gusta jugar?

Alejandro: A la pelota

Investigadora: ¿Hay algo que no puedan jugar?

Cristian: Las mujeres pueden jugar a lo que sea

Boris: Sí, lo que les guste.

Investigadora: ¿Les niños pueden jugar a las muñecas?

Cristian: Sí, cuando chicos...y yo igual juego a las muñecas

Boris: Eso no importa".

Escuela Cerro Pilque.

Marcos: ¡Fuchibol!

Andrés: Me gusta jugar play, me gusta jugar en el computador, el Free Fire.

Leonel: Me gusta jugar en la bici, a la pelota.

Raquel: A mí me gusta jugar cualquier cosa con mis amigos.

Leonel: A mí me gusta bañarme en el río.

Investigadora: ¿Hay algo que no jueguen? O ¿Quién sientan q no pueden jugar? ¿Por ejemplo con muñecas?

Marcos: Yo juego.

Raquel: Yo todavía juego con muñecas

Andrés: Mi hermano también juega con muñecas

Marcos: Yo juego con esas barbies.

Investigadora: ¿Y puede ser que una niña juegue futbol?

Raquel: Yo juego futbol... ¡Me encanta!

Escuela Olga Ríos Pinochet.

Dimensión Modelos de género en el espacio familiar

Prácticas de género en el hogar

En el hogar, los niños reconocen buena disposición a realizar actividades propias del funcionamiento de una casa, las cuales se consideran como un aporte a la organización familiar, cumpliendo funciones específicas que asumen positivamente y sin cuestionar, pues consideran que la responsabilidad no recae en una sola persona, si no que todos los integrantes de una familia deben aportar en los quehaceres domésticos, inclusive ellos. Cada niño menciona distintas labores que realiza en su casa, tales como limpieza, orden, cuidado mascotas, cuidar de hermanos menores. En este aspecto se observa una distinción de labores por género, la niña tiene múltiples labores domésticas de cuidado, limpieza y aseo.

Investigadora: ¿Sus papás les asignan tareas de la casa?

Marcos: Yo limpio los muebles.

Andrés: Yo guardo la ropa

Leonel: Yo le doy comida a los conejos

Raquel: Yo tengo que ordenar la ropa, hacer las camas y cuidar a mi hermano.

Escuela Olga Ríos P.

Pues bien, en las menciones de los niños identifican el género como determinante para asignar las responsabilidades y tareas al interior del grupo familiar. Pese a que mencionan que tanto padre como madre lideran los quehaceres del hogar, es identificada la madre como “a quien hay que ayudar”. Uno de los niños manifiesta que es injusto que su padre no se haga cargo de las labores domésticas, pues “las mujeres tienen que descansar”, dejando entrever que el rol es propio de la mujer, pero a la vez cuestionando que este espacio no sea compartido, ya que empatiza con la madre pues no considera justo que ella no pueda tomar un descanso de sus labores.

“Alejandro: Hacer mi cama, barrer, poner la mesa, hacer la palta y el huevo.

Cristian: Me gusta cocinar.

Boris: A mí me gusta ayudar en la casa.

Claudio: Mi papá nunca ha puesto ni lavado su servicio...

Investigadora: ¿Y qué opinas de eso?

Claudio: Es injusto porque las mujeres tienen que descansar”.

Escuela Cerro Pilque

Cabe destacar, que una de las prácticas comúnmente asumidas por los niños es cocinar, siendo un espacio que escogen, les entretiene y les agrada incorporarse. Además, manifiestan que las personas adultas en sus hogares no refieren ninguna restricción asociada al género respecto a ello, tanto hombres como mujeres cocinan.

Otra tarea reconocida como propia es el cuidado y limpieza de sus espacios personales, como ordenar su pieza, la cual es considerada como una responsabilidad de cada uno dentro del hogar.

Investigadora: ¿Todos colaboran en casa?

Alfredo, Eduardo y Arturo: ¡¡ sí!!

Bruno: sí... todos

Investigadora: ¿El papa qué hace?

Arturo: Trabajar...y en la casa hace aseo solamente

Investigadora: ¿creen que está bien que les den tareas en la casa?

Bruno: sí... yo aprendí a prender la estufa

Antonia: ¡yo aprendí a ayudar a mi mamá!

Arturo: (interrumpe a Antonia) ¡ Pa' no ser un flojo cuando grande!

Eduardo: es fácil prender la estufa.

Alfredo: y también le doy comida a los perros.

Bruno: igual ayudo con mi hermano

Antonia: yo a mis gatos...

Eduardo: a veces cuando no tenemos pan, mi mamá me manda a comprar y voy

Arturo: sí, yo también

Bruno: ¡y mi papá puro trabaja!

Escuela Volcán Antuco

Trabajo doméstico

Les niños reconocen que existe una mayor equidad en las tareas que realizan hombres y mujeres dentro del hogar. Entre las actividades que comparten ambos tanto padre como madre están cocinar y algunas de cuidado y protección de los hijos/as. Pero aún existe la concepción de que a la madre es a quien hay que “apoyar” en las labores del hogar.

Investigadora: ¿Quién hace las cosas de la casa?

Marcos: Los dos

Leonel: Yo le ayudo igual a mi mamá.

Andrés: Yo a veces cocino.

Marcos: Mis papas cocinan y yo ayudo a cuidar a mi hermano.

Escuela Olga Ríos P.

Investigadora: ¿Hombres y mujeres pueden hacer las mismas cosas o cosas distintas?

Alejandro: Sí...

Cristian: Las mujeres tienen que hacer aseo, lavar, cocinar y lavar loza.

Investigadora: ¿Está bien eso?

Alejandro: No... pero pueden hacer todas las cosas.

Cristian: Mi papa se enojó con mi mamá, se enojó con mi mamá... Porque no le gusta hacer las cosas... No le gusta hacerse la once solo. Hubo un tiempo que estuvo cocinando, pero después no cocinó más y ahora mi mama tiene que hacer todo, y yo tengo q poner los servicios y mi papá nada...

Investigadora: ¿Y qué opinas de eso?

Cristian: No está bien, todos pueden hacer las mismas cosas.

Escuela Cerro Pilque.

Trabajo fuera de casa

En relación con que padre o madre realicen una actividad remunerada fuera de casa, se reconoce aquello con total naturalidad, entendiendo que esta situación está instalada en el contexto cultural de los niños. Como bien se señala en el marco referencial de la investigación, la comuna de Antuco tiene una prevalencia de hogares monoparentales femeninos, por tanto, les resulta común que las mujeres sean las que deban salir de la casa para trabajar remuneradamente.

Las opiniones de los niños convergen en que tanto padre como madre deberían salir a trabajar fuera de sus hogares pues es necesaria una fuente de ingreso familiar, visualizando que los aportes económicos al hogar son responsabilidad tanto de hombres como mujeres.

Investigadora: ¿Quién debe salir a trabajar fuera de la casa?

Niños: ¡Los dos!

Marcos: Mamá y papá

Andrés: Los dos

Raquel: Los dos tienen que salir, así ganan dinero para mantener a sus hijos.

Escuela Olga Ríos Pinochet.

El modelo de género de los niños no sitúa a lo femenino relegado únicamente al interior del hogar y como una responsabilidad exclusiva, ni tampoco visualiza lo masculino en el espacio público y como proveedor, si no que se plantea un modelo en que, en tanto adultos significativos, se sitúan en el espacio laboral para dar respuesta a las necesidades económicas de la familia, poniendo como eje principal las necesidades económicas que deben cubrir por el hecho de tener hijos, ya que es una responsabilidad de la madre y el padre.

Proyección de futuro

En esta dimensión, se observaron las personas que les niños mencionan como referentes, o quienes son admirados por ciertas características. Dentro de ellas se identifica que las menciones son principalmente hacia mujeres, ya sea la madre o una familiar. Los niños podrían modelar su visión del futuro según los roles de género que observan en los adultos de su entorno. Si perciben que ciertos roles, profesiones o actividades están asociados con un género en particular en su entorno social, es probable que incorporen esas percepciones en sus propias proyecciones de futuro.

En este caso, los niños al momento de mencionar personas a las que admiran, destacan como atributos la capacidad de proveer recursos económicos por sus propios medios, incluso pese a una avanzada edad. Consideran conjuntamente motivos de admiración la ayuda a los demás, la entrega de cuidados y protección, la capacidad de elaborar cosas con sus propias manos o realizar manualidades. Existe una idea de la abnegación y el sacrificio por los demás como propia de las mujeres, la cual es un motivo de admiración de los niños. Mientras que los hombres mencionados corresponden a padres, familiares que les atribuyen características como ser fuertes o valientes, o profesionales dedicados a los deportes como el fútbol. En este aspecto se refuerzan estereotipos de género, pues describen características de protección y ayuda respecto a mujeres, por el contrario, en hombres destacan rasgos como la fuerza, incluso como un atributo el uso de ella y de elementos asociadas a ello, como la preferencia por las armas.

Bruno: ¡A mí me gustaría ser como mi tata Pato!

Antonia: A mí me gustaría ser como mi papá, porque es valiente, es militar.

Bruno: A mi tata una vez le pusieron unas esposas en las manos y él las rompió, lo admiro porque es fuerte.

Alfredo: Yo una vez fui a la estación de policía, yo conozco a todas las armas (respondiendo a Bruno)

Arturo: Admiro a mi abuela porque va a trabajar y es viejita

Eduardo: Admiro a un futbolista y a mi mamá

Alfredo: Admiro a mi mamá, porque vende cosas en Avon y es trabajadora, vende cosas como pie de limón... y admiro a Cristiano Ronaldo porque es un futbolista profesional.

Arturo: yo quiero ser como mi abuela porque hace cosas de madera.

Escuela Volcán Antuco

Se observa también en los relatos una característica en la imagen femenina adulta como la resiliencia, destacando esta capacidad para sobreponerse a situaciones adversas en relación con la crianza sin apoyo masculino-paterno, comprendiendo las dificultades que aquello conlleva y otorgando un reconocimiento de este rasgo observado en familiares mujeres.

A su vez, se aprecia con una valoración positiva la afectividad. Más allá del rol asociado a los cuidados, aparece el “estar presente”, desde el acompañamiento continuo en conjunto con la entrega de afecto como una característica de admiración.

“Alejandro: Yo admiro a mi mamá, porque salió adelante sin mi papá, sin ella yo no estaría acá.

Cristian: A mi abuelita, porque me quiere... Cuando mi mami peleó con mi papá me cuidaba mi abuelita, ella estaba conmigo todos los días.

Claudio: Mi tía, porque cuida a mi tata... le compra todo.

Alejandro: Admiro que no se aburren de ayudar. (Las mujeres)”

Escuela Cerro Pilque.

Respecto a profesiones u oficios en la adultez, se observa que las niñas coinciden en una profesión ligada al cuidado de los animales y una de ellas señala además la posibilidad de ejercer un cargo público-político de relevancia como ser presidenta de la República, reconociendo que es viable insertarse en una esfera comúnmente ligada a lo masculino.

Por su parte, les niñas manifiestan en su mayoría preferencias por actividades asociadas tradicionalmente a lo masculino, como un deporte (fútbol), el rubro automotriz (mecánico), a la fuerza y seguridad (FBI), economía y negocios (empresario). En un caso, se manifiesta una dualidad por una actividad asociada a la cocina (chef) y a la salud (medicina). Otras preferencias que escapan a lo tradicional como el cuidado del medioambiente, y creador de contenido en redes sociales (youtuber).

Raquel: ¡Veterinaria! y a veces presidenta.

Marcos: A mí me gustaría ser empresario.

Andrés: A mí me gustaría ser del FBI.

Leonel: Me gustaría ser...(Piensa) Cuidar el medio ambiente, los árboles.

Escuela Olga Ríos P.

Bruno: Mecánico.

Antonia: Veterinaria.

Eduardo: Futbolista.

Arturo: Youtuber.

Alfredo: Chef y doctor.

Escuela Volcán Antuco.

23. Discusión

En este apartado, se plantea una discusión o análisis de los resultados expuestos en la sección anterior, de manera de establecer un contraste teórico entre los hallazgos y las revisiones teóricas del estudio. Se presentará en orden a los objetivos específicos de investigación.

Identificar los significados subjetivamente atribuidos por los niños de las escuelas rurales de Antuco, sobre la identidad, roles y estereotipos de género.

A partir de los hallazgos encontrados, se puede señalar que los niños visualizan la corporalidad como un elemento primordial en su construcción de la identidad de género, ello a partir de la propia experiencia y la de otros. La identidad desde la corporalidad se va construyendo a partir del conjunto de características tales como aspectos físicos, el largo del cabello, tamaño y forma de partes determinadas del cuerpo, así como también elementos de preferencia que usan en él, como vestimenta, accesorios, maquillaje. Los niños manifiestan en su primera impresión al

categorizar rápidamente dos alternativas posibles: es un hombre o es una mujer, pues tienen estas características físicas determinadas, demostrando así este binarismo inserto en sus percepciones. En este sentido, se puede señalar a Butler, la cual indica que los cuerpos están cargados de normas de género, y los individuos se constituyen como sujetos en medio de estas regulaciones de género, fundadas en "cómo se imponen esas regulaciones y cómo son incorporadas y vividas por los sujetos sobre los cuales se imponen" (Butler, 2006).

Siguiendo con lo anterior, los niños en sus diálogos abren una tercera posibilidad y aparece el término "transexual", para definir aquella identidad que no es ni femenina ni masculina, pero que la precisan como "querer ser lo otro", el opuesto. Categorizando una identidad a partir de la concepción binaria, pero también ampliando esta posibilidad a que no sólo existen dos identidades obligatorias, pues logran visibilizar una tercera, sin que esto parezca del todo desconocido, extraño o genere rechazo.

Cobra relevancia el proceso de anclaje, el cual otorga sentido al objeto que se presenta a la comprensión, los niños intentan definir algo que es nuevo, lo enraízan en lo social, lo comentan, comparten y asignan una categoría e integran a su mundo, en este caso el concepto de la transexualidad, que es a su visión, esta persona que "no es hombre ni mujer", "que quiere ser lo otro", los niños realizan una especie de conversión de aquello que es nuevo, a través de lo que ya conocen, anclándolo ahí para hacerlo más familiar (Blazquez et. al 2012). Similar ocurre al expresar opiniones respecto a identificar personas del mismo sexo en una construcción de familia, las cuales también asumen labores de cuidado y crianza, los niños amplían el concepto de familia hacia uno donde lo componen personas y no necesariamente un hombre y una mujer.

En virtud de lo anterior, es posible considerar también a Butler (2007) en donde propone una concepción del género imitativa y representativa, definiendo al género como una performance, y bajo este concepto de performatividad, se puede comprender cómo se forman los rótulos de la relación sexo/género y cómo ello construye las concepciones de los cuerpos masculinos y femeninos, bajo formas mal llamadas "normales" y aquellas "fuera de la norma" de actuar en el mundo y cómo éstas instalan subjetividades.

Resulta interesante señalar que luego de observar con mayor detención, los niños comienzan a reflexionar y a cuestionar ciertos elementos que distinguen en su cotidianidad y que no se condicen con estas percepciones preconcebidas, como, por ejemplo, recuerdan a personas que llevan el pelo corto y son mujeres, u hombres que usan ropa rosada o aros y se maquillan,

características que por tanto ya no serían exclusivas ni obligatorias respecto al sexo y género, comenzando a deconstruir estas categorías.

En este sentido, se puede señalar la deconstrucción de las categorías de sexo y género que propone Butler, que permite a los cuerpos la liberación de unas cadenas normativas que, debido a la repetición, se han dado como “naturales” o “normales” cuando realmente no lo son. En este sentido, el género es el mecanismo a través del cual se produce la normalización de ‘lo masculino’ y ‘lo femenino’ pero también podría ser el aparato a través del cual dichos términos se deconstruyen y se desnaturalizan (Butler, 2006).

Por tanto, se puede decir que en esta dimensión sobre la identidad de género que les niñas construyen, se destaca en primera instancia, que poseen representaciones sociales de género basadas en diferencias físicas, estas se irían construyendo de acuerdo con las formas de expresión de la corporalidad, tomando como referencia personas de su entorno, que han visto, que conocen o que observan en otros espacios como en su familia, en la escuela, en la televisión o la música, en este sentido se refieren a “alguien” que han visto y han incorporado esto a su cotidianidad, como señala Jodelet (1986), la representación social se define por un contenido, este se relaciona con un objeto, y corresponde a la representación social de un sujeto respecto de otro sujeto. De esta forma, "toda representación social es representación de algo y de alguien" (Jodelet, 1986). Les niñas observan su entorno y las imágenes de aquello que es masculino y femenino, estas se van tornando más flexibles de acuerdo a lo que ven y a su propia experiencia. Por tanto, estos los elementos periféricos que la componen, como los accesorios, el vestuario, el maquillaje, comenzarían a ser más bien maleables sin que por ello se transgredan normas de género, asumiendo que lo relevante es cómo cada persona quiera mostrarse frente al mundo y se sienta cómoda, y no un deber ser.

Las regulaciones que les niñas están estableciendo a través de la vestimenta, características físicas, uso de accesorios, y también uso de juguetes, son cada vez menos rígidas, pues a partir de su propia experiencia personal y la de otros cercanos, van configurando la identidad, que estaría siendo más permeable y flexible respecto a lo masculino y femenino.

Según Moscovici (1988), la interacción con los diferentes espacios o contextos, van enriqueciendo las concepciones de las niñas y le otorgan mayor desarrollo para su individuación. Por otro lado, permite que las niñas vayan adaptando su conducta según su rol debido a los contextos en los cuales se desenvuelven, y en donde construyen representaciones sociales, que le permiten otorgar coherencia a su propia realidad.

Respecto a los estereotipos, les niños mencionan elementos que pudieran pensar que se encuentran comenzando a romper con estereotipos de género, si bien, cuentan con un sistema de creencias de género patriarcal, este comienza a ser permeado por maneras menos rígidas y estructuradas, con opiniones que no están basadas en diferencias de hombre o mujer. Más bien estos se acercan a percepciones basadas en la igualdad, pese a ello, se observa que permanece la idea de que las mujeres cumplen preferentemente un rol de cuidado y protección, pero también proveedor, lo cual corresponde a sus propias experiencias de vida, donde habitualmente observan a sus madres, mujeres jefas de hogar o abuelas cuidadoras quienes son sus referencias en el núcleo familiar al que pertenecen.

Esto último posee relación con lo planteado por Cussiánovich, A. (2002), el cual indica que todas las culturas han establecido prácticas de socialización, cuidado y protección de sus niños y niñas con frecuencia selectiva, es decir privilegiando o jerarquizando géneros y condición social, en el caso de los niños y niñas, reproducen las creencias entorno al género que observan en los adultos replicando su forma de comportarse en base a las ideas que los adultos han manifestado, es por ello que en general los niños señalaron que es una mujer quien se hace cargo de labores de cuidado y protección dentro del hogar, pues es lo que observan a diario.

Objetivo específico 2:

Comprender las relaciones sociales de género que establecen en su comunidad educativa, los niños de las escuelas rurales de Antuco.

En la escuela los niños expresan modelos de comportamiento propios y de acuerdo con cómo ordenan, comprenden y visualizan el mundo compartido con sus pares. En este espacio resulta relevante el juego, pues es una de las primeras formas de interacción donde se producen consensos, negociaciones y también pueden ser espacios de violencia y discriminación. En este espacio, las reglas son establecidas por los niños. En esta investigación se observó que los discursos son más bien igualitarios respecto al género en el contexto del juego, ya que prevalece la idea de que los juegos son comunes, no hay grupos específicos o restricciones para participar de estos, pese a ello, aún perduran asociaciones a ciertos juegos y juguetes “más masculinos”, pero no excluyentes, vale decir que el uso de una pelota de fútbol es para hombres y mujeres, pero al identificar el fútbol es asociado a un deporte masculino.

En el caso de las escuelas rurales de Antuco, los grupos entrevistados tienen en común que pertenecen a una comunidad rural que viven cerca de sus escuelas, los niños no solo

comparten en el espacio escolar, sino que también en su lugar de residencia, en este sentido, ocurre que la cotidianidad y el lugar geográfico donde están insertos, prevalezcan los juegos al aire libre o deportivos: como por ejemplo el fútbol, el cual practican en los recreos y en equipos mixtos, en este espacio, les niñas deben negociar, y refieren que no hay espacios vetados ni para unos ni para otras.

Respecto a lo indicado por las niñas, el espacio del juego se construye en los patios de la escuela, al momento del recreo, en el que se desenvuelven y definen formas de organización sin una distinción de género particular al momento de describir lo que se hace cotidianamente. En sus relatos no manifiestan inclinación hacia juegos asociados regularmente femeninos o masculinos, incluso las niñas expresan con jugar “a las muñecas”, pues comparten con naturalidad juguetes y juegos entre pares.

Otro aspecto relevante, respecto a la expresión de emociones, es que existiría una transformación progresiva (Abric, 2001) en las representaciones de género. Las niñas plantean que tanto hombres como mujeres pueden mostrar sus emociones frente a otros, pero existe cierto temor, ya que aún hay compañeros que se burlan cuando otro llora, este punto es importante pues manifiesta que continúan presentes estereotipos de género a través de estas expresiones y ofensas sexistas dentro del contexto educativo, lo cual perpetúa las desigualdades de género, además de favorecer un ambiente hostil dentro de la escuela. Pero es relevante que exista el cuestionamiento a los estereotipos, ya que las niñas participantes de la investigación señalaron que no están de acuerdo con este tipo de comportamientos, de igual manera demuestra que siguen presentes. Las nuevas prácticas no son totalmente contradictorias con la representación y, por tanto, los esquemas activados pueden modificar la representación sin escisión o ruptura del núcleo (Abric, 2001).

En concordancia con lo anterior, pero en el hogar, los modelos de género se transmiten desde los adultos significativos con los que conviven cotidianamente. Desde ellos es que reconocen una preocupación por establecer aprendizajes que, por un lado son propios de la convivencia en el hogar (como tareas domésticas, cuidado de hermanos más pequeños) y por otro, a cómo deben comportarse. Si bien se reconoce que esta transmisión de modelos viene tanto del padre como de la madre, las niñas están siendo formadas a partir de modelos tradicionales de género, pues asocian a la madre las enseñanzas asociadas al espacio doméstico cotidiano (lo interno), y al padre (en los casos que está presente) los aprendizajes más técnicos y específicos, referidos a la mantención del hogar (lo externo).

La imagen que poseen del hogar, ya no es visualizado como territorio propio del género femenino, es mas bien un espacio que comparte el grupo familiar, donde cada uno tiene responsabilidades y tareas, no obstante perdura la idea de la madre como a la persona que “hay que ayudar”.

Se encuentra instalada idea del trabajo fuera del hogar como posible de realizar tanto por padre como madre, les niños asumen esta situación como parte de la dinámica familiar. Lo reconocen como la forma de satisfacer las necesidades económicas de la familia y como parte de la organización al interior del hogar.

Objetivo específico 3:

3. Describir los modelos de género que distinguen los niños de las escuelas rurales de Antuco en el espacio escolar y familiar.

De los relatos de los niños, se desprende que en relación a las prácticas asociadas a cada género, para niños y niñas de las escuelas rurales de Antuco, existe un modelo que opera para su propia situación actual, y este no estaría del todo marcado por las tradicionales representaciones respecto de lo que deben o no deben hacer hombres y mujeres, sino más bien parte de una imagen de igualdad entre ambos géneros, y que las distinciones se darían por opciones más bien personales o gustos de cada persona, y no por imposiciones o determinaciones del medio. Por otro lado, poseen la noción de que entre los adultos esa situación se ordena de manera diferente, es decir, siguiendo el modelo tradicional en el que lo femenino mantiene su protagonismo en el mundo doméstico y lo masculino en el espacio público, pero con ciertos elementos que se flexibilizan. Siguiendo esta línea, en concordancia con Mead en 1981 que estableció, “cada niño se forja, a través del trato que recibe de los adultos de ambos sexos, una imagen de su cuerpo y del sexo opuesto, que luego formara parte de su capacidad y de su papel sexual”. Es en este espacio de crianza en el hogar, con sus familias, donde principalmente se instalan las distinciones de género.

Resulta interesante que cuando los niños reflexionan respecto a ellos mismos, reconocen la posibilidad de asumir prácticas que no están determinadas por su género, sino por las responsabilidades que tienen en los dos contextos abordados en la investigación: es decir, la casa y la escuela.

Por tanto, lo que estaría determinando lo que unos y otras pueden y deben hacer, es el rol que asumen al interior de los espacios que les son cotidianos y no uno de género.

Luego de la crianza, el mecanismo más significativo de socialización es la educación, esta posee un rol importante, al educar para la incorporación de los individuos en la sociedad. De esta forma la escuela aparece como un espacio de aprendizaje en distintos niveles: en él se aprende a ser, a hacer, a convivir y a aprender (Delors, 1996), lo que da cuenta que no sólo se aprenden disciplinas científicas, que recogen parte importante del conocimiento cultural que se ha ido generando en el transcurso de la historia, sino también maneras de ser, de comportarse y de actuar con otros.

La escuela es un espacio en el que sienten que, pueden manifestarse, jugar, participar y demostrar lo que saben, aun percibiendo tensiones respecto a dichos de adultos o pares más grandes, como por ejemplo expresar tristeza a través del llanto, si bien consideran que llorar es algo que comprenden como natural y parte de sus emociones, pero que, de igual manera para el caso de los hombres, aun son cuestionados al momento por expresarlo en el espacio escolar.

En relación con la casa, les niñas se observan como miembros de un colectivo familiar, por lo tanto, asumen prácticas que colaboran con las necesidades que ese colectivo debe cubrir, es decir todas las labores domésticas de orden, limpieza, cuidados, alimentación, etc. En este aspecto, no aparecen restricciones desde esta posición, sino que son actividades que les corresponden por el hecho de compartir un espacio común.

La casa como espacio, no es visualizado como un lugar que le pertenezca a un género, pues en sus discursos también se encuentra instalada la práctica del trabajo fuera del hogar como una responsabilidad de padre y madre, situación que para les niñas es parte de una dinámica familiar y necesidad del hogar.

Señalar que en las tres escuelas rurales de Antuco donde se realizó la investigación, desde el año 2016 se comenzó a incorporar temáticas respecto a género, como talleres una o dos veces al año, se evidencia preocupación permanente por parte del equipo psicosocial del Departamento de Educación Municipal, por instalar un discurso de igualdad de género, tanto en los contenidos como en las formas de aproximación al conocimiento, y esto aplicable a toda la comunidad educativa, no solo a les niñas, ya que se contemplan talleres para profesores, administrativos, apoyos de aula, personal de los establecimientos educacionales, padres, madres y adultos responsables. Es posible visualizar esto, pues en los discursos de les niñas, se

evidencian distinciones que no tienen al género como eje central, sino más bien refieren a la actitud personal como marca diferenciadora.

Resulta interesante señalar que, estas situaciones que tiene como origen la igualdad, se mantienen en tanto se está en el tramo etario de la infancia, pues cuando la referencia es a las prácticas comunes desarrolladas por hombres y mujeres, se indican comportamientos estereotipados, donde aún permanece el modelo tradicional, pero que en tanto niños, les parece cuestionable a lo menos poner en duda y criticar, ya que no sería un modelo correcto. Con lo anterior, se podría desprender que en la infancia existe una construcción cultural en torno al género que insta límites y formas de relación diferentes, ya que son capaces de reconocer sus posibilidades en los contextos que se mueven, pero al mismo tiempo, comprenden que existe un ordenamiento de género que se instala en el mundo adulto y al que se incorporarán en la medida que avanzan en su proceso de crecimiento, pero con la capacidad de flexibilizar algunos aspectos que les parecen poco justos, en este sentido, el planteamiento de Abric (2001) permite la comprensión de diversos factores cognoscitivos que influyen en los niños al momento de interactuar en la sociedad, los niños han integrado un modelo tradicional de género donde lo femenino está subyugado a lo masculino, guiados por estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas, no obstante, su propia experiencia subjetiva y sus interacciones sociales, han comenzado a ser transformados, lo anterior es propio de la naturaleza abierta que presenta las representaciones sociales que plantea Abric.

24. Conclusiones

Esta investigación se basó en los discursos de un grupo de niños entre los 9 y los 12 años. Son sus experiencias, opiniones y perspectivas las que fueron consideradas en este espacio, con el fin de conocer sus representaciones sociales de género. Resulta relevante señalar lo anterior, ya que, si bien existen investigaciones sobre infancia y género, en la presente se les reconoció lejos de la mirada adultocéntrica, siendo sus voces los únicos relatos válidos en tanto informantes para responder a las preguntas de investigación.

Otro aspecto importante es que en esta investigación es que se mostraron las interacciones entre diversos elementos como infancia, género, ruralidad, todo aquello dentro del contexto educativo y familiar. La ruralidad en este caso puede influir en las representaciones sociales de género en la infancia pues su contexto presenta características únicas que pueden moldear las percepciones, normas y roles de género que construyen los niños. Antuco tiene un

75.5% de población declarada como de religión católica (Censo 2002), por tanto es un lugar con estrecha relación con creencias religiosas, evidenciada en niños que expresan argumentos para no estar de acuerdo con relaciones del mismo sexo señalando que “Dios para algo creo al hombre y a la mujer”, dan cuenta que permanece presente la transmisión de normas tradicionales de comportamiento, y que contribuyen a la construcción de representaciones sociales de género con la influencia de la religión.

La ruralidad también se relaciona con la socialización que ocurre en este contexto, donde la proximidad y la estrecha relación entre las familias vecinas, permiten que los niños crezcan en comunidad. La cercanía de sus casas con las escuelas, los espacios comunes, las interacciones no solo dentro de la escuela si no que fuera de ella puede llevar a una socialización más intensa en roles y expectativas de género, donde las normas de género son transmitidas de manera más directa y consistente a través de múltiples agentes sociales, como la familia, la escuela y la comunidad.

Resulta relevante que la construcción de representaciones sociales de género son primeramente en base a diferencias y características físicas, persiste las dos posibilidades de hombre-mujer, femenino-masculino, pero están siendo más flexibles, en este sentido, las regulaciones corporales estarían traspasando estas fronteras prefijadas (Cornejo, 2015) , pues no se asumen que uno u otro género sea poseedor absoluto de cierta corporalidad, sino más bien que ambos géneros tienen la posibilidad de optar y asumir la corporalidad que les parezca más adecuada y como se sientan más cómodos.

El contexto escolar, de acuerdo tanto a la información recopilada en cuanto a material bibliográfico, la incorporación de planes que incluyen contenidos sobre género y sexualidad, les entrega a los niños herramientas para identificar y sopesar las distinciones de género y las posibilidades de acción en torno a ello, son capaces de reflexionar, cuestionar, desde su perspectiva, recogiendo esa información y aplicarla en sus relaciones de pares, cuestionando situaciones en las que están en desacuerdo como las burlas por expresar emociones la sobrecarga de tareas domésticas en las madres, el uso de prendas de vestir, maquillaje, forma de comportamiento, defendiendo el derecho que tienen a interpretar y representar una manera diferente a lo establecido respecto a las normas tradicionales del binario femenino/masculino y a lo que deben ser y comportarse de acuerdo a ello. Lo cual estaría traspasando los límites que a cada género se le asigna, construyendo una nueva en la que se entrecruzan las características asignadas tradicionalmente a uno u otro género. (Cornejo, 2015).

Les niños observan que existe una forma de relacionarse entre las personas adultas, que posee algunas diferencias con la suyas, no es igual en la escuela con sus pares, o lo que observan en el hogar o entre las personas adultas en sus casas. En el hogar con sus familias, reconocen estructuras patriarcales, roles de cuidado asociados a las mujeres, que son capaces de cuestionar, pero a la vez mantienen las ideas tradicionales como asignación de tareas domésticas como el cuidado y la protección, la limpieza, la organización y mantenimiento de un hogar como parte de lo que hacen las mujeres, de alguna manera esto se va diluyendo con la incorporación de todos los integrantes de la casa en los quehaceres del hogar, y también debido a la observación de sus referentes que en la mayoría corresponden a mujeres. Ya que son hogares con mayor cantidad de jefatura femenina, trabajadoras, con paternidad ausente, donde las figuras de mujeres cobran relevancia (abuelas, tías, madres), son las principales proveedoras, cubren las necesidades afectivas y económicas, esta experiencia de los niños Antuco ha modulado de manera importante sus representaciones sociales de género.

Si bien se podría establecer que de acuerdo con lo expresado por los niños, persiste el modelo de género tradicional en sus hogares y escuela, este ya no sería tan rígido, pues las diferencias de “lo masculino y lo femenino”, comienzan a ser más difusas y flexibles, son capaces de cuestionar aquello que observan en el mundo adulto respecto a roles patriarcales. Los niños cuestionan y transgreden estas normas de género tradicionales en la escuela, tanto en sus relaciones entre pares, expresiones, opiniones y acciones. Están construyendo permanentemente una nueva forma de relacionarse desde la igualdad y no desde las características tradicionales asociadas al género.

Son conscientes que se encuentran en una etapa en la vida de crecimiento, donde se preparan, donde pueden elegir lo que pueden “ser cuando grandes” de acuerdo con sus intereses personales, y no bajo la presión del género. Y si bien comprenden que existe un modelo de género tradicional, este es más bien válido para los adultos, y no para ellos, pues es cuestionable, posible de modificar, reconocer diferencias, y transgredir, sin que ello signifique un problema. Las ideas de lo masculino y lo femenino están transitando a ser más bien elecciones, gustos personales y no a impositivos ni un deber, que los niños están construyendo a partir de sus experiencias y realidades observadas en su entorno.

Al aplicar el enfoque interseccional en esta investigación a la infancia, permitió una comprensión más completa y precisa de las diversas experiencias de los niños, reconociendo y abordando aspectos de sus identidades en lugar de analizar cada categoría de manera aislada.

Les niños no se ordenan por diferencias sexo genéricas, y según sus relatos no hay una jerarquía respecto a ello, más bien consideran que hombres y mujeres poseen mismas capacidades, y el resto son elecciones personales, tanto la forma en que se expresan corporalmente, emocionalmente, juegos, prácticas, conocimientos, gustos. Por tanto, las formas de relacionarse, en su contexto, están transitando hacia la horizontalidad, igualdad y respeto.

25. Limitaciones de la investigación

Sobre las limitaciones de la investigación, dado que el trabajo de campo se desarrolló durante periodo de pandemia COVID 19, se presentaron algunas ausencias debido a prevención o problemas de salud de algunos de los participantes de los grupos de discusión. A su vez, el ingreso al trabajo de campo estuvo interrumpido por la implementación del Plan Gubernamental Paso a Paso. Este plan fue una estrategia gradual y flexible de desconfinamiento aplicada en todo el país. Que se ejecutaba de acuerdo a niveles de contagiados de Covid-19 en cada comuna. Estas avanzaban de etapas si cumplían con los criterios epidemiológicos definidos. La limitante surgía si la comuna pasaba Cuarentena (Paso 1), en este caso no era posible realizar ninguna actividad presencial en la escuela. Mientras que en Transición (Paso 2) era posible, pero con restricciones de aforo. En este sentido, toda acción presencial en las escuelas se realizó en Paso 2 de Transición. Lo anterior, también implicó ajustes en cuanto a las horas de clase y la presencialidad en las escuelas, lo que tuvo como consecuencia ajustarse a la recalendarización de sus actividades, las cuales se vieron modificadas en algunas oportunidades dado a los cambios en las fases de la comuna y sujeta a la asistencia de las niñas, niños y profesores, teniendo como consecuencia aplazar fechas y horarios para la ejecución de los grupos de discusión.

26. Futuras líneas de investigación

Al investigar las representaciones sociales de género en la infancia, se permitió evidenciar nuevas líneas de estudio que se encuentran poco exploradas:

Investigar la eficacia de intervenciones y políticas diseñadas para promover la igualdad de género desde la infancia, incluidas intervenciones educativas, campañas de sensibilización y políticas institucionales.

Impacto en la Salud Mental y el Bienestar: Examinar cómo las representaciones sociales de género en la infancia afectan la salud mental y el bienestar de los niños, incluidos los efectos en la autoestima, el autoconcepto y el riesgo de experimentar discriminación y acoso.

Investigar cómo les niños perciben y comprenden la diversidad de identidades de género, incluidas las identidades no binarias y transgénero, y cómo estas percepciones se ven influenciadas por las representaciones sociales dominantes.

Investigar cómo las representaciones sociales de género se entrelazan con otras identidades, como la raza, la etnia, la clase social y la orientación sexual, en la construcción de la identidad de género en la infancia.

Los hallazgos que se desprenden de la investigación generan reflexiones sobre lo importante que es conocer desde la perspectiva de los niños y sus contextos en el que se sitúan, reconociendo sus experiencias y percepciones que se entrelazan, influenciadas por factores como en este caso el género, territorio rural, ámbito educativo, trayectoria sociofamiliar. Lo anterior es imprescindible para considerar en la generación y diseño de políticas públicas. Esta investigación pretende generar más interrogantes y cuestionamientos que motiven a personas interesadas en adentrarse en materias de la infancia, género y educación, lejos de una mirada adultocéntrica.

27. Aporte para la disciplina del trabajo social

Una investigación sobre las representaciones sociales de género en la infancia abre aportes al trabajo social acercando a una comprensión más profunda de cómo se construyen e internalizan las normas de género desde temprana edad, para así generar métodos eficaces que permitan combatir la problemática que aún prevalece vigente en una estructura patriarcal que genera desigualdades, brechas de género, discriminación, y formas de violencia.

Resulta necesario contribuir desde el trabajo social y su quehacer, con conocimientos a partir de la comprensión de las experiencias de los niños, y con ello, realizar avances significativos en el contexto educativo donde se desempeña, construyendo un insumo capaz de aportar en la generación y diseño de políticas sociales.

La participación de niñas y niños en la investigación sobre género y educación es fundamental, y se alinea con un enfoque de derechos que reconoce a niñas, niños y adolescentes como individuos con voz propia y no solo como objetos de estudio. Los niños tienen experiencias únicas y perspectivas propias sobre su vida, su educación, familias, territorio y las dinámicas de género en su entorno. Una investigación que tenga énfasis sólo en su opinión y visión, garantiza que esta sea representativa de la realidad que viven, por ende, los resultados y aproximaciones que se desprendan de ello permiten construir mecanismos eficaces o ser insumos para estos, que contribuyan a la erradicación de cualquier forma de discriminación y violencia de género en

la infancia y desde un contexto educativo donde el trabajo social juega un rol fundamental. Por ejemplo, a una comprensión más profunda de cómo se construyen y mantienen las ideas y creencias sobre masculinidad y feminidad en sus diferentes contextos sociales y culturales. Esto es crucial para que los trabajadores sociales comprendan en primer lugar, cómo estas construcciones pueden influir en las experiencias y desafíos que enfrentan los niños su vida diaria.

Al analizar las representaciones sociales de género, también se desafían los conceptos tradicionales y binarios de género, lo que permite a los trabajadores sociales cuestionar y desnaturalizar estas normas. Esto es necesario para promover la inclusión y la equidad de género desde el trabajo social. Con ello, se pueden diseñar intervenciones más adecuadas al género que aborden las necesidades específicas de niños, mujeres y personas no binarias.

Por ejemplo, vinculando al trabajo social en el área educativa, posible participar en el desarrollo e incorporación de currículos escolares que incluyan educación sobre género y sexualidad de manera inclusiva y no discriminatoria. Esto implica proporcionar información precisa y equitativa sobre la diversidad de identidades de género y orientaciones sexuales, así como abordar los estereotipos de género desde una perspectiva crítica. Además de sugerir la constante capacitación y desarrollo profesional a docentes y personal escolar para que estén preparados para abordar los prejuicios de género en el aula, fomentar un entorno inclusivo y responder de manera efectiva a las necesidades de todos los estudiantes, independientemente de su identidad de género.

Es imprescindible fomentar la participación equitativa de los niños y jóvenes en actividades extracurriculares, deportes, liderazgo estudiantil y otros espacios escolares, desafiando así las expectativas tradicionales de género y promoviendo la igualdad de oportunidades. Como también la implementación de programas de prevención de la violencia de género y acoso escolar que aborden las normas de género que perpetúan la violencia y promuevan relaciones saludables y respetuosas entre estudiantes.

Involucrar a padres, madres, cuidadores y miembros de la comunidad en iniciativas educativas sobre género, fomentando así un compromiso colectivo para promover la igualdad de género dentro y fuera del entorno escolar.

28. Bibliografía

Abric, J.C. (2001): *Prácticas sociales y representaciones*. México: Coyoacán.

Arias Peralta, J., y Molano Vergara, P. N. (2010). Representaciones sociales de género en el contexto educativo rural. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 6(2), 11–35. Recuperado a partir de <https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/latinoamericana/article/view/5684>.

Arjona, S. (2016). *Infancia con creatividad de género: Identidades no binarias, cuerpos transgresores y despatologización trans*. Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales Universidad de Granada. España. Recuperado de https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/5293_d_TFM_Sheila_AL_Infancia_creatividad_genero.pdf

Azaola, E. (2009). *Patrones, estereotipos y violencia de género en las escuelas de educación básica en México*. La ventana. *Revista de estudios de género*, 4(30), 7-45. Recuperado en 14 de julio de 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S140594362009000200003&lng=es&tlng=es.

Bachelet, M. (2013). *Equidad de género. Chile de todos*. Programa de gobierno Michelle Bachelet 2014-2018 (pp. 166-169). <http://michellebachelet.cl/programa>

Baylina, M. y Salamaña, I. (2006). *El lugar del género en geografía rural*. Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles, ISSN 0212-9426, ISSN-e 2605-3322, N°. 41, págs. 99-112.

Berger, P.; Luckman, T. (2001) *La construcción social de la realidad*. Amorrortu editores, 255 pp.
Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
Recuperado de: <https://www.carmen-aguileralorenzo.es/app/download/5786007382/identidad+de+g%C3%A9nero.pdf>

Bourdieu, P. (2002). *Estrategias de reproducción y modos de dominación*. Colección Pedagógica Universitaria, pp 37-38, 1-21 Recuperado de: http://www.uv.mx/ie/coleccion/N_3731/C%20Bourdieu%20estrategias%20dominacion.pdf Barcelona.

Castillo Sánchez, Mario y Gamboa Araya, Ronny. (2013). La vinculación de la educación y género. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13 (1), 391-407. Recuperado el 28 de febrero de 2024, de http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032013000100015&lng=en&tlng=es.

Chaves, A. (2012). *Masculinidad y feminidad: ¿De qué estamos hablando?* *Revista Electrónica Educare*, 16 (Especial), 5-13. Consultado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/issue/view/418>

Cornejo, A. (2015). *Representaciones de Género en la infancia. Construcción cultural entorno a lo masculino y femenino de un grupo de niñas y niños del Colegio Raimapu de la comuna de La Florida*. Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales. Santiago, Chile. Recuperado de: <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/150287/Representaciones%20de%20g%C3%A9nero%20en%20la%20infancia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Cuevas, A., Covarrubias, M. y Montiel, A. (2015). *Valores e identidad de género en niños preescolares*. Alternativas cubanas en psicología, Vol.3, no.8. México.

Cook, R. y Cusack, S. (2010) *Estereotipos de género. Perspectivas legales transnacionales*. Bogotá: Profamilia.

Buel Dos Santos, T. (2008). *Representaciones sociales de género: Un estudio psicosocial acerca de lo masculino y lo femenino*. Trabajo de Tesis Doctoral. Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid.

Duveen, G (1992). The development of social representations of gender <https://psr.iscte-iul.pt/index.php/PSR/article/view/140/105>

Echavarría Grajales, Carlos Valerio. (2003). La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2), 15-43. Retrieved February 28, 2024, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2003000200006&lng=en&tlng=es.

Flores, F. (2002). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: pueg-unam.

Figueroa Grenett, Claudio. (2016). ¿Ciudadanía de la niñez? Hallazgos de investigación sobre el movimiento por una cultura de derechos de la niñez y adolescencia en Chile. Última década, 24(45), 118-139. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362016000200007>

Flores, R. (2005). *Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida*. Revista Iberoamericana de educación, 38, 67-86.

Flores, F. (2012). *Representación Social y Género: una relación de sentido común*. En Blazquez, N., Flores, F. y Ríos, M. (Eds.). *Investigación feminista Epistemología, metodología y representaciones sociales*. Ciudad de México, México: UNAM.

Gasser, P. (2016) *Procesos de socialización, referentes y modelos sociales en niños que viven en las cárceles bolivianas*. Tesis Doctoral Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/id/eprint/37653/1/T37212.pdf>

Héritier, F. (2007). *Masculino/Femenino II. Disolver la jerarquía*. Barcelona: Fondo de Cultura Económica.

Hill Collins, Patricia & Bilge, Sirma (2016) *Intersectionality*. Cambridge y Malden: Polity Press.

Jodelet, D. (1986). La Representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S. (Ed.). Psicología social, II. Barcelona: Paidós.

Kaminsky, G. (1990). *Socialización*. México: Tillas

Lamadrid, S. (29 de mayo de 2018). *Nuevas formas de relacionarse socialmente y percepción de las mujeres: los cambios que traerá el Movimiento Feminista*. <https://www.uchile.cl/noticias/143911/nuevas-relaciones-sociales-traera-el-movimiento-feminista>

Lamas, M. (1999). *Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género*. Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México.

Lamas, M. (2000) *Diferencias de sexo, género y diferencia sexual*. Cuicuilco, Escuela Nacional de Antropología e Historia Distrito Federal, México.

Lorente Acosta, M. (2001). *Mi marido me pega la normal. Agresión a la mujer; realidades y mitos*. Barcelona: Ares y Mares.

MINEDUC. (2013). Educación para la igualdad de género. Plan 2015-2018. Santiago de Chile.

MINEDUC. (2015). Formación en sexualidad, afectividad y género. Santiago de Chile.

MINEDUC. (2017). Circular Derechos de niñas, niños y jóvenes trans en el ámbito de la educación.

MINEDUC. (2018). Informe Comisión Por una educación con equidad de género Propuestas de acción. Disponible en <https://equidaddegenero.mineduc.cl/assets/pdf/propuestas-compressed.pdf129>

MINEDUC (2020). Educación libre de sexismo. Disponible en: <https://equidaddegenero.mineduc.cl/assets/pdf/propuestas-compressed.pdf>

Montecino, S. (1996). *Palabra Dicha: Escritos sobre género, identidades, mestizajes*. Serie Apuntes Docentes. Santiago de Chile: PIEG.

Montecinos, S. (24 de mayo de 2018). *La ola feminista que remece a Chile: un movimiento social contra el acoso y la violencia de género*. <https://www.elmostrador.cl/noticias/pais/2018/05/24/la-ola-feminista-que-remece-a-chile/>

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Editorial Huemul S.A. Buenos Aires, Argentina.

Moscovici, S. (1988). *Notes toward a description of social representations*. European Journal of Social Psychology.

Pastor, R. y Bonilla, A. (2000). *Identidades y Cuerpo: El efecto de las normas genéricas*. Recuperado en: <http://www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?id=818>

Paredes, J. (2008): *Hilando Fino desde el feminismo comunitario*. Asociación Centro de Defensa de la Cultura CEDEC, La Paz, Bolivia.

Pérez, J., Moscovici, S., Chulvi, B. (2018). *Naturaleza y cultura como principios de clasificación social. Anclaje de representaciones sociales sobre minorías étnicas*. Revista Internacional de Psicología Social, 17: 1, 51-67, DOI: 10.1174 / 021347402753408668

Ortner, S. (1979) *¿Es la mujer con respecto al hombre lo que la naturaleza con respecto a la cultura?*, en Olivia Harris y K. Young, edit., *Antropología y Feminismo*, Barcelona, Anagrama, pp.76-88.

Rojas, M y Astudillo, P. (21 de septiembre 2020). *Estado Docente e igualdad de género en Chile: una reflexión a cien años de la Ley de Educación Primaria Obligatoria*. <https://www.ciperchile.cl/2020/09/21/estado-docente-e-igualdad-de-genero-en-chile-una-reflexion-a-cien-anos-de-la-ley-de-educacion-primaria-obligatoria/>

Rocher, G. (1990). *Introducción a la Sociología general*. Barcelona: Herder.

Salgado, J. (2018). *El tratamiento sobre estereotipos de género en los dictámenes del Comité de Eliminación de la Discriminación contra la Mujer*. Revista de Derecho, No. 29,ISSN 1390-246. Quito.

Sánchez, R. (2008). *Desarrollo humano y socialización*. Manizales: Universidad de Caldas.

Santiso, R. (2002). *Hombres y mujeres en el medio rural: el caso del Somontano de Barbastro*. Acciones e Investigaciones Sociales, pp. 159-194 ISSN:1132-192X.

Taylor S. y Bogdan R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*.

Tobón, J., Pérez, N., Patiño, N. y Rueda, M. (2007). *Representaciones sociales sobre la construcción del rol femenino en mujeres adolescentes en los ámbitos rural y urbano del departamento de Antioquia*. Tesis de pregrado. Universidad CES, Medellín, Colombia. Recuperado de http://bdigital.ces.edu.co:8080/dspace/bitstream/123456789/154/3/Representaciones_sociales_sobre_construccion_del_rol_femenino.pdf

Tójar Hurtado J. (1984). *Investigación Cualitativa; comprender y actuar*. Madrid, España. La Muralla.

Vázquez, M., Ferreira, M., Mogollón, A., Fernández, M., Delgado, M., y Vargas, I. (2017). *Introducción a las técnicas cualitativas de investigación aplicadas en salud*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Verd, J y Lozares, C. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa. Fases, métodos y técnicas*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A

Villarreal Gladys E.. "Las representaciones sociales: una nueva relación entre el individuo y la sociedad". Fermento. Revista Venezolana de Sociología y Antropología , vol. 17, núm. 49, 2007, págs.434-454. Redalyc, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70504911>

Zambrini, L. (2014). *Diálogos entre el feminismo postestructuralista y la teoría de la interseccionalidad de los géneros*. Revista Punto Género, (4), Pág. 43-54. doi:10.5354/0719-0417.2014.36408

29. Anexo N°1 Consentimiento informado

Grupo de Discusión

Proyecto: "Representaciones sociales de género en niños estudiantes de Antuco"

El propósito de este documento es entregarle toda la información necesaria para que Ud. pueda decidir libremente si desea que el/la estudiante participe en la investigación que se le ha explicado verbalmente, y que a continuación se describe en forma resumida:

Resumen del proyecto:

El proyecto consiste en una investigación cualitativa sobre conocer cuáles son las representaciones sociales de género que tienen los/as estudiantes de las escuelas rurales de Antuco. Este estudio es organizado por la investigadora Carol Yáñez Castro que cursa el Magíster en Trabajo Social y Políticas Sociales de la Universidad de Concepción.

Su hijo/a participará en un grupo de discusión conformado por sus compañeros/as de curso, el cual tendrá una duración de 60 minutos y se realizará en su escuela.

Al respecto, expongo que:

He sido informado/a sobre las características de la investigación.

He sido también informado/a en forma previa a la aplicación, que los procedimientos que se realicen no implican ningún costo económico que yo deba asumir.

Junto a ello he recibido una explicación satisfactoria sobre el propósito de la actividad.

Estoy en pleno conocimiento que la información obtenida con la actividad en la cual mi hijo o hija.....participará, será absolutamente confidencial, y que no aparecerá su nombre ni sus datos personales en libros, revistas y otros medios derivados de la investigación ya descrita.

Sé que la decisión de participar en esta investigación es absolutamente voluntaria. Si yo o mi hijo/a no deseo/a participar en ella o, una vez iniciada la investigación, no deseo proseguir colaborando, puedo hacerlo sin problemas. En ambos casos, se me asegura que mi negativa no implicará ninguna consecuencia negativa para mí ni para mi hijo/a.

Adicionalmente, la investigadora ha manifestado su voluntad en orden a aclarar cualquier duda que me surja sobre la participación de mi hijo/a en la actividad realizada, para estos efectos se dispone del siguiente correo electrónico: yanezcaastro.c@gmail.com

He leído el documento, entiendo las declaraciones contenidas en él y la necesidad de hacer constar mi consentimiento, para lo cual lo firmo libre y voluntariamente, recibiendo en el acto copia de este documento ya firmado.

Yo,(nombre completo), Cédula de identidad....., mayor de edad, con domicilio en....., consiento como adulto/a responsable de(Nombre del/a estudiante), participe en la investigación denominada: "Representaciones sociales de género en niños estudiantes de las escuelas ruralesde Antuco", y autorizo a la investigadora Carol Yáñez Castro, para realizar el (los) procedimiento (s) requerido (s) por el proyecto de investigación descrito.

Fecha:/...../.....

Hora:

Firma del apoderado/a voluntario:

30. Anexo N°2 Asentimiento informado

¡Hola! Mi nombre es Carol Yáñez Castro, soy estudiante de Magíster de Trabajo Social y Políticas Sociales de la Universidad de Concepción. Actualmente estoy realizando una investigación acerca de “Las representaciones sociales de género de niños estudiantes de escuelas rurales de Antuco”, y para ello quiero pedir tu colaboración.

Tu participación consistiría en entregarnos tu opinión acerca algunas fotografías donde aparecen personas en diferentes situaciones, entre otras preguntas que realizaré en una reunión grupal junto a algunos de tus compañeros y compañeras de escuela.

Tu participación en el estudio es voluntaria, es decir, aun cuando tu papá o mamá hayan dicho que puedes participar, si no quieres hacerlo, puedes decir que no. También es importante que sepas que, si en un momento no quieres continuar en la reunión grupal, no existirá ningún problema, tampoco si no quieres dar tu opinión respecto a algún tema.

Esta información será confidencial. Esto quiere decir que no le diré a nadie tus respuestas, ni tu nombre ni tus datos.

Si aceptas participar, te pido por favor coloca una **(X)** en el cuadro de abajo que dice “Sí quiero participar” y escribe tu nombre, en el caso que no quieras participar coloca la **(X)** en el cuadro que dice “No quiero participar”

Sí quiero participar

No quiero participar

Nombre participante: _____

Nombre y firma de la persona que obtiene el asentimiento:

Fecha: _____ de _____ de 2021.

31. Anexo N°3 Imágenes utilizadas en el Grupo de Discusión

Imagen 1.



Imagen 2



Imagen 3



Imagen 4



Imagen 5



Imagen 6



32. Anexo N°4 Pauta Grupo de discusión

<p>¿Les gustaría vestir de otra forma? ¿Pueden todes usar vestidos, pantalones, aros, maquillaje? ¿Porqué?</p>	<p>¿Quiénes deben hacer las labores domésticas? ¿Por qué? ¿Quién debe salir a trabajar fuera de la casa, por qué? ¿Qué les gustaría ser cuando adulto? ¿Quieren ser como algún adulto que conozcan? ¿Porqué?</p>
<p>¿Creen que hay cosas que pueden hacer sólo los hombres? ¿O solo las mujeres? ¿Porqué?</p>	<p>¿Sus padres les asignan tareas? ¿Cuáles? ¿A qué les gusta jugar? ¿Porqué? ¿A qué no juegan, por qué? En la escuela algún adulto les ha dicho la frase “deben comportarse como niño/a? ¿qué opinan de eso?</p>
<p>¿Pueden todes expresar sus emociones y sentimientos? Por ej.: ¿Llorar? ¿Enojarse?</p>	<p>¿Los hombres y las mujeres pueden ser amigos, o solo pueden ser amigos hombres c/hombres y mujeres c/ mujeres?</p>