



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Facultad de Educación y Humanidades

Departamento de Ciencias Sociales



**CONSTRUCCIÓN DE GÉNERO EN UN GRUPO DE NIÑOS Y NIÑAS DE UNA
ESCUELA RURAL**

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE PSICÓLOGO

AUTOR:

César Marió Avilés

ACADÉMICA GUÍA:

Ps. Claudia Vásquez Rivas

CHILLÁN, ENERO 2016

AGRADECIMIENTOS

Le agradezco en primer lugar a mi madre Gloria y a mis hermanas Camila y Paula, por apoyarme siempre en este proceso universitario, desde que las conozco, en la distancia y en la cercanía, en los buenos y en los malos momentos, siempre presentes y dispuestas a entregarme apoyo, cariño y risas.

Le agradezco a Ricardo por abrirme las puertas de su casa durante tanto tiempo, permitiéndome vivir cómodamente en Chillán, siempre con la amabilidad y el carisma que lo describe, inspirándome también a realizar esta investigación en un marco rural.

Le agradezco a las profesoras Claudia y Soledad, por haberme apoyado en este proceso, desde el anteproyecto hasta este momento final, siempre con la paciencia, sabiduría y humildad que las caracteriza.

Le doy las gracias a la profesora Marisela y a todos los niños y niñas de La Escuela el Pal Pal, que posibilitaron que desarrollara de buena manera este proceso de tesis, enseñándome mucho acerca de ellos y ellas.

Finalmente agradecerles a los amigos y las amigas que me entregaron su compañía, su escucha y todos los buenos momentos que me llevan a ser la persona que soy, en Chillán y en Concepción.

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN.....	4
II. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA	5
II.1 Planteamiento del Problema	5
II.2 Justificación	6
II.3 Preguntas de Investigación primaria y secundarias.....	7
II.3.1 Pregunta de Investigación primaria	7
II.3.2 Preguntas de Investigación secundarias.....	7
II.4 Objetivos General y Específicos.....	8
II.4.1 Objetivo General	8
II.4.2 Objetivos Específicos.....	8
III. MARCO REFERENCIAL.....	8
III.1 Antecedentes teóricos.....	8
III.2 Antecedentes Empíricos	19
III.3 Marco Epistemológico.....	22
III.4 Reflexividad.....	25
IV. DISEÑO METODOLÓGICO.....	25
IV.1 Metodología, Diseño.....	25
IV.2 Técnicas de Recolección de Información	26
IV.3 Instrumentos	27
IV.4 Población	28
IV.4.1 Caracterización participantes.....	28
IV.5 Análisis de Datos.....	29
IV.6 Criterios de Calidad.....	30
IV.7 Aspectos Éticos.....	31
V. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	32
V.1 Malla Categorial	32
V.2 Categorías de investigación	33
V.2.1 Objetivo 1:	33
V.2.2 Objetivo 2:	38
V.2.3 Objetivo 3:	48

VI. CONCLUSIONES	57
VI.1 Limitaciones y proyecciones.....	63
VII. REFERENCIAS	65
VIII. ANEXOS	72
VIII.1 Anexo 1: Consentimiento Informado apoderados/as	72
VIII.2 Anexo 2: Consentimiento Informado para niños y niñas.....	74
VIII.2 Anexo 3: Entrevista semiestructurada para los niños y las niñas.....	75
VIII.2 Anexo 4: Imágenes de apoyo para las entrevistas semiestructuradas	77

I. INTRODUCCIÓN

La presente investigación 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. Caracterizando de esta manera representaciones de masculinidad y feminidad presentes en los niños y niñas, describiendo sus identidades de género y el cómo visualizan las prácticas de género de los profesores y profesoras en su correspondiente contexto. Viotti y Del Valle (2013) plantean que esta construcción del conocimiento personal y la identidad de los niños y niñas, deben ser, visualizadas a partir de la acción de los códigos de género generados en la escuela, ya que estas pautas de masculinidad y feminidad están presentes en las prácticas del diario vivir escolar. En esta línea, Cayeros (2010) expresa que estas construcciones son configuradas por un sistema sexo/género patriarcal, en el cual las características femeninas están sometidas a las masculinas, siendo valorados en mayor medida los atributos de los varones frente a los de las mujeres. Hecho graficado en el medio educativo y de manera particular en la sala de clases, ejemplificado en situaciones como el que exista la preferencia del profesorado por darle la palabra en su mayoría a los niños por sobre las niñas, pidiéndole que ellos sean los que pasan a la pizarra por ejemplo, diferenciándolos como más ‘aptos’ para este tipo de actividades, a diferencia de las niñas las cuales son más solicitadas al momento de realizar tareas de cooperación como barrer o limpiar, lo que es propio de un rol tradicionalmente adjudicado a las mujeres. “Así, la manera en que se produce la asignación de roles va reforzando las desigualdades y estableciendo como normales o naturales relaciones de dominación y de grados de poder asignados según el sexo de las personas” (Mineduc, 2008, p.10).

En una investigación realizada por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2010), se plantea que “la escuela posee un enorme potencial como espacio de cambio para avanzar hacia relaciones de género más igualitarias” (p.143). De la misma forma, dicho programa observa que en los hogares y en los contextos educacionales, se reelaboran los roles de género predominantes, lo que influye en la creación de competencias en los niños y niñas. Todo esto incide en las decisiones que adoptan mujeres y hombres en sus alternativas educacionales, proyectos personales y de manera

futura en cuanto a sus perspectivas laborales (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2010).

II. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA

II.1 Planteamiento del Problema

Teniendo presente la gran influencia de la escuela en las construcciones de género a diversos niveles, es propio plantear una problemática en cuanto a prácticas sexistas en la escuela, diferenciación de roles estereotipados, violencia y discriminación de género y formas impuestas de relación, los que se arraigan cada vez más en los niños y las niñas, a través de las interrelaciones que potencian estas prácticas en el contexto escolar, a nivel de pares y a través de la influencia ejercida por los profesores y profesoras. 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 los niños o a las niñas por el hecho de serlo” (Azaola, 2009. p.10). Las construcciones de género desde la mirada de Cayeros (2010) abarcan el deber ser, es decir los estereotipos y el deber hacer, lo que se refiere a los roles adscritos a hombres y mujeres en un lugar y espacio determinado, demostrándose el género así, como una categoría metahistórica que es transversal a temporalidades y sociedades específicas. Es, en este sentido, que las identidades de género son atribuidas a las concepciones tradicionales de masculinidad y feminidad particulares asignadas a un espacio histórico y social, siendo de esta manera diferente la construcción en un hombre o mujer perteneciente a una respectiva clase, lugar y/o generación. Lo que, según la autora, generaría diferencias en las construcciones de género a nivel urbano y rural, ya que los habitantes de la ruralidad, en este caso poseen sus propias cosmovisiones y actividades, construyendo su particular historia y sociedad en cuanto a sus ideologías de género. Hecho que puede ser ejemplificado a un nivel latinoamericano, en el deterioro que han sufrido las mujeres rurales en sus condiciones de vida y de trabajo, por ende en su cosmovisión y actividad, ya que ellas se desempeñan en el trabajo agropecuario y de manutención familiar de manera simultánea, presentando desventajas sociales y económicas frente a los hombres rurales, como también frente a

las mujeres urbanas (Baca y Herrera, 2008). Madrid (2011) por su parte, describe la presencia de amplios desafíos para incluir las perspectivas de género en las políticas educativas en Chile, lo que se observa también a nivel contextual en las escuelas, para las relaciones de género ocurridas en ese marco. En este contexto es un hecho que el país ha tenido aspiraciones e ideales igualitarios, el Mineduc (2013) visibiliza estereotipos y prejuicios en torno al enfoque de género, en conjunto con significativas resistencias en diversos sectores de la población, planteando la importancia de incorporarlo al currículum educativo en todos sus niveles, argumentando que es importante, puesto que permite el reconocer las diversas capacidades que poseen los hombres y las mujeres, esto en un marco de igualdad de derechos y oportunidades, recursos y valoración social. Es de esta manera que el Ministerio de Educación (2013), observa como fundamental el implementar en la sociedad, la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, siendo importante porque “se reconoce y se brinda tanto a hombres como a mujeres los mismos espacios, posibilidades y recursos para que desarrollen en plenitud todo su potencial como personas individuales y sociales (p.22).

II.2 Justificación

Este proyecto buscó visibilizar la realidad desde las perspectivas de género de las escuelas rurales, evidenciando la presencia de discursos sexistas, estereotipos de género, discriminación y el encasillamiento en cuanto a pautas patriarcales dominantes. Esto aportaría a la psicología en un marco investigativo basado en la perspectiva de género y llevado al estudio de esta población específica. Es de esta manera que el estudio de las sociedades patriarcales y sus relaciones de dominación, desde la perspectiva de género, puede ser para las ciencias sociales, un método de análisis de la desigualdad social, de sus fases y aplicaciones cotidianas, los cuales prosiguen perpetuando el modelo de dominación machista (Schongut, 2012). Por su parte, Flores (2005) plantea que “los mecanismos de discriminación más importantes que afectan a las mujeres en el sistema educativo ya no se sitúan en el acceso al sistema, sino en la calidad y en las modalidades de enseñanza, lo que impide una igualdad real de oportunidades entre los sexos” (p.68).

Existe cierto desconocimiento de la población rural en el marco investigativo de género, puesto que los estudios en su gran mayoría se centran en el desarrollo económico y en el trabajo en el medio rural, lo que para Pezo (2007), explicita la predominancia de miradas

generales del desarrollo rural, siendo necesario visibilizar de manera más cercana la heterogeneidad y complejidad de cada uno de los medios rurales en su particularidad, generando así la “necesidad de establecer con mayor precisión quiénes y de qué forma componen la estructura social rural en nuestro país, así como el modo en que se relacionan entre sí, con el resto de la sociedad, y con el contexto internacional” (p.94). De esta manera, se afirma la importancia de un estudio particular en una población particular, y en este caso de una perspectiva de género, lo que aportaría en su especificidad.

La relevancia social de esta investigación fue develar prácticas discriminatorias, sexistas y estereotipadas de género en los niños y las niñas presentes en la escuela, las cuales los y las diferencian encasillándolos/as. Para referirse de esta manera al sexismo en la educación escolar “es necesario reconocerlo como una forma de discriminación contra las mujeres cuya existencia responde a una construcción social y cultural y, de igual manera, reconocer que la institución escolar contiene elementos sexistas” (Umaña, 2004, p.9). Es así que, por ejemplo, aunque existan las escuelas de carácter mixto en donde niñas y niños compartan la mesa, en el recreo los niños comparten con los niños y las niñas juegan con las niñas (Moreno, 1993).

II.3 Preguntas de Investigación primaria y secundarias

II.3.1 Pregunta de Investigación primaria

¿Cómo es la construcción de género de un grupo de niños y niñas de primer ciclo de educación básica, en una escuela rural de la provincia de Ñuble?

II.3.2 Preguntas de Investigación secundarias

¿Cómo es la identidad de género en un grupo de niños y niñas de primer ciclo de educación básica, en una escuela rural de la provincia de Ñuble?

¿Qué representaciones de masculinidad y feminidad construyen un grupo de niños y niñas de primer ciclo de educación básica, en una escuela rural de la provincia de Ñuble?

¿Cómo perciben las prácticas de género en los/as profesores/as, un grupo de niños y niñas de primer ciclo de educación básica, en una escuela rural de la provincia de Ñuble?

II.4 Objetivos General y Específicos

II.4.1 Objetivo General

Describir las construcciones de género de un grupo de niños y niñas de primer ciclo de educación básica, en una escuela rural de la provincia de Ñuble.

II.4.2 Objetivos Específicos

Describir la identidad de género en un grupo de niños y niñas de primer ciclo de educación básica, en una escuela rural de la provincia de Ñuble.

Caracterizar las representaciones de masculinidad y feminidad que construyen un grupo de niños y niñas de primer ciclo de educación básica, en una escuela rural de la provincia de Ñuble.

Describir la percepción de las prácticas de género en los/as profesores/as, de un grupo de niños y niñas de primer ciclo de educación básica, en una escuela rural de la provincia de Ñuble.

III. MARCO REFERENCIAL

III.1 Antecedentes teóricos

Varios estudios se han enfocado en el centro educacional como entorno social y como comunidad de práctica, con reglas, valores y códigos particulares, los que se encuentran en estrecha relación con la construcción de género en los niños y en las niñas (Rebollo, García, Piedra y Vega, 2011). Es de esta manera, que la incorporación al mundo de la escuela, trae consigo una interacción reiterada con los y las pares. Esto conllevaría la exposición de rasgos y atributos propios de género para con los/as niños y niñas (Tomasini, 2010).

Se conceptualizó la definición de género con una base dinámica, es decir con la posibilidad de modificarse, visualizando como construcciones sociales las características de género en mujeres y hombres, no como diferencias de carácter natural sustentadas por la biología (Hardy y Jiménez, 2001). Siguiendo a Blanco (2011), se definió el concepto de género, como un conjunto de roles sociales, actitudes, características y estereotipos que las sociedades particulares consideran que son parte de los hombres y las mujeres,

siendo aprendidas desde el comienzo de la vida y en todos los ámbitos que configuran la vida a nivel social, familiar, cultural, relacional.

Scott (1996) plantea los primeros indicios del uso de la palabra género en la historia a través de citas y definiciones que se ubican alrededor de las últimas décadas del siglo XIX, pero que como categoría analítica se empezaron a tratar recién a finales del siglo XX. El feminismo y sus teóricas comienza a especificar su significado para “referirse a la organización social de las relaciones entre sexos” (p.2). Criticando así el determinismo biológico que se daba en las investigaciones sobre las mujeres, insistiendo en que las distinciones de sexo son sociales e históricas e integrando la experiencia de las mujeres en los estudios y en la ciencia social. Además, en estos inicios, se planteó que este afán de comprensión histórica en los estudio de género no sólo debía centrarse en las mujeres, sino que también en los hombres ya que en este análisis un sexo debía ser comprendido en relación al otro (Scott, 1996). Por otro lado, la autora refiere cómo en las últimas décadas la palabra ‘género’ ha sido útil en las ciencias sociales para reemplazar la palabra ‘mujeres’ ya que la primera se ajusta mejor a la terminología científica, lo cual genera ciertos problemas debido a que se perpetúa la invisibilización de las mujeres (Scott, 1996). El género, entonces, se refiere a las construcciones que se dan en relación a un cuerpo sexuado, describiendo la autora, que corresponde a “la creación totalmente social de ideas sobre los roles apropiados para mujeres y hombres” (p.7). Estas construcciones de género son configuradas y de igual manera configuran mitos, símbolos, concepciones particulares de mundo, instituciones, identidades y organizaciones sociales. Siendo el género una categoría transversal, en donde mujeres y hombres en sociedad son definidos por las propias nociones de lo masculino y lo femenino. Estas nociones norman la masculinidad y la feminidad, jerarquizándolas en una visión binaria tradicionalista y definiendo como correctas las características atribuidas a los hombres y a las mujeres respectivamente, jerarquización que también implica relaciones de poder a nivel inter e intra géneros (Cayeros, 2010). Desde este punto de vista, de una concepción tradicional de la feminidad y la masculinidad, se puede visualizar una dicotomía positivo – negativo situada en su concepto, como de igual manera características valóricas otorgadas por el sistema patriarcal, el cual otorga rasgos positivos y negativos a la feminidad como también a la masculinidad. Por su lado, los atributos femeninos poseen un rol de dependencia, decoración, pasividad, sin posibilidad de ejercer autoridad alguna y con interés en las

demás personas. Los atributos masculinos por su parte se caracterizan por calificar a los hombres como independientes, activos, racionales, autoritarios, asertivos y situados como líderes ligados a la actividad instrumental (Cayeros, 2010).

Scott (1996) tras realizar un recorrido teórico del concepto, postula su propia definición de género la cual consta de dos partes que forman su núcleo y que en sí mismas se subdividen, siendo estas “el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos” (p.23) y como segunda parte “el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder” (p.23). Estas partes se conectan en cuanto el cambio en las relaciones sociales implica cambios en las representaciones del poder, aunque no hay que pensar por eso que los cambios son lineales. En cuanto a la primera parte, aparecen otros cuatro elementos constitutivos: el primero corresponde a los símbolos culturales los cuales evocan representaciones. Como segundo elemento, están los conceptos normativos, como interpretadores de los símbolos expresados en doctrinas con posiciones predominantes, en cuanto reprimen posibilidades alternativas (religión, educación, ciencia, leyes y política) afirmando lo femenino y lo masculino. El tercer aspecto, corresponde a las instituciones y organizaciones sociales, al tener en cuenta este elemento es posible llevar el análisis de género más allá de las relaciones de parentesco (casa y familia) e incluir al trabajo, la educación y la política. El último elemento que describe es la identidad subjetiva, la cual la mejor manera de abordarla sería a partir de las biografías particulares de cada persona (Scott, 1996). Finalmente, en cuanto a la segunda parte, que plantea al género como forma básica en las relaciones significantes de poder, la autora expresa que el género plantea diferencias las cuales establecen distribuciones de poder particulares, como por ejemplo, el control y acceso diferencial de recursos materiales y simbólicos, implicándose el género en la configuración y construcción del propio poder.

En otro sentido, Nash (2006), plantea que es en el estudio acerca de las representaciones culturales de género, en donde se puede visibilizar los mecanismos sociales y culturales implicados en la devaluación de las mujeres como sujetos históricos y políticos, posicionando su discurso en la construcción contemporánea occidental, “Tales significados varían a través de las culturas, los grupos sociales y épocas” (p.20). La cultura por su parte, debe ser estudiada a nivel de sus estructuras políticas, económicas y demográficas particulares, en vez de visualizarse como definida por estos contextos

(Nehring, 2005). Por otra parte, Bruno (2007) plantea que el género es una conceptualización de carácter relacional que comprende grados, los cuales en la sociedad patriarcal desvaloriza lo femenino y sobrevalora lo masculino. El concepto de “patriarcado” en su multidimensionalidad, complejidad, y dificultad de simplificar y definir, es parte fundamental como categoría de la teoría de género (Vincenty, 2003), por lo que abordarlo es importante a la hora de describir y caracterizar una identidad, construcción y representaciones de género en particular.

Bruno (2007) define patriarcado como:

“Un sistema socio-político, religioso, ideológico, cultural e histórico que establece jerarquías sobre la base de la diferencia sexual. Esta jerarquía consagra a lo masculino como superior y paradigma de lo humano, asignando roles, sosteniendo múltiples asimetrías de género, clase, etnia, edad, orientación sexual. Esta configuración impregna todas las relaciones de poder y jerarquía” (p.94).

Es este modelo hegemónico patriarcal el que cimenta la separación social entre hombres y mujeres, estableciendo por consiguiente un diseño específico, para la generación de desigualdades en el marco de la configuración misma de la sociedad (Schongut, 2012).

El contexto escolar conforma uno de los lugares que más categóricamente incide e influye en la construcción de la identidad individual de niños y niñas (Flores, 2005). Por otra parte y de manera simultánea, aparte del posicionamiento del contexto escolar como poderoso agente de socialización que genera y jerarquiza identidades, “la escuela constituye también un idóneo espacio relacional, en el que alumnos y alumnas despliegan y ponen en práctica todo el repertorio de conductas alimentadas del estereotipo y del prejuicio transmitido a través de los procesos de socialización” (Carrera, 2013, p.2).

Rocha (2009) propone que el concepto de identidad hace referencia a “aquellos aspectos o características que permiten diferenciarse de otras personas y a la vez ubicarse como parte de un grupo ante el reconocimiento de rasgos o comportamientos que sirven de referencia” (p.251). La identidad establece por consiguiente una construcción propia que lleva al individuo a caracterizarse como singular, pero sin dejar de lado la pertenencia a un grupo determinado y la influencia que tiene éste en su configuración a nivel social. Por su lado, Fernández (2012) abarca el concepto de identidad de género, definiéndolo como “un

proceso dinámico y relacional bajo el cual se incorporan representaciones simbólicas y significados socioculturales asociados a la diferencia sexual” (p.49). La identidad de género es desarrollada por Rocha (2009) como un proceso complejo, activo y constituido de diversos agentes, los que incluyen variables individuales, culturales y sociales. De esta manera, la autora plantea que la socialización y la endoculturación son factores importantes en la configuración de la identidad de género, sin embargo, sin llegar a ser los únicos intervinientes. La identidad es vista así, como un proceso permanente y continuo, ligado a las transformaciones sociales, contextuales y a los cambios en las otras personas. La identidad de género como fenómeno multifactorial y vinculado estrechamente a la cultura, determina lo masculino y lo femenino (Martínez-Herrera, 2007), esto según el autor como posicionado en una clase social particular y contexto histórico determinado, siendo de esta forma la masculinidad y feminidad prácticas principalmente subjetivas. Por otro lado, las feministas psicoanalíticas que basan sus estudios en las obras de Lacan, rescatan el supuesto de que el lenguaje permite la construcción de la identidad de género, lo que se da en la infancia a través de un proceso de significación simbólica, complejo que articula un proceso de constitución de representaciones de lo femenino y masculino (Scott, 1996).

Rodríguez (2005), explicita, la presencia de un amplio espectro de publicaciones escritas, las cuales se han enfocado en el estudio de la construcción de la identidad de género en el marco de las instituciones educativas, esto puesto que "la escuela constituye un marco social privilegiado, permitiendo a niños y niñas mostrarse como sujetos activos que configuran su identidad personal a través de la interacción con sus iguales y con los adultos" (p.1). Por su parte la autora se enfocó en observar, a través de un grupo de discusión, las perspectivas de los profesores y profesoras, explicitando su visión y participación en la construcción de identidad de género en sus alumnos y alumnas, estos/as con edades fluctuantes entre los 3 y los 6 años. De esta manera aparecieron temáticas particulares, tales como: la presencia del amor romántico estereotipado y la preocupación por el aspecto físico, en las niñas, y la agresividad física, la rebeldía y la desobediencia, como características adscritas en considerable mayor medida en los niños, denotando un carácter 'innato' en las conductas. Estos ejemplos específicos de características, plantean la presencia de dualismos de género, como por ejemplo: "nobleza/ rencor, agresividad física /agresividad psíquica, coquetería /despreocupación por el

aspecto físico, obediencia /desobediencia, pasividad /actividad, etc. Todo ello no son sino dicotomías de género que configuran, ya a edades tempranas, la personalidad de niñas y niños" (Rodríguez, 2005, p.9). Es importante abarcar también, la mínima diferencia que se manifiesta en el área de la afectividad y su expresión en los niños y las niñas de manera general, a lo que la autora plantea la posibilidad de que sea en estas edades, cuando puede presentarse el cambio en el pudor emocional, en los varones, con base en la masculinidad hegemónica. Es por esto que estas etapas tempranas del desarrollo, son un escenario propicio de intervención, puesto que es un momento clave en el que los esquemas propios de la feminidad y masculinidad, son adquiridos por los niños y las niñas. Por su lado, en una investigación realizada en una escuela de un sector rural de la región de la Araucanía (Ramírez y Contreras, 2012), se propuso identificar las construcciones de conceptos de género y masculinidad, de un grupo de niños entre 8 y 13 años, como las creencias asociadas con respecto a ser hombre y ser mujer. En este contexto particular, se identificó a la educación, como base principal en la elaboración de una equidad de género, atribuyéndole al contexto rural, grandes dificultades para ofrecerles a los niños y niñas, como también, acceso igualitario en el marco de la integración social. Las autoras pudieron visibilizar diversos aspectos en la construcción de masculinidad, entre los cuales observaron niveles de jerarquía en temáticas como: el hombre por sobre la mujer, el hombre fuerte por sobre el hombre débil, el heterosexual por encima del homosexual y el hombre trabajador, en una posición mayor que el desempleado. Posicionándose de esta manera, como predominante, una masculinidad hegemónica construida a partir del modelo patriarcal. Siendo preciso acotar, que estos niños, poseen dinamismo en sus posiciones, planteándose la posibilidad de modificar estas ideas, en cuanto al producto de sus futuras interrelaciones construidas a lo largo de su vida. A modo de conclusión, es propio plantear, que "la construcción de la masculinidad en los contextos rurales significa ajustarse a las demandas que supone la condición de la labor, es decir, la centralidad del cuerpo para la supervivencia" (Ramírez y Contreras, 2012, p.176). Tomasini (2010), por su parte, observó la construcción de identidad de género en niños, en educación pre-escolar, en la ciudad de Córdoba, Argentina. En su estudio, pudo identificar, la importancia del cuerpo en las interacciones entre los niños, lo que en gran parte se manifiesta en las agresiones físicas y en los juegos de carácter corporal. Por su parte en la interacción con las niñas, se expresa esta agresividad, a

través del 'hostigamiento' de ellos hacia ellas. En este sentido, se puede inferir, que esta agresividad presentada por los niños, puede ser traducida por las niñas en dos sentidos contrapuestos, los cuales son: "protector, ya que a veces logran de este modo recuperar un objeto del que han sido despojadas, y amenazante, dado que son perseguidas, golpeadas o necesitan justificarse frente a sus compañeros para eludir un potencial castigo" (Tomasini, 2010, p.23). Finalmente la autora destaca la presencia de estereotipos de género en las valoraciones del profesorado, específicamente en los comportamientos de los niños, visualizándolos en su generalidad, como más problemáticos que las niñas, siendo estas últimas caracterizadas como 'más ordenadas'.

En la construcción de la masculinidad y feminidad en las escuelas, están implicados una gran variedad de diversos mecanismos, no siendo de esta manera un somero aprendizaje explícito de normas impuestas (Rodríguez y Peña, 2005). Hay consenso en cuanto a que la masculinidad, es una construcción social, más que poseer una base natural o un conglomerado de atributos. Como también en que adquiere múltiples formas, desde ese marco se habla de masculinidades en plural (Madrid, 2011). Rodríguez y Peña (2005) por su parte, plantean que la feminidad y masculinidad son inseguras y frágiles, con la necesidad de ser protegidas y mantenidas de manera constante. De esta forma, la tensión y la contradicción describen sus procesos de configuración. Por otro lado, la masculinidad y la feminidad se sustentan en prácticas discursivas dominantes, que afectan significativamente en la conformación de la identidad individual de los niños y las niñas.

Chaves (2012) propone que la masculinidad se cimenta por medio de los procesos de socialización, y obtiene como producto una gama de variadas masculinidades; "Estas resultan, según lugar de trabajo o condición socioeconómica, entre otros factores que pueden ser determinantes en los procesos de socialización masculina" (P.8). En el marco de la feminidad, el autor, explicita que la sociedad adoctrina a las mujeres en características dependientes, esto quiere decir que se sientan, piensen y representen para con las demás personas y no en función de sí mismas. Así se le asigna el quehacer de proteger, comprender y sostener a los/as otros/as. Se entenderán, de esta manera, masculinidades como un proceso de conformación de prácticas configuradas por las relaciones de género (Madrid, 2011). El autor plantea la relevancia de las prácticas sociales, definidas como lo que se hace, en conjunto con lo que se dice; es la manera en que vincula mujeres y hombres, al igual que entre distintos hombres a nivel jerárquico y de

asignación de poder; y que estas prácticas e interacciones son sujetas a modificaciones a lo largo del tiempo.

De la misma manera en que se configura la masculinidad, la feminidad comienza su construcción de forma anterior al nacimiento y prosigue a largo de la vida. Estas construcciones se pueden visualizar en la diferencia entre juegos estereotipados entre niños y niñas, como por ejemplo que los niños jueguen con autos y a la guerra, y que las niñas jueguen con muñecas e imitando tareas domésticas realizadas por sus madres (Hardy y Jiménez, 2001).

Flores (2005) describe que en materia de las interacciones a nivel escolar, debe ser observado este escenario como una agencia socializadora, de carácter complejo y dinámico, en la que coexisten diversas representaciones de género. “La escuela sería un espacio en el cual los individuos aprenden a ser alumnos y alumnas, pero también varones y mujeres, vale decir, que aprenden los comportamientos adecuados por pertenecer a una u otra de estas categorías” (p.76). La conceptualización de socialización permite explicar desde el punto de vista de las ciencias sociales, la forma en la que se van adquiriendo y desarrollando las personalidades, influyendo en esta configuración el contexto sociocultural y las representaciones sobre masculinidad y feminidad, “la identidad de género se construye socio-simbólicamente en base a la experiencia de socialización” (Vielma, 2003, p.51). Por su parte los padres, madres, profesoras y profesores de todos los niveles educativos, los primeros a través de los estilos de crianza y los segundos a partir de los estilos educativos convencionales, han pasado a ser un agente de socialización de género en la gran parte de estos casos. Sin excluir a quienes se han manifestado resistentes en sus discursos en cuanto a los cambios ocurridos alrededor a las nuevas representaciones de género en la actualidad (Vielma, 2003).

El rol de los profesores/as es fundamental a la hora de analizar y observar las relaciones de género sucedidas en el contexto escolar. En este marco, son los niños los que obtienen mayor atención y tiempo de parte del profesorado, esto con la idea de que son alumnos destacados o que simplemente no tienen buen comportamiento, siendo de esta manera más recriminados, pero depositando en ellos el interés (Flores, 2005). Por otra parte, de las niñas, los profesores/as pretenden que posean más características de cuidado, atención y disciplina, siendo también menos creativas. “Los niños y las niñas hacen más sencillo para el profesor aplicar la regla de género” (Flores, 2005, p.78).

El lenguaje en su función simbólica, y utilizado en el aula, es un factor medular a la hora de transmitir jerarquías de género entre los niños y las niñas (Rossetti, Cardemil, Rojas, Latorre y Quilodran, 1994). Las niñas, por su lado, descubren a lo largo de su desarrollo el que los y las adultos/as se refieran a un colectivo infantil utilizando de manera única a la forma masculina, siendo mínima la utilización de la femenina y si es que se utilizara esta última, ocupando el segundo lugar dentro de la oración (Moreno, 1993). Es de esta manera que Tomasini (2010) evidencia lo fundamental que es de esta manera la “mediación de los adultos para cuestionar distintas formas de maltrato, prepotencia y estereotipos sexistas. El ámbito educativo es clave para el cambio de estructuras simbólicas” (p.30). Es así que se advierte la exigencia de formación básica y constante de los profesores y profesoras en perspectiva de género, con inclusión de la sensibilización como parte importante de esta instrucción (Tomasini, 2010).

Fue imperante para la investigación, definir los conceptos de estereotipos de género y sexismo, respectivamente, el primero como: “las creencias consensuadas sobre las diferentes características de los hombres y mujeres en nuestra sociedad” (González, 1999, p.84). Al referirse a los estereotipos de género como tal, se habla particularmente de propiedades psicosociales vistas como prototípicas y de carácter excluyente entre sí. Esto adquirido en un proceso de aprendizaje en el cual intercede la cultura y principalmente el contexto social más cercano, el que para los niños y niñas, serían la familia y la escuela (González, 1999). Cuando se presentan percepciones de carácter selectivo, que se refuerzan por las diferencias e influyen en las maneras de pensar, es cuando surgen los estereotipos, los cuales son creencias compartidas, inflexibles y generalizadoras, que caracterizan a los miembros de un determinado grupo (Saiz, 2002). Los estereotipos de género, son definidos, como una serie de creencias compartidas y esquemas simplificados de conocimiento, en relación de las características de la masculinidad y la feminidad. (Barberá, 2004). Es así que en la etapa escolar, existen diversos estereotipos de género que interfieren en la enseñanza, mediante el discurso de los/as profesores/as, los y las cuales, entregan mensajes diferenciados sobre las habilidades que poseen los niños y las niñas de manera particular (Bonilla, 2004). El sexismo por su parte, desde la perspectiva de Morgade (2001), “utiliza al sexo como criterio de atribución de capacidades, valoraciones y significados creados en la vida social” (p.2). Ordenando de esta manera la realidad con categorías femeninas y masculinas. Es visualizado así el sexismo como una

forma de discriminación, ya que se orienta a encasillar a los individuos en parámetros impuestos (Morgade, 2001). Esta diferenciación a nivel del sexismo incide en mujeres y hombres. Sin embargo, se colocan en una escala jerárquica, la que posiciona al distinto como inferior. Es acá que “en términos de potencialidad de desarrollo individual y social, “lo femenino” aparece, como conjunto, aún subordinado a “lo masculino” en el campo del poder político, el económico y el social y mucho más sujeto a imágenes tradicionales y “naturalizadas” (Morgade, 2001, p.2). En el marco educativo, a grandes rasgos, existen pocas diferencias de carácter formal en los programas, en cuanto a hombres y mujeres respectivamente, presentándose la discriminación en los contenidos sexistas presentes en los textos escolares, en los materiales pedagógicos y en las relaciones de los profesores y profesoras con las alumnas, lo que conforma un currículum oculto reproductor de roles y comprensiones discriminatorias de las mujeres (Flores, 2005). Lovering y Sierra (1998) definen el currículum oculto de género como:

“El conjunto interiorizado y no visible, oculto para el nivel consciente, de construcciones de pensamiento, valoraciones, significados y creencias que estructuran, construyen y determinan las relaciones y las prácticas sociales de y entre hombres y mujeres. Omnipresente en la cultura, forma parte de las instituciones sociales y de cada miembro de la sociedad. Está dentro y fuera de la persona y de las instituciones” (p.3).

Este currículum oculto se presenta en las prácticas escolares, generando un cúmulo de aprendizajes en su gran mayoría de corte valórico, de los que no existe necesariamente conciencia de su implementación (Díaz, 2006).

En el marco latinoamericano, en un estudio realizado por Nava y López (2010) en una escuela primaria de la ciudad de Juárez, cuyo objetivo fue visualizar los distintos códigos de género insertos en las prácticas escolares y la discriminación sexista en el quehacer docente, se obtuvieron diversas conclusiones, entre las cuales destacan: rutinas escolares que ocultan diversos códigos de género culturales de carácter sexista, tales como que a los niños se les trate con una voz más áspera y a las niñas con más suavidad, esto relacionado a rudeza y cariño respectivamente; roles estereotipados de género en el profesorado y en sus obligaciones; que los niños ocupen los espacios más grandes y que las niñas los más pequeños, y finalmente que a los niños se les pide un mayor análisis en

sus trabajos escolares, mientras que a las niñas una mayor calidad en la presentación de los mismos (Nava y López, 2010).

Una influencia directa de los roles de género asignados socialmente a los hombres y a las mujeres, es la diferenciación en la participación económica de cada uno/a, existiendo la división del trabajo en todas las sociedades, estos variando en cuanto al medio rural y urbano. “En el medio rural, existen sistemas agrarios masculinos y femeninos. Las actividades cotidianas de las mujeres no presentan una clara división entre tareas para la reproducción del hogar y tareas productivas” (Baca y Herrera, 2008, p. 239). Es en este marco que se omite la actividad no remunerada desarrollada por la mujer rural como dato estadístico referente al trabajo. “El hecho de que las tareas no sean registradas en los censos agropecuarios provocaría una distorsión en la información relacionada con el sector agrícola y socavaría la posibilidad de que se formulen políticas de calidad y programas de desarrollo con perspectiva de equidad de género” (Castillo, 2012, p.228). Por otro lado, en Latinoamérica, se manifiesta de forma explícita la marginación social en la que vive una gran cantidad de comunidades rurales. Para Baca y Herrera (2008), ésta marginación se encuentra ligada de manera principal, a la cobertura de servicios básicos para las comunidades y a nivel de vivienda, como son también el acceso a la salud y a la educación, las que de presentarse cercanas, poseen una infraestructura deficiente, hecho que se contrapone significativamente con respecto a las localidades de carácter urbano. Es de esta forma que se torna complejo el incluir la perspectiva de género de manera concreta en el desarrollo rural, ya que las instituciones que están encargadas de potenciarla, no se arrojan en su práctica cotidiana en el reconocer a las mujeres como personas sociales con intereses políticos, sociales y económicos que poseen validez legítima al igual que en el caso de los varones. Es por esto que es necesaria la implementación de políticas públicas las cuales se orienten al sector rural, considerando sus particularidades y características específicas, y cuyo objetivo central sea el producir una mayor equidad en los géneros que posibilite una valoración adecuada del papel que desempeñan las mujeres rurales, en cuanto a derechos y actividades de trabajo que no impliquen necesariamente una remuneración, como lo es el trabajo doméstico (Baca y Herrera, 2008).

III.2 Antecedentes Empíricos

En un estudio recopilatorio de diferentes programas llevados a cabo en el medio rural español, realizado por el disuelto Medio Ambiente, y Medio Rural y Marino (2009), se pueden observar diversas tasas estadísticas, medidas en una gran parte de las poblaciones rurales que forman parte de las comunidades autónomas españolas. Estos datos particulares, denotan amplias diferencias a nivel de género, destacando por ejemplo, la tasa de actividad de la población rural, que abarca a un 68,17% de población masculina activa, lo que se contrapone a un 43,66% que corresponde a la cantidad de mujeres en actividad, estos datos se condicen en cuanto a la tasa de desempleo, la que demuestra un 18,69% de mujeres desempleadas y un 11,09% hombres en la misma situación. Por otro lado en cuanto a la tasa de dependencia económica, puede visibilizarse nuevamente una brecha entre hombres y mujeres, siendo conformados los resultados totales estadísticos, con un 52,05% de mujeres y un 44,95% de hombres en el medio rural español.

En cuanto a datos del año 2010 extraídos del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), se pueden observar estadísticas favorables en cuanto al índice de desarrollo humano relativo al género (IDG), el cual es un “instrumento que mide la disparidad en el nivel de desarrollo humano entre sexos” (p.36), esto a partir de alfabetismo, escolaridad, salud, esperanza de vida al nacer y matriculas en cada uno de los niveles de enseñanza. Se plantea así una mejora desde 0,561 a 0,849, esto contemplado desde la década del 60 hasta el año 2006 específicamente en Chile. Demostrando el estudio, que la distancia entre el IDG y el IDH que es el tradicional índice de desarrollo humano, disminuyera en un 95% (PNUD, 2010).

En un contexto educacional urbano, en Chile, las mujeres representan aproximadamente un 50% de la población de matriculados/as en los establecimientos educacionales secundarios y superiores del país, existiendo una tendencia marcada en cuanto a las carreras universitarias que escogen hombres y mujeres, “observándose en el año 2002 mayor proporción de mujeres en carreras como Psicología, Educación Parvularia, Educación Diferencial y Educación Básica dentro de las pedagogías, y de los hombres en la carrera de Ingeniería Civil” (Flores, 2005, p.68). Por su parte, se explicitan diferencias entre niños y niñas en los resultados de la prueba Simce (Ramírez, 2014), los cuales son atribuidos a una base cultural en donde la escuela representa un mediador importante. Estos resultados obtenidos en la versión del año 2013, se han mantenido vigentes en su

diferencia a lo largo de los últimos 10 años, y plantean una brecha de género entre los y las alumnos/as chilenos/as. A partir de estos resultados, se puede visualizar un puntaje superior por parte de los hombres en la prueba de Matemática, siendo las mujeres por su lado superiores en comprensión de lectura. Se puede observar en la comprensión lectora, una diferencia en los resultados presente en todos los niveles educacionales, mientras que en la prueba de Matemática se ven acentuados en los cursos superiores y de manera progresiva, los puntajes obtenidos por los hombres (Ramírez, 2014).

La perspectiva de género en la educación en Chile (Guerrero, Provoste y Valdés, 2006), se presenta a partir de la década de los 90, con la creación en el Ministerio de Educación del programa de la Mujer, éste de la mano con el Servicio Nacional de la Mujer (SERNAM) y generando por consiguiente un primer Plan de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres, el que incluyó objetivos importantes posicionados en el área educacional. Esto en un marco de capacitación de profesores/as, sexualidad y de reformas de carácter curricular, con base en la perspectiva de género. Posteriormente, en la siguiente década, aparece “un nuevo mecanismo de incidencia en este Ministerio, el PMG (Programa de Mejoramiento de la Gestión) en el Área de Equidad de Género, enmarcado en el proceso de modernización de la gestión pública, no siendo posible aún perfilar su alcance en la incorporación de esta perspectiva en el sistema de educación” (Guerrero, Provoste y Valdés, 2006, p.19). Las autoras proponen carencias en la actualización, en cuanto a la generación de conocimientos, a partir de los cambios de género en la educación, como la falta de vínculo entre los conceptos educativos y perspectivas de género.

Tomando en cuenta los resultados del Censo de Población y de Vivienda realizado en el año 2002 (Subsecretaría de Desarrollo Regional y Administrativo, 2014), se puede desprender un total de 285.108 (65,1%) habitantes que vivían en el medio urbano de la Provincia de Ñuble, correspondiendo por su parte a 152.995 (34,9%) al medio rural. Presentándose en la provincia de Ñuble un mayor número de población rural, por sobre de las regiones aledañas del Maule y la Araucanía, lo que se traduce en la amplia vocación agrícola del sector. En otro sentido y en materia de género, la octava región posee un 50,8% de habitantes mujeres, presentando por su parte Ñuble un 50,5% (Instituto Nacional de Estadísticas, 2008).

Por otro lado, tradicionalmente el concepto de ruralidad se ve demarcado por una gran influencia atribuida a la variable ocupacional, donde en la provincia de Ñuble, la actividad

silvoagropecuaria es base de las otras actividades del sector. En este sentido, la participación de las mujeres en esta actividad, se ve en menor grado que la de los hombres, lo que puede fundamentarse a nivel de mandatos y patrones culturales de trabajo, en el que las actividades domésticas están ligadas casi exclusivamente a las mujeres (Rueda y Vera, 2008). En cuanto a la situación laboral de las mujeres en el contexto rural, las autoras, aprecian diferencias notables para con el trabajo urbano, esto en un marco estructural agrícola determinado, como también por la actividad productiva y de mercado, lo que ha modificado la relación de la mujer con la producción. Participando actualmente las mujeres de trabajo remunerado fuera del hogar al igual que los hombres. Existe por otro lado una problemática en cuanto a su condición, la cual corresponde al desarrollo de “las tareas domésticas, siendo el trabajo remunerado de las Mujeres rurales siempre paralelo al reproductivo o ‘doméstico’. Ello ha implicado una doble jornada excesivamente extensa, que tiene como efecto un gran desgaste tanto físico como psicológico” (Rueda y Vera, 2008, p.10). Una gran cantidad de estas mujeres trabajan hasta 16 horas al día y en un alto porcentaje sin poseer pagos directos por su trabajo, estos a nivel de comercio, agricultura y tareas domésticas. Esto desemboca en que las mujeres en todas sus edades estén trabajando de una u otra forma, lo que no se grafica en la población económicamente activa, generando así una producción “invisible”, la que también afecta en el rendimiento de las niñas al poseer obligaciones extraescolares (Rueda y Vera, 2008).

Fritz (1999), llevó a cabo un estudio de caso en una población de mujeres de un sector rural-costero en la región de Valdivia, las cuales se dedicaban de manera casi exclusiva, al trabajo en el hogar, la pesca artesanal y la agricultura. En este estudio la autora pretendió visualizar las construcciones de identidad de género femenino de estas mujeres, pudiendo concluir, que intervienen una serie de elementos en esta construcción, ligados a situaciones históricas, sociales y personales, como procesos en constante cambio, definidos por las situaciones a las cuales se vean enfrentadas. En este sentido, pudo visualizar una identidad femenina que valora el rol de la mujer, como madre, esposa y dueña de casa, como también la exacerbación del rol reproductivo y productivo a nivel de trabajo. Incluyendo en esta categorización, atributos y estereotipos vistos como positivos, los que se asignan al género femenino a nivel general. Esta identidad de género se describió por valorar lo femenino, posicionándose simétricamente en cuanto a los

hombres, de acuerdo a sus representaciones de la realidad y de una manera más 'equitativa'. Finalmente la autora agrega la necesidad de observar este proceso de construcción de identidad en otros contextos, esto en un sentido de verificar que los modelos culturales poseen un ritmo de cambio más lento que las conductas individuales.

En el ámbito educativo rural, hombres y mujeres se ven afectados por una escasa educación formal, presentando la mayoría estudios básicos inclusive incompletos en algunos casos. Esto se traduce en niveles educacionales más bajos que la media urbana. “Las mujeres y hombres de este sector comparten un déficit educacional, en tanto la mayoría de los y las productoras declaran haber alcanzado sólo la educación ‘básica incompleta’ (54,8% para ambos sexos)” (Rueda y Vera, 2008, p.77). Por otro lado, las autoras visualizan que un 4% más de mujeres que de hombres explicita el no poseer ningún tipo de educación, lo que amplía la brecha educacional a nivel de género en este sector, siendo un determinante para el bajo nivel educacional y de rendimiento, la ley laboral chilena, la cual permite que hombres y mujeres puedan trabajar desde los 15 años con autorización parental y sin afectar la escolaridad obligatoria, lo que en el sector rural a nivel cultural es naturalizado.

“Esta diferencia en los niveles educacionales alcanzados por Mujeres y Hombres, es importante puesto que se puede interpretar como continuidad de un patrón cultural que define que los Hombres jóvenes ingresen tempranamente a la producción agropecuaria; mientras que para las Mujeres el patrón cultural es que prolonguen las relaciones de dependencia psico-social y económica de sus familias de origen” (Rueda y Vera, 2008, p.77).

III.3 Marco Epistemológico

La presente investigación se situó en el paradigma constructivista social, por lo que definir su abordaje en la concepción de los individuos, relación entre sujeto objeto y el rol del investigador en sus marcos, fue esencial para una mayor comprensión y relación con los fines propios de la misma. Es así, que se visualizó la realidad como construida por la mente en su relación con el mundo, en lo cual incide la influencia de las interacciones sociales y contextuales en las cuales los niños y las niñas particularmente, se ven insertos/as a la hora de la acción constructiva (Lopez-Silva, 2013). “La mirada del constructivismo social trasciende la comprensión de la mente y de los procesos cognitivos

individuales, y se enfoca en el mundo del significado y el conocimiento compartido intersubjetivamente, es decir, en la construcción social” (Álvarez-Gayou, 2003, p.50), siendo fundamental para este autor la generación colectiva del significado, influido por el lenguaje y los factores de carácter social. En este marco, Serrano y Pons (2011) plantean que el constructivismo socio-cultural postula que la construcción de significados en las personas actúa en un entorno estructurado y en interacción con otros y otras. Esto, de manera intencionada. Los autores refieren que “la intersubjetividad, la compartición de códigos compartidos y la co-construcción con aceptación de la asimetría pueden lograrse porque, por medio de actividades simbólicas, los seres humanos tratan su entorno significativo como si fuera compartido” (p.8).

El constructivismo socio-cultural posee su origen en el trabajo de Lev S. Vygotsky, el cual postuló que el conocimiento es adquirido por los sujetos a partir de una ley de doble formación, la que funciona “primero a nivel intermental y posteriormente a nivel intrapsicológico, de esta manera el factor social juega un papel determinante en la construcción del conocimiento, aunque este papel no es suficiente porque no refleja los mecanismos de internalización” (Serrano y Pons, 2011, p.8).

Serrano y Pons (2011), plantean que el constructivismo social, de fundamental tradición vygotskyana, expresa por su parte, que “lo que se construye es una actividad semióticamente mediada que recoge la variedad de maneras que tienen los sujetos de reconstruir significados culturales” (p.3). Es así que los modelos relacionados al constructivismo social, no son mecanismos que regulan la naturaleza de los individuos, sino que la dirección que abarca esta construcción, se ve a la base de una manera específica de organización social, poseyendo el sujeto que construye el conocimiento, un carácter dinámico, en constante interacción con el medio y sus componentes. En este medio el individuo modifica sus conocimientos en relación a un conjunto de restricciones internas y externas.

El acceso al conocimiento mediante las conceptualizaciones anteriormente nombradas, se realizó considerando a los niños y niñas participantes en la investigación, como constructores de significados particulares mediados por la interacción con otros y otras (Serrano y Pons, 2011). Es acá que a partir del relato obtenido en las entrevistas, se pretendió visibilizar las construcciones de género de éstos y éstas.

La relación con los niños y niñas participantes fue cercana y de escucha, para propiciar un correcto desarrollo de la investigación. Tomándose en cuenta a los niños y las niñas como “sujetos activos que configuran su identidad personal a través de la interacción con sus iguales y con los adultos” (Rodríguez, 2005, p.1). En esta relación se tomó como eje principal los aspectos éticos necesarios que velaran por la seguridad y bienestar de los niños y de las niñas, como de la confidencialidad y la posibilidad de no participar a medida que lo desearan (González, 2002).

Blanco, Cabrera, Gaete y Pinilla (2010) plantean que el constructivismo en su dimensión social: “constituye un programa emergente del sistema científico, que aspira a su generalización en las estructuras que norman la producción y difusión de comunicaciones científicas. Esta generalización viene acompañada de la emergencia de ideas afines en otros sistemas sociales” (p.35). El constructivismo promueve así, un sentido social, siempre y cuando se posiciona en relación a una complejidad social dinámica. “El constructivismo aparece no sólo como una variación en el sistema social de la ciencia, sino que puede ser objeto de progresivas selecciones y convertirse en una distinción de observación disponible para hacer descripciones desde distintos sistemas” (Blanco, Cabrera, Gaete y Pinilla, 2010, p.46).

Un concepto básico del constructivismo social es que el saber está fundamentado por el lenguaje, con el cual se transmiten y comprenden las percepciones de las personas, elaborando así diversos puntos de vista de una misma realidad. Cada uno de estos puntos de vista, posee una misma validez, otorgándole al lenguaje un rol fundamental en la expresión individual y colectiva de sus interlocutores (Onnetto, 2004). Desde la perspectiva del autor, el constructivismo posee diversas características que lo componen, entre las cuales destacan: su forma narrativa, la cual plantea una representación del mundo sin carácter estático y fijo, sino como una historia viva al ritmo de sus narradores; pluralidad, puesto que visualiza los discursos como relativos a los individuos y todos igual de válidos; radical “puesto que no hay un criterio válido para discernir si una teoría es mejor que otra, hay que refrendar aquellos planteamientos que sean útiles, coherentes con su contexto, no excluyentes y facilitadores del cambio” (Onnetto, 2004, p.40). Se caracteriza de igual manera como social, ya que se basa en el contexto, en la multiplicidad situacional y en la diversidad de prácticas, como base de su teorización, visualizando un mismo acto como polisémico y además con la posibilidad de ser conceptualizado de

maneras muy distintas, según el criterio del perceptor. En este sentido “el constructivismo, especialmente, enfatiza la creación evolutiva e interactiva de las virtualidades lingüísticas, tanto para expresar las vivencias, como para articular las posibilidades de cambio” (Onnetto, 2004, p.41).

III.4 Reflexividad

Creo que el poder identificar, describir y comprender las vivencias de las personas para con sus representaciones de géneros e ideas afines, es valioso a la hora de velar por la integración e igualdad entre todos y todas. Es por esto que el abocarse a un trabajo con niños y niñas, fue propicio para desprender un conocimiento que puede entregar claridad en cuanto a estas diferencias relacionales, si es que las hubiera.

Me es cercano el trabajo con niños/as y profesores/as, puesto que mi madre ha trabajado toda su vida con niños/as en el área del párvulo, por lo que ha traspasado muchas de sus experiencias en la conversación diaria de convivencia, como también he aprendido de las vivencias de un amigo cercano con el cual he convivido a lo largo de mi periodo universitario y el cual es profesor básico en escuelas rurales de la zona, lo que me ha hecho vislumbrar las desigualdades, la violencia de género, la privación y muchas veces la desprotección por la que estos niños y niñas se ven amenazados. Es así que creo que trabajar el tema de género en esta área, sirvió para tomar en cuenta un sector poco estudiado, que permitió visibilizar verdades, derribar prejuicios y representaciones. Con objeto de demostrar estos puntos de vistas y así aportar al quehacer de la psicología.

Por otro lado el trabajo en un establecimiento educacional, me habló de la influencia y la participación de la educación chilena rural en particular en los niños y niñas, para así analizar y concluir a partir de la misma, conociendo la repercusión de este agente socializador de enseñanza y el papel que representan quienes lo implementan en el aula.

IV. DISEÑO METODOLÓGICO

IV.1 Metodología, Diseño

La presente investigación se enmarcó en una metodología cualitativa, la que desde el punto de vista de Álvarez-Gayou (2003), está basada en tres conceptualizaciones principales, las cuales la sustentan, siendo éstas la confiabilidad, la muestra y la validez. Es así que el autor plantea la necesidad, presente en la investigación cualitativa, de

generar y corroborar la obtención real y fidedigna de la situación particular, lo que posibilita “que las personas logren expresar realmente su sentir” (p.32). Por otra parte, el enfoque cualitativo propone que al analizar los discursos que los individuos construyen del mundo y de sí mismos, se hace posible captar los factores que dan sentido y contenido a sus experiencias (Bustamante, 2011), de esta forma el enfoque cualitativo fue el más adecuado para llevar a cabo esta investigación, ya que posibilitó una comprensión de la construcción de género de cada niño y niña participante, en su subjetividad particular. Ruiz (2003) por su parte, refiere que son los métodos cualitativos los que permiten conocer la realidad desde el significado particular de cada persona y en sus interacciones simbólicas, lo que en la presente investigación, aporta en la descripción de cómo construyen el género un grupo de niños y niñas de una escuela rural.

Se utilizó en esta investigación el diseño de diamante o rombo, ya que se consideró como el más acorde a los propósitos de la misma, esto determinado por la presencia de un amplio material teórico, que *a priori*, sentó las bases de la investigación. A partir de estos antecedentes, se logró una mayor coherencia, que contextualizó de mejor manera la construcción de género de los niños y niñas en su particularidad y que tuvo como ejes principales, los objetivos de investigación y la teoría consultada previamente, otorgando flexibilidad y orden. Para este proceso, fue necesario un ininterrumpido avanzar y retroceder, en cuanto se fue reflexionando sobre lo trabajado (Henríquez y Barriga, 2005).

IV.2 Técnicas de Recolección de Información

La técnica de recolección utilizada para describir las construcciones de género en los niños y las niñas fue la entrevista semiestructurada. La entrevista está conformada por: “una secuencia de temas y algunas preguntas sugeridas. Presentan una apertura en cuanto al cambio de tal secuencia y forma de las preguntas, de acuerdo con la situación de los entrevistados” (Álvarez-Gayou, 2003, p.111). El autor, describe a una entrevista como un diálogo que posee estructura y fin, buscando comprender el mundo a partir de la visión del/la entrevistado/a, desglosando los significados de sus experiencias particulares. La entrevista se basó por su parte, en los objetivos específicos de la investigación, a partir de los cuales se plantearon preguntas determinadas, las cuales pretendieron profundizar cada objetivo a través de su implementación. Por su lado, fue apropiada la aplicación de este instrumento, puesto que “tiene gran importancia lo que chicos y chicas dicen acerca

de sus percepciones y experiencias, pues revela los modos a través de los cuales se produce la construcción social de las masculinidades y de las feminidades” (Rodríguez y Peña, 2005, p.175). Además de las entrevistas, para este objetivo, se utilizó imágenes de niños y de niñas, en conjunto con la realización de un dibujo de sí mismos/as, al comienzo de la entrevista, para que de esta manera a través de preguntas clave, el niño y la niña se describieran y atribuyeran a las imágenes y dibujos, características de masculinidad y feminidad según su propio criterio. En palabras de Maganto y Garaigordobil (2009) "El dibujo cumple la función de poder expresar y comunicar lo que el niño siente" (p.240). Por su parte, en este marco, el iconicismo conforma un factor facilitador en la comprensión representacional de los niños y niñas (Mareovich y Peralta, 2015).

IV.3 Instrumentos

La entrevista realizada, fue diseñada en base a los objetivos específicos de la investigación, con el motivo de indagarlos a través de la formulación de preguntas claves (Anexo 3). De esta manera las preguntas buscaron obtener a través del discurso individual de cada niño y niña, “representaciones, sentidos, imaginarios colectivos, normas sociales; en otras palabras, el modo en que ellos/as ven, clasifican y experimentan el mundo y la vida social” (Bustamante, 2011, p.56). En un primer momento se procedió a la entrega de consentimientos informados, uno para el/la apoderado/a del niño/a (anexo1), con objeto de resguardar una autorización éticamente correspondiente, y uno para el niño/a (anexo 2), al cual se le aplicó la entrevista y al comienzo de la misma. Este aspecto ligado a los requerimientos de la investigación y sus criterios éticos pertinentes. Posteriormente, se desarrolló la entrevista semiestructurada, en las dependencias de la escuela, optando por un lugar cómodo y adecuado para poder realizarla sin interrupciones ni distractores, tomando siempre en cuenta el contexto particular del momento de entrevista. Esta entrevista tuvo como eje los objetivos de la investigación y se apoyó con la utilización de imágenes que aportaron en la aplicación y la realización de un dibujo de sí mismos/as al comienzo de la entrevista (Anexo 3 y 4). En ocasiones se utilizó la denominación ‘varón’ para referirse a los niños, esto con objeto de evitar confusiones en cuanto a considerar ‘niño’ como denominador de niño y niña.

IV.4 Población

Se trabajó con 10 niños y 10 niñas con edades fluctuantes entre los 8 y 9 años pertenecientes al tercero y cuarto básico de una escuela rural de la provincia de Ñuble, específicamente de la comuna de Bulnes.

Como criterio de selección se utilizó el muestreo teórico intencionado, también nombrado como muestreo intencionado, el cual se abocó a la selección deliberada a medida que se desarrolló el estudio, basándose en los requerimientos de información obtenidos en los primeros resultados (Martín-Crespo y Salamanca, 2007). Para esto, se asistió a una reunión de apoderados/as de cada curso, en donde se planteó la investigación, para posteriormente entregarle a cada apoderado y apoderada, que estuviera de acuerdo en que su pupilo/a participara, un consentimiento informado (Anexo 1) que autorizara a los y las alumnas que cumplieran los requisitos etarios. De esta forma el proceso de selección finalizó, al obtener la cantidad de 10 niños y 10 niñas con edades entre los 8 y 9 años.

IV.4.1 Caracterización participantes

Entrevistado I: Estudiante cuarto básico, niño, 9 años.

Entrevistado II: Estudiante cuarto básico, niño, 9 años.

Entrevistado III: Estudiante cuarto básico, niño, 9 años.

Entrevistado IV: Estudiante cuarto básico, niño, 9 años.

Entrevistada V: Estudiante tercero básico, niña, 9 años.

Entrevistada VI: Estudiante tercero básico, niña, 8 años.

Entrevistada VII: Estudiante tercero básico, niña, 8 años.

Entrevistada VIII: Estudiante tercero básico, niña, 9 años.

Entrevistado IX: Estudiante tercero básico, niño, 9 años.

Entrevistado X: Estudiante tercero básico, niño, 9 años.

Entrevistada XI: Estudiante tercero básico, niña, 8 años.

Entrevistado XII: Estudiante tercero básico, niño, 9 años.

Entrevistado XIII: Estudiante tercero básico, niño, 8 años.

Entrevistada XIV: Estudiante cuarto básico, niña, 9 años.

Entrevistado XV: Estudiante cuarto básico, niño, 9 años.

Entrevistado XVI: Estudiante cuarto básico, niño, 9 años.

Entrevistada XVII: Estudiante cuarto básico, niña, 9 años.

Entrevistada XVIII: Estudiante cuarto básico, niña, 9 años.

Entrevistada XIX: Estudiante cuarto básico, niña, 9 años.

Entrevistada XX: Estudiante cuarto básico, niña, 9 años.

IV.5 Análisis de Datos

El análisis de los datos fue de acuerdo al diseño de diamante o rombo. Se optó de esta manera, por utilizar el análisis de contenido, técnica que interpreta los datos obtenidos mediante las entrevistas semiestructuradas realizadas. Éste posee como objetivo el descubrir y conocer diversos ámbitos de la vida social a través del proceso de identificación, codificación y categorización respectivamente (González y Cano, 2010). De manera previa al proceso de codificación, se revisaron exhaustivamente los datos extraídos a partir de las transcripciones; González y Cano (2010) refieren que: "una lectura integral de todos nuestros datos nos facilitará una visión completa e integradora del material que nos traemos entre manos" (p.4). Luego de la codificación se dio paso a la fase sintética, en la cual se rearmaron las partes del objeto y se crearon representaciones coherentes del mismo, lo que posibilitó las respuestas a las preguntas iniciales a partir de las conclusiones (Henríquez y Barriga, 2005). La codificación selectiva por su parte permitió comprender el fenómeno de mejor manera, codificando sistemáticamente la categoría central, y esto de la mano con los antecedentes teóricos (González y Cano, 2010). Se utilizó la codificación axial y selectiva al momento de organizar y procesar los datos, puesto que "no sólo comportan una mayor integridad y coherencia al desarrollo de las categorías, disminuyendo la descontextualización del contenido, sino a todo el procedimiento de análisis" (Cáceres, 2003, p.74). De forma concreta y en base a lo anteriormente nombrado, el proceso de análisis, fue llevado a cabo en un primer momento, transcribiendo cada una de las entrevistas realizadas, mediante los audios obtenidos de las mismas, procurando efectuar un correcto vaciado del audio a un formato escrito digital. Posteriormente se elaboró una malla categorial, a partir de los objetivos específicos de la investigación, produciendo categorías, las que a su vez generaron subcategorías, basadas en los relatos de los y las entrevistados/as. Para esto, fue necesaria una lectura completa de las entrevistas, lo que posibilitó la clasificación de los

datos en códigos, los que se vincularon a extractos del relato de los y las entrevistados/as. Al finalizar este proceso, se realizó una nueva lectura de los datos, con objeto de lograr una mayor especificidad en las subcategorías. Luego de la clasificación de los datos, se revisaron las citas textuales, para generar una descripción de cada categoría en base a las correspondientes subcategorías, para finalmente, integrar los resultados obtenidos a los antecedentes teóricos, lo que posibilitó la elaboración de las conclusiones finales.

IV.6 Criterios de Calidad

Los criterios de calidad imbricados en esta investigación fueron la coherencia interna, la auditabilidad y la validez comunicativa.

La coherencia interna se presentó en la construcción concisa y congruente del marco referencial, el cual contiene al marco teórico, empírico y epistemológico respectivamente, esto en conjunto de la pregunta de investigación y el posterior análisis de los datos, con una base lógica ligada al diseño, efectuando posteriormente la triangulación de los distintos elementos que conformaron el proyecto de investigación (Ruiz, 2003). La presente investigación siguió un hilo coherente entre las preguntas y objetivos de investigación, en conjunto con los respectivos marcos, otorgándole de esta forma un desarrollo prudente a la misma de manera general.

La auditabilidad indica: “la posibilidad que otro investigador pueda seguir la pista o ruta de lo que el investigador original llevó a cabo (Cornejo y Salas, 2011, p.23). Se optó de esta manera por una transparencia en cuanto a la información recabada a lo largo de la investigación, mediante la transcripción de los datos obtenidos, la que posibilitó una comprensión de cómo se llevó a cabo la investigación. Por otro lado una correcta utilización del formato APA Quinta Edición, tanto en las citas como en las referencias, permitirá a futuros investigadores, acceder de manera directa a las fuentes utilizadas a lo largo del proceso investigativo.

La validez comunicativa por su parte se encargó de asegurar que los resultados obtenidos correspondieran a la realidad (Hidalgo, 2005), esto mediante, la fidelidad de la transcripción de los audios obtenidos de las entrevistas efectuadas a los niños y las niñas, lo que permitió analizar todo lo reportado tal cual fue expresado por los y las entrevistados/as, en conjunto con la recopilación de todos los antecedentes obtenidos a lo largo de la investigación.

IV.7 Aspectos Éticos

Se hizo uso de consentimientos informados, como un recurso ético importante de la investigación, considerando que se trabajó con menores de edad y que la decisión de participar y ser estudiados la tomaron los y las tutores/as encargados de cada uno/a, tomando en cuenta también, que el establecimiento educacional poseyó también responsabilidad del proceso. Tampoco se ignoró la capacidad de los/as niños/as de negarse a participar aunque padre/madre o escuela lo hayan aprobado previamente, respetando así sus decisiones autónomas y no forzándolas (González, 2002). Se redactó para esto, documentos para cada una de los y las personas involucradas (Ver anexo 2), teniendo en consideración el rol de cada una. Además, se redactó un documento para los y las apoderados/as de cada niño/a (Ver anexo 1), que permitió trabajar con ellos y ellas directamente (González, 2002).

Se utilizó el criterio de respeto a los/as sujetos inscritos/as (González, 2002), el que implicó permitir que los y las investigados/as cambiaran de opinión, que decidieran que la investigación no es de acuerdo a sus propios intereses y que pudieran haberse retirado sin ninguna consecuencia, por otro lado fue llevada a cabo de manera rigurosa, la reserva en el manejo de la información, la que fue delimitada con reglas claras de confidencialidad. Como punto fundamental, se vigiló siempre el bienestar de los niños y las niñas a lo largo de toda la participación en la investigación, entregándole de esta manera atenciones oportunas (González, 2002).

Se veló por el valor social o científico a lo largo de la investigación, éste abocado a lo ético de una valoración ligada a la importancia a nivel social o científica como requisito, el que utilizó responsablemente los recursos limitados y de esta manera evitando cualquier tipo de explotación o riesgo para con los y las niños/as implicados/as. Este valor social o científico se rigió por: “plantear una intervención que conduzca a mejoras en las condiciones de vida o en el bienestar de la población, o que produzca conocimiento que pueda abrir oportunidades de superación o de solución a problemas, aunque no sea en forma inmediata” (González, 2002, p.98).

V. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

A continuación, se exponen los resultados y análisis obtenidos según los objetivos planteados para esta investigación, que permitieron describir las construcciones de género de un grupo de niños y niñas de primer ciclo de educación básica, en una escuela rural de la provincia de Ñuble.

Estos resultados se obtuvieron a partir de la información extraída en las entrevistas semiestructuradas realizadas, técnica de recolección de información que posibilitó su adquisición.

V.1 Malla Categorial

A continuación se presenta la malla categorial del estudio, con sus correspondientes subcategorías y cuyo procedimiento de elaboración fue indicado en el apartado de análisis de datos. Además, se integran los objetivos específicos de la investigación.

Objetivos	Categorías	Subcategorías
1. Describir la identidad de género en un grupo de niños y niñas de primer ciclo de educación básica, en una escuela rural de la provincia de Ñuble.	1.1. Describir identidad de género.	<ul style="list-style-type: none"> - Razones de por qué son niños/niñas (personales). -Características físicas masculinas/femeninas (descripción por lo que se es y por lo que no se es). - Agrado y desagrado con género masculino/femenino (por lo que se es). - Actividades que realizan los niños y las niñas que agradan y desagradan (personales). - Actividades que les agradaría realizar si fueran del género contrario (personales).
2. Caracterizar las representaciones de masculinidad y feminidad que construyen un grupo	2.1. Caracterizar representaciones de	<ul style="list-style-type: none"> - Características físicas/estéticas femeninas y masculinas. - Actividades que agradan y desagradan al

<p>de niños y niñas de primer ciclo de educación básica, en una escuela rural de la provincia de Ñuble.</p>	<p>masculinidad y feminidad.</p>	<p>género femenino y masculino.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Actividades comunes entre género femenino y masculino. - Diferencias y semejanzas entre género femenino y masculino. - Características propias del género masculino y femenino.
<p>3. Describir la percepción de las prácticas de género en los/as profesores/as, de un grupo de niños y niñas de primer ciclo de educación básica, en una escuela rural de la comuna de la provincia de Ñuble.</p>	<p>3.1. Describir prácticas de género.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conversaciones que reportan los/as niños/as de el/la profesor/a con cada género dentro y fuera de la sala de clases. - Preguntas que reportan los/as niños/as hechas a cada género por el/la profesor/a en la sala de clases. - Cómo reportan los/as niños/as que regaña el/la profesor/a a cada género en la sala de clases. - Actividades distintas e iguales por género reportadas por los/as niños/as dadas por el/la profesor/a en la sala de clases. - Cómo reportan los/as niños/as que los/as profesores/as refieren que se deben portar por género en la sala de clases y en recreo.

Tabla 1: Malla Categorical. Elaboración propia.

V.2 Categorías de investigación

V.2.1 Objetivo 1: Describir la identidad de género en un grupo de niños y niñas de primer ciclo de educación básica, en una escuela rural de la provincia de Ñuble.

La primera categoría de análisis central es **identidad de género**, la que proviene del objetivo específico N°1 de la investigación, y converge en las siguientes subcategorías de análisis:

Razones de porque son niños/niñas (personales).

Dentro esta subcategoría, pudo visualizarse las razones personales que otorgan subjetivamente los y las entrevistados/as frente a ser niño o niña, describiendo de esta manera su propia identidad de género a través de su relato, lo que pueda visibilizar roles, y prácticas de género particulares. Estas razones se vieron principalmente acotadas en la cualidad de haber ‘nacido como niño/a’, ‘ser hombre/mujer’, la vestimenta que corresponde desde su punto de vista a los niños y las niñas, y finalmente, por las actividades de juego que realizan diferenciadamente cada género. En cuanto a los resultados de la totalidad de las entrevistas, todos los niños y todas las niñas, refirieron ser niños los hombres y niñas las mujeres.

Entrevistados

- *“Porque soy niño, porque nací así”*. Entrevistado III.
- *“Porque soy hombre”*. Entrevistado XII.
- *“Para mi ser un niño es como hacer cosas de hombre como jugar a la pelota”*. Entrevistado IV.
- *“Porque tengo ropa de hombre”*. Entrevistado XIII.

Entrevistadas

- *“Porque nací así”*. Entrevistada XI.
- *“Porque soy mujer”*. Entrevistada XVIII.
- *“Porque me pongo ropa de mujer y juego cosas de niña”*. Entrevistada VI.

Características físicas masculinas/femeninas (descripción por lo que se es y por lo que no se es).

Los niños y las niñas otorgan al sentido de corresponder a un determinado género, a partir de ciertas características físicas que los/as definen como tales. Esta subcategoría se extrajo del relato de los niños y las niñas al momento en que ellos y ellas, se describen a sí mismos/as. En este sentido describen sus características por lo que son y no son respectivamente, comparándose con el género contrario en el último caso. Destacando

principalmente tener pelo largo las niñas y pelo corto los niños como característica que más se repite en el relato y por poseer ciertas ‘partes del cuerpo’ que los/as describen o diferencian como niño y niña.

Entrevistados
Niños

- **Por lo que se es:**
- *"Porque tengo el pelo corto."* Entrevistado XVI.
- **Por lo que no se es:**
- *"Porque no tengo el pelo largo..."* Entrevistado II.

Entrevistadas
Niñas

- **Por lo que se es:**
- *"Porque tengo partes de las mujeres."* Entrevistada V.
- **Por lo que no se es:**
- *"...tenemos el pelo largo, no como los hombres..."* Entrevistada XX.

Agrado y desagrado con género masculino/femenino (por lo que se es).

Esta subcategoría reportó el agrado y desagrado personal de cada género, por ser niño o niña, mediante el conocimiento de lo agradable y desagradable ligado a cada género a un nivel personal, pudiendo visibilizar de manera aislada, la presencia de roles, prácticas, estereotipos y socialización de género. En este sentido, la saliencia de género que otorgaron las respuesta de los niños y niñas, se manifestó en un grado bajo.

Se pudo visualizar, de esta manera, áreas generales de agrado y desagrado con el género masculino y femenino, descrito el agrado, por los juegos grupales e individuales, entre los cuales destacan jugar a ‘la pelota’ en la gran mayoría de los niños y jugar con las demás compañeras en el caso de las niñas, por otro lado el bienestar y malestar por ser niño o niña, se destaca por el juego grupal como principal fuente de bienestar en cada género. El malestar por su parte se ve marcado por cualquier tipo de conducta conflictiva que pueda recibir cada género, siendo en el caso de los niños ‘ser retado’ y en las niñas ‘pelear’ y ser ‘molestadas’, situación que se ve en su relación con pares, principalmente desde los niños hacia ellas, manifestando un rechazo a relacionarse con ellos de manera general. Finalmente, destacaron también, actividades desarrolladas en la escuela, como desencadenantes de agrado y desagrado, sin tendencias marcadas.

Agrado género femenino/masculino

- ♂: *"Porque puedo jugar a la pelota, puedo...eso nomás"*. Entrevistado II.
- *"Porque hago las tareas, me porto bien, porque juego con mis compañeros y todo eso"*. Entrevistado IX.
- ♀: *"Porque así juego con mis compañeras y para no estar jugando con los hombres"*. Entrevistada VI.
- *"Que tengo amigos, amigas que sea"*. Entrevistada V.

Desagrado género femenino/masculino

- ♂: *"No me gusta de ser niño, que no me reten"*. Entrevistado X.
- *"...no me gusta leer, no me gusta escribir..."*. Entrevistado IV.
- ♀: *"No me gusta cuando me retan, cuando me dicen algo feo, cuando me pegan, cuando peleo con mi hermana y cuando peleo con una compañera"*. Entrevistada XI.

Actividades que realizan los niños y las niñas que agradan y desagradan (personales).

Se buscó conocer las actividades que agradan y desagradan a los niños y las niñas a un nivel personal, que pudieran entregar información que describa la identidad de género de los y las entrevistadas, a partir de conocer las actividades que llevan a cabo en la escuela como niños o como niñas respectivamente. Al igual que en la subcategoría anterior, se vislumbró una baja saliencia de género que permitiera un análisis profundo, en las respuestas formuladas por los niños y niñas, pudiendo visualizar de manera aislada la presencia de juegos estereotipados, socialización de género y roles de género determinados.

Se desprendió del relato la presencia de juegos y actividades realizadas que agradan y desagradan de manera personal. En el caso del agrado de los varones destacó nuevamente "jugar a la pelota" como actividad que más realizan y en el caso del desagrado, algunos juegos y asignaturas, los cuales son variables dependiendo de cada niño, sin entregar un relato constante. A las niñas, las actividades que más les agrada realizar es jugar con los y las demás compañeros y compañeras, siendo juegos específicos como el "bate con el pie" y "jugar a la pelota", los ligados al desagrado

personal de las niñas, por otro lado, al igual que los niños, las niñas reportaron variabilidad en su desagrado personal en cuanto a juegos y actividades.

Actividades realizadas que agradan

- ♂: *"La mejor que me gusta, cuando jugamos a la pelota"*. Entrevistado XVI.
- ♀: *"Me gustan jugar con mis compañeros y compañeras, en las clases me gusta matemática y eso"*. Entrevistada XVII.

Actividades realizadas que desagradan

- ♂: *"...ciencias naturales no me gusta, taller de matemática tampoco..."*. Entrevistado X.
- ♀: *"No me gusta correr, no me gusta saltar, ni jugar al bate con el pie, no me gusta jugar a eso"*. Entrevistada XI.

Actividades que les agradaría realizar si fueran del género contrario (personales).

Se visualizaron las actividades que les agradaría realizar en el caso de ser niño y no niña o a la inversa según corresponda, con objeto de identificar la presencia de actividades que se relacionen como exclusivas a cada género, denotando en este caso agrado por las mismas. Desde un punto de vista teórico, esta subcategoría analizó la presencia de roles, prácticas, juegos estereotipados y socialización de género particulares. Manifestándose el juego estereotipado como constante, en este sentido, formarían parte de actividades que describen su identidad de género, las cuales podrían no estar incluidas en relatos anteriores. En cuanto a los resultados obtenidos, en el caso de las niñas, destacaron los juegos, en donde 'jugar a la pelota', es la actividad que más realizarían si fueran niños. Por su parte los niños relataron que la actividades principales que realizarían si fueran niñas, serían 'jugar a las muñecas' y 'saltar la cuerda', repitiendo a diferencia de las niñas, actividades que habían nombrado anteriormente como agradables para ellos y presentes en las entrevistas, tales como lo es 'jugar a la pelota'.

Si las niñas fueran niños

- "Jugar a la pelota y jugar con los celulares, jugar a los trompos". Entrevistada VI.
- "Jugar a la pelota, jugar a juegos de pistola y jugar a juegos de autos". Entrevistada VII.
- "Como jugar a la pelota, jugar al bate con el pie" Entrevistada XI.

Si los niños fueran niñas

- "No sé, saltar a la cuerda". Entrevistado III
- "Jugar a las muñecas y eso". Entrevistado XII
- "Nada ... Porque es aburrido ser niña". Entrevistado XII

V.2.2 Objetivo 2: Caracterizar las representaciones de masculinidad y feminidad que construye un grupo de niños y niñas de primer ciclo de educación básica, en una escuela rural de la provincia de Ñuble.

La segunda categoría de análisis central es **representaciones de masculinidad y feminidad**, las que provienen del objetivo específico N°2 de la investigación, y convergen en las siguientes subcategorías de análisis:

Características físicas/estéticas femeninas y masculinas.

Se extrajeron de las entrevistas, características físicas/estéticas otorgadas por los niños y las niñas, al género femenino y masculino, con el objeto de conocer sus representaciones de masculinidad y feminidad, respectivamente. Desde un punto de vista teórico, esta subcategoría analizó la presencia de roles, prácticas, juegos, estereotipos y socialización de género particulares. Estas fueron descritas desde el punto de vista de los niños y niñas, los y las cuales describieron características de su propio género y del género contrario, según corresponde. En cuanto a los resultados obtenidos, se desprendió del relato de los niños que las niñas se caracterizan físicamente y estéticamente, de manera principal, por tener 'el pelo largo', por 'pintarse los labios' y por ser 'bonitas', expresando que los niños se caracterizan por tener 'el pelo corto' como dato que más se repite, poseyendo diferencias en la vestimenta con las niñas. Por su lado las niñas, caracterizaron a los niños físicamente por tener 'el pelo corto' de manera principal, detallando la vestimenta en la

caracterización del género masculino y femenino, en conjunto con que las niñas tienen 'el pelo largo', característica de mayor frecuencia en los relatos.

Características físicas/estéticas desde el punto de vista de los niños

- ♂: "...por el pelo corto, por qué más, por la ropa que usa porque las mujeres usan los pantalones apretados y los hombres los usan sueltos". Entrevistado XVI
- ♀: "Bonita, linda..." Entrevistado XV
- "No sé, pelo largo, que se pintan los labios todo eso". Entrevistado III

Características físicas/estéticas desde el punto de vista de las niñas

- ♂: "Con el pelo corto y con una polera manga corta y con pantalones o con short". Entrevistada V
- "...con el pelo corto...". Entrevistada VIII
- ♀: "Con pelo largo, con falda con una polera, con zapato y con aro". Entrevistada VIII.
- "Con pelo largo, algunas andan con aros, con cintillo". Entrevistada VII.

Actividades que agradan y desagradan al género femenino y masculino.

Esta subcategoría visualizó las actividades que agradan y desagradan al género masculino y femenino, desde el punto de vista de los niños y las niñas, quienes caracterizan qué actividades les agradan realizar a los y las demás compañeros/as y cuáles actividades no les agradan respectivamente, lo que no permitió caracterizar concretamente sus representaciones de lo masculino y lo femenino, manifestándose principalmente, desde un punto de vista teórico, la presencia de juegos estereotipados y socialización de género particulares, como también la presencia de sexismo en las actividades.

El agrado desde el punto de vista de los niños, fue determinado principalmente por los juegos, entre los cuales prima 'jugar a la pelota' para el género masculino y en las niñas 'jugar a las muñecas', 'saltar la cuerda' y también 'jugar a la pelota'. El desagrado para los niños está relacionado principalmente a actividades académicas como escribir o estudiar y para las niñas 'jugar a la pelota' y otros juegos que adscritos al género masculino. Por otra parte las niñas visualizaron como actividades agradables, jugar a 'la escondida' y a 'las muñecas' para el género femenino, y 'jugar a la pelota' como actividad dominante para el

género masculino. Por último, las niñas identificaron como principales actividades desagradables para los niños el 'jugar con muñecas' y 'estudiar' y 'jugar a la pelota' para las niñas como variable que más se repite.

Actividades que agradan desde el punto de vista de los niños

- ♂: *"Jugar con los autos, jugar con monos y jugar con los computadores"*. Entrevistado XIII.
- *"Jugar a la pelota, jugar al pez que arranca, jugar a la tiña, jugar a la escondida y eso"*. Entrevistado II.
- ♀: *"Las que le gusta más es jugar a la cuerda, pero hay dos compañeras que prefieren jugar, una juega a la pelota y la otra no es tanto"*. Entrevistado XVI.
- *"Que a las niñas les gusta jugar a las muñecas y a los hombres a la pelota, a ellas a los profesores y los niños a la tiña..."*. Entrevistado X.

Actividades que agradan desde el punto de vista de las niñas

- ♂: *"Jugar a la pelota, jugar al pez que arranca, jugar al bate con el pie, a la matanza y eso"*. Entrevistada XIV.
- *"...les gusta jugar en la sala, les gusta jugar a la pelota, correr hartos, muchos deportes"*. Entrevistada XVII.
- ♀: *"Jugar a las muñecas, jugar con, algunas veces jugamos a la pelota"*. Entrevistada VIII.
- *"Le gusta jugar, hacer las tareas...algunas veces van a biblioteca a jugar, algunas veces les gusta jugar a la casa, les gusta jugar a las profesoras les gusta jugar, hartas cosas"*. Entrevistada XI.

Actividades que desagradan desde el punto de vista de los niños

- ♂: *"No les gusta escribir en clases"*. Entrevistado XII.
- *"...algunos niños no les gusta estudiar"*. Entrevistado X.
- ♀: *"Jugar a la pelota, jugar al básquetbol y los deportes y no mucho correr porque hay dos niñas que son buenas para correr"*. Entrevistado XV.
- *"Las cosas que juegan los varones...jugar a la pelota, eso nomás"*. Entrevistado IX.

Actividades que desagradan desde el punto de vista de las niñas

- ♂: *"Estudiar...No hacer caso a los profesores"*. Entrevistada XVIII.
- *"Jugar con las muñecas y hacer tareas algunas veces"*. Entrevistada XVIII.
- ♀: *"Jugar fútbol"*. Entrevistada XX
- *"Jugar a la pelota, jugar con los autos que traen los niños, eso"*. Entrevistada VII.

Actividades comunes entre género femenino y masculino.

Analizar las actividades que realizan en común los niños y las niñas, permitió una mayor caracterización e identificación de actividades las cuales sean compartidas por el género masculino y femenino, a partir de la mirada de los niños y las niñas. Las actividades reportadas, sin embargo, no denotaron representaciones de masculinidad ni de feminidad, sino que, desde un punto de vista teórico, esta subcategoría, reportó la presencia de juegos estereotipados compartidos y socialización de género particulares. En este sentido desde la mirada de los niños destacó, 'la escondida', 'el pez que arranca' y se explicitó que las mujeres juegan fútbol, manifestando un agrado femenino por 'jugar a la pelota'. Las niñas por su parte reconocieron las mismas actividades dichas por los niños como comunes para ambos géneros, sin dejar en claro al igual que los niños, si realizan conjuntamente 'jugar a la pelota' o de manera separada por género.



- *"...a veces juegan a la escondida con los hombres".* Entrevistado II.
- *"Jugar al pez que arranca, eso, ahí empiezan a invitar a todos".* Entrevistado XVI.
- *"...hay mujeres que les gusta jugar a la pelota".* Entrevistado I.



- *"...juegan con los compañeros a la escondida, al pez que arranca y hacemos las tareas en grupo...".* Entrevistada XVII.
- *"...algunas veces jugamos al pez que arranca".* Entrevistada XIX.
- *"...los hombres algunos juegan a la pelota algunas mujeres igual...".* Entrevistada VII.

Diferencias y semejanzas entre género femenino y masculino.

Las diferencias y semejanzas entre los niños y las niñas desde la mirada de cada género, caracteriza las representaciones de los y las entrevistados/as en cuanto a lo masculino y lo femenino, identificando también cuáles son las actividades que pueden o no realizar ellos y ellas mismas/os, otorgando de esta manera información que hable de características compartidas y/o exclusivas a lo masculino y femenino. Desde un punto de vista teórico, esta subcategoría analizó la presencia de roles, prácticas, estereotipos y socialización de género particulares, como también la presencia de actitudes y atribuciones sexistas.

Las diferencias fueron visualizadas por los niños y las niñas, en tres áreas, las cuales son los juegos que realizan, las cualidades que poseen como niños y niñas, y las características físicas/estéticas que posee cada uno y cada una. En cuanto al análisis de las mismas, los niños reportaron en la primera área, que los hombres 'juegan a la pelota' a diferencia de las niñas que no lo hacen, jugando por su parte con muñecas como característica que más se repite. En las cualidades por su lado, plantearon que cada género tiene 'diferentes gustos', como también se caracterizan como más 'desordenados' que las niñas, refiriendo por último, diferencias físicas/estéticas en el 'largo del pelo', atribuyendo también que las niñas se visten de manera diferente a ellos, llevando a cabo

prácticas distintas como lo es 'pintarse los labios'. Las niñas plantean de igual manera, en el área de los juegos, que los niños, a diferencia de ellas y de manera principal 'juegan a la pelota', cuestión que ellas no realizan en su mayoría. En el área de las cualidades, expresaron que una diferencia sustancial es que los niños son más 'desordenados' e 'irresponsables' que ellas, reportando de la misma forma, que a nivel físico/estético, los niños son diferentes que ellas en 'largo del pelo', la vestimenta que utilizan y por poseer 'otras partes del cuerpo'. En el caso de las semejanzas entre cada género, se excluyó el factor cualitativo en el caso de los niños y el factor de los juegos en el caso de las niñas. Los primeros observaron semejanzas a nivel físico en 'partes del cuerpo' que son comunes, atribuyendo también la característica de semejanza física dada por pertenecer a una misma familia. Refirieron también, semejanzas y diferencias en la realización de juegos, si bien algunos refirieron que las niñas sí pueden jugar 'a la pelota', la mayoría de los entrevistados refirió lo contrario. Las niñas reportaron semejanzas en la cualidad de poder poseer los 'mismos gustos' que los niños y en el área física/estética, al igual que los niños, la presencia de 'partes del cuerpo' similares, en conjunto con el factor de semejanza por pertenecer a una misma familia.

Semejanzas entre cada género según los niños

- **Físicas/estéticas:**
 - "...a veces los hermanos se parecen en la cara". Entrevistado II.
 - "En los brazos, en las piernas, en la cara, no sé qué más". Entrevistado XII
- **Juegos:**
 - "Las niñas también juegan, ah sí pues de veras, las niñas también juegan a la pelota algunas". Entrevistado X.

Diferencias entre cada género según los niños

- **Juegos:**

- "...al hombre le gusta jugar a la pelota y a las mujeres no...". Entrevistado XV.
- "...los niños no juegan con muñecas, los niños juegan con pelotas de fútbol...". Entrevistado IV.
- "...los hombres no juegan con guaguas...". Entrevistado II.
- "Porque las niñas pueden jugar con muñecas y los hombres con autos". Entrevistado II.

- **Cualidades:**

- "... porque tienen diferentes gustos" Entrevistado X.
- "...son más desordenados, más que las niñas..." Entrevistado XVI.

- **Físicas/estéticas:**

- "En pelo largo y pelo corto, que las mujeres se pintan las uñas, los labios y eso, y los hombres no". Entrevistado III.
- "Porque las niñas tienen el pelo largo y los niños no". Entrevistado XII.

Semejanzas entre cada género según las niñas

- **Cualidades:**

- "A veces tienen los mismos gustos y eso". Entrevistada XIV.
- "Como hermanos, una mujer y un hermano y en hartas cosas se parecen". Entrevistada XI.

- **Físicas/estéticas:**

- "Porque tienen pelo y ojos". Entrevistada XVIII
- "Que algunos son morenitos los dos, algunas mujeres tienen el pelo corto". Entrevistada VIII.

Diferencias entre cada género según las niñas

- **Juegos:**

- *"...las guaguas tienen que cuidarla las mujeres y no los hombres".* Entrevistada XVIII.
- *"Porque los niños siempre tienen que jugar por ejemplo con los autos o jugar a la pelota y casi siempre son las niñas las que juegan con las muñecas."* Entrevistada XVII.
- *"...hay algunas mujeres que no les gusta jugar fútbol, no como a los hombres que les encanta jugar fútbol".* Entrevistada XX
- *"Porque el niño no tiene que jugar con muñecas de niña".* Entrevistada XVIII.

- **Cualidades:**

- *"...son algunos, si no, todos más irresponsables que las niñas...".* Entrevistada XVII.
- *"...los niños hacen más desorden que las niñas".* Entrevistada V.

- **Físicas/estéticas:**

- *"Porque el hombre tiene el pelo corto y las mujeres largo...".* Entrevistada XI.
- *"Por los pelos, por usar diferente ropa...".* Entrevistada VIII.
- *"Porque tienen partes diferentes del cuerpo".* Entrevistada V.

Características propias del género masculino y femenino.

En esta subcategoría se profundizó la representación de masculinidad y feminidad, que poseen los niños y las niñas entrevistados, refiriendo de esta manera las características que consideran propias para cada género. Desde un punto de vista teórico, esta subcategoría analizó la presencia de roles, prácticas, estereotipos y socialización de género particulares, como también la presencia de actitudes y atribuciones sexistas. Existieron variados relatos en cada niño y niña, reportando diversas visiones, las cuales sin embargo, refirieron algunas características comunes. Las niñas caracterizaron el género masculino, principalmente como 'desordenado', 'irresponsable' en lo académico y le otorgaron un carácter violento a sus relaciones interpersonales. En otro sentido

calificaron a las niñas como menos 'desordenadas' y 'peleadoras' que los niños, poseyendo características como ser 'señoritas', viéndose desprovistas de ciertas cualidades, lo que podría tildarlas como poseedoras de un carácter más sumiso que los niños. Los niños por su parte, tuvieron la misma percepción que las niñas en cuanto a sus características violentas, destacando su tendencia a ser 'desordenados'. A las niñas las visualizaron como 'débiles', sin un carácter 'violento' como ellos, 'ordenadas' y poseedoras de características como la sensibilidad y la felicidad.

Características propias del género masculino desde el punto de vista de las niñas

- ♂:
- *"Desordenados...No obedecen, les faltan el respeto a las profesoras, algunos no entienden, se paran sin permiso".* Entrevistada XIV.
- *"Deportista, un poco desordenado".* Entrevistada XVII.
- *"Que son más irresponsables que las niñas".* Entrevistada XVII.
- *"No les gusta hacer las tareas, se portan mal".* Entrevistada V.
- *"...los niños hacen más desorden que las niñas".* Entrevistada V.
- *"Bueno para el deporte, a veces son inteligentes y que ayudan a veces a las otras personas".* Entrevistada XX.
- *"Un poquito pesados, algunas veces nos molestan y pegan algunas veces".* Entrevistada VI.

Características propias del género femenino desde el punto de vista de las niñas

- ♀:
- *"...las mujeres no hacen tanto desorden..."*. Entrevistada XIV.
- *"...son lucidas, son creídas, son envidiosas, son peladoras..."*. Entrevistada XIV.
- *"Una señorita, que respete a los hombres para que no la traten mal y hacer las cosas en clases"*. Entrevistada XVII.
- *"...aprendemos más rápido que los hombres cuando estamos en clases..."*. Entrevistada XX.
- *" Que es buena, que no pelea mucho..."*. Entrevistada XX.
- *"Las niñas no hacen tantas cosas como los hombres"*. Entrevistada XX.
- *"Que ellas no pelean como los varones, que ellas son más sensibles, son cariñosas"*. Entrevistada V.

Características propias del género masculino desde el punto de vista de los niños

- ♂:
- *"...pelean, porque se andan insultando"*. Entrevistado XII.
- *"...siempre ganan los hombres"*. Entrevistado XIII.
- *"...son más desordenados, más que las niñas, como medio contestador igual"*. Entrevistado XVI.
- *"...los hombres son más desordenados"*. Entrevistado XVI.
- *"...los niños son más brutos..."*. Entrevistado III.
- *"...hay algunos niños que son más inteligentes que las niñas en la sala"*. Entrevistado IV.

Características propias del género femenino desde el punto de vista de los niños

- ♀:
- *"Son más débiles..."*. Entrevistado XVI.
- *"...tienen que ser más inteligentes, como todos dicen que las mujeres son inteligentes..."*. Entrevistado XVI.
- *"No porque las niñas casi nunca pelean, nunca han peleado"*. Entrevistado I.
- *"...las mujeres nunca hacen desorden"*. Entrevistado II.
- *"...son buenas"*. Entrevistado X.
- *"...tienen que portarse bien porque ellas son mujeres..."*. Entrevistado XVI.
- *"...son más sensibles"*. Entrevistado I.
- *"...amable, sonriente, feliz"*. Entrevistado IV.

V.2.3 Objetivo 3: Describir la percepción de las prácticas de género en los/as profesores/as, de un grupo de niños y niñas de primer ciclo de educación básica, en una escuela rural de la provincia de Ñuble.

La tercera categoría de análisis central es **prácticas de género**, las que provienen del objetivo específico N°3 de la investigación, y convergen en las siguientes subcategorías de análisis:

Conversaciones que reportan los/as niños/as de el/la profesor/a con cada género dentro y fuera de la sala de clases

Describir las conversaciones que tiene cada profesor o profesora dentro y fuera de la sala de clases con cada género, desde el punto de vista de los niños y niñas, procuró visualizar, las prácticas de género efectuadas por el/la profesor/a en la escuela, pretendiendo visibilizar de esta manera, la presencia de un currículum oculto, en cuanto a determinados roles de género, estereotipos de género, prácticas sexistas y lenguaje de género. En este sentido, la subcategoría no fue suficiente para abarcar estos conceptos, entregando sólo una visión referida a las razones de las conversaciones, ligadas a lo académico y comportamental, más que al contenido mismo de estas conversaciones.

Las niñas y los niños reportaron que la mayoría de las veces, dentro de la sala de clases el/la profesor/a conversa con ambas temáticas orientadas a lo académico y comportamental, por otro lado fuera de la sala de clases, explicitan que el/la profesor/a conversa exclusivamente con los niños, puesto que desde el punto de vista general de cada género, esto sucede porque los niños se 'portan mal' fuera de la sala.

Niños

- **Dentro de la sala:**
- ♀: *"Que no deben molestar, no deben pelear, todo eso".* Entrevistado XVI.
- ♂: *"Cuando se portan mal".* Entrevistado XIX.
- ♀/♂: *"Como qué hacen en sus casas".* Entrevistado IV.
- *"En la sala hacemos tareas, a veces cuando ya terminamos todo y el profe está cansado también de escribir, ahí nos ponemos a conversar pero nos pregunta a todos".* Entrevistado I.
- **Fuera de la sala:**
- ♂: *"Así como no pelear y todo eso...".* Entrevistado I.
- *"Que cuando se portan mal...Porque los niños se portan mal".* Entrevistado IX.

Niñas

- **Dentro de la sala:**
- ♂: *"Cómo se portan bien en la sala y cómo hacen bien sus trabajos".* Entrevistada XVIII.
- ♀/♂: *"...a veces como que pasa algo y el niño o la niña igual están involucrados".* Entrevistada XIV.
- **Fuera de la sala:**
- ♂: *"Porque son los que a veces en el recreo hacen cosas malas y los sacan con ellos".* Entrevistada XIV.

Preguntas que reportan los/as niños/as hechas a cada género por el/la profesor/a en la sala de clases

De la misma manera que la subcategoría anterior, las preguntas reportadas por los y las entrevistados/as, hechas por el/la profesor/a en la sala de clases, pretendió visualizar las prácticas de género llevadas a cabo por los y las docentes, las cuales pudieran describir la presencia de un currículum oculto, que se manifieste en determinados roles de género, estereotipos de género, prácticas sexistas y lenguaje de género.

Los niños reportan que el/la profesor/a, generalmente les pregunta lo mismo a cada género en la sala de clases, lo cual está ligado generalmente a lo académico o comportamental, sin mostrar diferencias significativas en cuanto a las preguntas realizadas. Al igual que los niños, las niñas refieren que el/la profesor/a, realiza en su mayoría, las mismas preguntas a los niños y las niñas, argumentando que están de igual manera ligadas a lo académico y comportamental. Sin embargo, reportan también que les preguntan más a las niñas que a los niños en la sala de clases, las cuales están orientadas a conocer más personalmente su desempeño académico en conjunto con cómo se ha desarrollado el comportamiento de los hombres. La saliencia de género en esta subcategoría, fue nuevamente baja, pero pudiendo denotar cierta tendencia a otorgarles a las niñas el 'deber' de responder a lo académico por sobre los hombres e incluso de velar por ellos, es decir, de alguna manera 'cuidarlos'.

Preguntas hechas por el/la profesor/a a cada género desde el punto de vista de los niños

- ♀/♂:
- *"Como sumas, escritura, todo eso"*. Entrevistado IX.
- *"...pregunta las fracciones, en lenguaje los diarios, eso nomás"*. Entrevistado XVI.
- *"Cómo se han portado en la casa y que se tienen que portar bien en el colegio también"*. Entrevistado XIII.

Preguntas hechas por el/la profesor/a a cada género desde el punto de vista de las niñas

- ♀/♂:
- *"Que si le han puesto algunas anotaciones, porque algunas veces el profesor no viene a la escuela y siempre les ponen anotaciones o si escribieron la materia y cosas así".* Entrevistada XX.
- ♀:
- *"Porque a lo mejor las niñas, los hombres no ponen mucha atención donde a lo mejor se lo pasan jugando y las niñas sí ponen atención en la clase y no se la pasan jugando por eso le preguntan más cosas a ella".* Entrevistada XVII.
- *"Cómo nos va con la pruebas y cómo nos va con los profesores".* Entrevistada XVIII.
- *"...a las mujeres les pregunta que como se portaron los hombres en la clase, porque algunas veces a los hombres no les gusta responder y se enojan".* Entrevistada XX.

Cómo reportan los/as niños/as que regaña el/la profesor/a a cada género en la sala de clases

Esta subcategoría busca indagar en cómo cada profesor y profesora regaña a cada niño o niña, visibilizando las tendencias en cuanto a la frecuencia con que regaña a cada género y las razones que puedan fundamentar estas prácticas. Pretende visibilizar la presencia de un currículum oculto, en cuanto a determinados roles de género, estereotipos de género, prácticas sexistas y lenguaje de género en la sala de clases y en sus relaciones con los niños y niñas. De esta manera los niños y las niñas reportaron que el género más regañado es el masculino, puesto que 'son más desordenados' que las niñas, las cuales no son regañadas con frecuencia, puesto que poseen un mejor comportamiento que los niños. Los niños refirieron que las niñas no son regañadas frecuentemente y sí en conjunto con ellos, lo que es determinado principalmente por comportamiento disruptivo. Las niñas reportan un punto de vista similar al de los niños en las áreas anteriormente nombradas. Existiendo una transversalidad en la percepción de los niños como 'desordenados'.

Cómo regaña el/la profesor/a a cada género desde el punto de vista de los niños

- ♀/♂: "A los dos porque los dos están haciendo desorden". Entrevistado XV.
- "Que se sienten o si no le van a colocar anotación". Entrevistado XV.
- ♀: "Casi nunca han retado a una niña allá". Entrevistado III.
- "Que no peleen más y que no sean agrandá". Entrevistado XIII.
- "Les dice que se sienten". Entrevistado XVI.
- ♂: "...hay unos que son loquillos y todo el rato andan corriendo y todo eso, así corren, juegan". Entrevistado III.
- "Que no diga groserías ni garabatos". Entrevistado XIII
- "Que paren de jugar". Entrevistado II.

Cómo regaña el/la profesor/a a cada género desde el punto de vista de las niñas

- ♀/♂: "Nos retan a todos porque todos estuvieron en ese problema. Los tienen que retar a todos". Entrevistada XX.
- ♀: "Porque la mujeres no hacen tanto desorden". Entrevistada XIV.
- "A las niñas le dice que no lo hagan más porque les puede ocurrir algo...". Entrevistada XVII.
- "Les dice que las corten las niñas porque o si no van a seguir molestando". Entrevistada XIX.
- ♂: "Porque algunos son porfiados y las niñas no". XVIII.
- "Que dejen de pararse que se den vuelta los que conversan". Entrevistada XIV.
- "Les dice por qué estás jugando en la sala porque puede ocurrir un accidente..." Entrevistada XVII.

Actividades distintas e iguales por género reportadas por los/as niños/as dadas por el/la profesor/a en la sala de clases

Las actividades que otorga el/la profesor/a a los niños y niñas, pudieron reportar características igualitarias o diferentes en cuanto a lo que deben realizar los niños y niñas en la sala de clases, pudiendo plasmar roles determinados a la hora de efectuar tareas en

el aula. Pretendió esta subcategoría, visibilizar la presencia de un currículum oculto, en cuanto a determinados roles de género, estereotipos de género, prácticas sexistas y lenguaje de género en la sala de clases y en sus relaciones con los niños y niñas.

Se reportó que en la mayoría de las clases, los profesores y las profesoras, determinan que los alumnos y las alumnas, desarrollen las mismas actividades sin diferenciación por género, esto descrito en 'hacer las mismas tareas' y actividades académicas particulares a cada clase de forma general, en este contexto, la clase de Educación Física, destaca como la única clase en que las actividades para los niños y las niñas son radicalmente opuestas, ya que es frecuente que ellos 'jueguen a la pelota' y que ellas 'salten la cuerda', determinación impuesta por los profesores y las profesoras, los y las cuales dividen las tareas a realizar a cada género. El recreo, por su lado, representa un espacio de actividades libres sin la influencia del profesor o profesora la mayoría de las veces. Existe también una leve percepción desde la mirada de los niños en cuanto a las tareas dadas para cada uno/a, en donde plantean que a ellos les hacen tareas 'más difíciles' que a las niñas.

Niños

- **Distintas:**

- ♀/♂: "...en educación física jugar a la pelota, cuando jugamos y a las niñas saltan la cuerda". Entrevistado XII.
- "Los hombres juegan a la pelota y las mujeres saltan la cuerda y eso". Entrevistado IV.
- ♂: "Hacer nuestras tareas más fáciles y a los hombres les hace un poquito más difíciles, porque los hombres saben más que las mujeres". Entrevistado XIX.

- **Iguales:**

- ♀/♂: De lenguaje así como hacer textos y todo eso. Entrevistado I
- "Como la multiplicación y primero fue la suma y después las tablas de multiplicación". Entrevistado XIII.

Niñas

- **Distintas:**
- ♀/♂: "...las niñas están saltando la cuerda y los niños jugando a la pelota es distinto". Entrevistada XI.
- "...los niños juegan a la pelota y las niñas saltan a la cuerda..." XVII.
- "A los varones les piden hacer sumas y a las mujeres escribir.." Entrevistada VI.
- "...a los varones les dice que jueguen a la pelota y a las niñas les dice que salten". Entrevistada VI.
- **Iguales:**
- ♀/♂: "Como dibujar dibujos, leer libros, pintar, pintar con tempera y hacer otra clase de dibujos". Entrevistada XVIII.
- "Algunas veces escribimos cuentos, estamos en el libro, vamos a la biblioteca, eso". Entrevistada VIII.

Cómo reportan los/as niños/as que los/as profesores/as refieren que se deben portar por género en la sala de clases y en recreo.

Esta subcategoría de análisis, buscó conocer el relato de los niños y niñas en cuanto a cómo refieren los y las profesoras/as, que se debe portar cada género en la sala de clases y en el recreo, con la pretensión de visibilizar la presencia de un currículum oculto, en cuanto a determinados roles de género, estereotipos de género, prácticas sexistas y lenguaje de género en la sala de clases y en el recreos, que puedan ser impuestos según corresponda.

Los niños y las niñas refirieron de igual manera, que el regaño es a partir de conductas disruptivas comportamentales y académicas, las cuales son a partir de amenazas en cuanto a consecuencias para ambos, siendo para los niños en mayor medida. Para las niñas el deber de 'portarse bien' es a diferencia de los hombres, por adscribirse al género femenino, es decir 'ser señoritas' y comportarse bien como deber. En el recreo por su lado, refirieron los niños y las niñas, de manera general, que el profesor no les dice cómo se deben portar, puesto que son 'libres' de realizar las actividades que ellos y ellas quieran.

Cómo refieren los/as profesores/as que debe portarse cada género en la sala de clases desde el punto de vista de los niños

- ♀/♂: *"Que nos portemos bien, nos dice pórtense bien o si no se van a sacar mala nota, todo eso".* Entrevistado III.
- *"Dice que nos portemos bien, o si no nos puede llamar apoderado".* Entrevistado IV.
- ♀: *"Que les dice a las niñas que tienen que portarse bien porque ellas son mujeres, son niñas todavía".* Entrevistado XVI.
- *"Que se porten bien o si no a ellas también las van a mandar suspendida o si no le van a separar del puesto...".* Entrevistado XV.
- ♂: *"...se tienen que portar bien o si no le van a colocar anotación, lo van a enviar suspendido".* Entrevistado XV.
- *"Tienen que portarse bien, no faltarle el respeto a los profesores y tienen que hacer las tareas".* Entrevistado XII.

Cómo refieren los/as profesores/as que debe portarse cada género en la sala de clases desde el punto de vista de las niñas

- ♀/♂: *"Les dice que no hagan desorden, hagan todas las tareas, que no peleen, hartas cosas".* Entrevistada XI.
- *"Nos dice que nos portemos bien y a los varones y a las niñas les dicen eso".* Entrevistada VI.
- ♀: *"Que se comporte como una señorita, no como los hombres que siempre andan haciendo desorden".* Entrevistada XX.
- *"Que tienen que ser más señoritas, que tienen que ponerse respetuosas".* Entrevistada XVII.
- ♂: *"Que tienen que ser respetuosos con las mujeres y que no tienen que ser tan desordenados en la sala para que cuando grandes sepan hacer las cosas bien".* Entrevistada XVII.
- *"Que no peleen con otros compañeros".* Entrevistada XVIII.

Cómo refieren los/as profesores/as que debe portarse cada género en recreo desde el punto de vista de las niñas y los niños

- ♀/♂: *"No nos dice nada, nos dice que hagamos todo lo que queramos en el recreo"*. Entrevistado IV.
- *"No porque estamos ahí jugando como si no estuviéramos en clases"*. Entrevistada XI.
- *"No, nosotros jugamos a lo que queremos porque la profesora nunca está ahí en el patio con nosotros, está en la sala de profesores"*. Entrevistada V.

VI. CONCLUSIONES

La presente investigación tuvo como eje fundamental, la pregunta de investigación primaria esbozada al comienzo de la misma, la cual es: **¿Cómo es la construcción de género de un grupo de niños y niñas de primer ciclo de educación básica, en una escuela rural de la provincia de Ñuble?** Esta pregunta permitió, a través de preguntas secundarias más específicas, en conjunto con los objetivos planteados al comienzo de la misma, el análisis de los resultados obtenidos y el contraste con los antecedentes teóricos, poder llegar a diversas conclusiones.

La primera pregunta secundaria corresponde a: **¿Cómo es la identidad de género en un grupo de niños y niñas de primer ciclo de educación básica, en una escuela rural de la provincia de Ñuble?** En cuanto a los resultados obtenidos, pudo visualizarse una construcción de identidad de género, relatada por los y las participantes, ligada a características físicas/estéticas, actividades académicas y juegos grupales e individuales, descritos a través de agrados y desagradados para con su identidad, desde la subjetividad de los niños y las niñas, quienes describen lo masculino y lo femenino, como base de su propia identidad de género (Martínez-Herrera, 2007). Esta construcción se describió también, por la diferenciación y comparación constante entre el género masculino y el género femenino, en cuanto a los aspectos nombrados anteriormente, denotando de esta manera roles determinados para cada género, los cuales delimitados por las relaciones sociales, caracterizan lo masculino y femenino (Scott, 1996). Ejemplo claro de esta diferenciación prototípica, es que los niños exclusivamente jueguen 'a la pelota' y que las niñas exclusivamente 'jueguen a las muñecas', siendo ambas actividades reconocidas por los y las entrevistadas/os como adscritas a cada género y como acción importante en su descripción identitaria, puesto que el juego, es base en el relato del agrado y bienestar por ser niñas o niños. Puede visualizarse en este marco, un rechazo particular de los niños por llevar a cabo algunas actividades de juego adscritas a las niñas, cuestión que no se presenta en el relato de ellas, las cuales refieren por su parte, rechazo a relacionarse con los niños a un nivel de juego de grupo, concluyendo a partir de esto, una diferenciación en la identidad de género, generada a nivel grupal e individual por género. La exclusión referida anteriormente, se presenta de igual manera en las cualidades físicas y estéticas de cada uno y cada una, denotando que pertenecer a cierto género, se expresa en poseer

vestimentas particulares y únicas para cada género, como lo es tener 'el pelo corto' los niños y el 'pelo largo' las niñas o por vestirse con 'ropa de hombre' o 'ropa de mujer', siendo estas características inalienables y dicotómicas para el género masculino y femenino, fundamentándose así representaciones simbólicas y significaciones sociales que están asociadas a la diferencia entre cada género (Fernández, 2012). Puede hablarse en este contexto, de la presencia de estereotipos de género presentes en la identidad de género masculina y femenina, adquiridos en su proceso de aprendizaje, contextual e influido por la cultura dominante, que permea de características excluyentes entre sí, a los niños y niñas, a un nivel psicosocial e interrelacional (González, 1999). De esta misma forma, la descripción física/estética, en su carácter excluyente y particular para cada género, significa diferencias plasmadas en la relación de los y las niñas/as, viendo la socialización como proceso fundamental, en la construcción de la identidad de género, a partir de la descripción subjetiva y a través de lo simbólico y social, como lo es el juego grupal, que en este caso particular, nos habla de experiencias comunes y compartidas socialmente (Vielma, 2003). Si bien los estereotipos de género (principalmente relacionados al juego) están presentes en el relato, la saliencia de género en el grueso del reporte de los niños y niñas, en cuanto a la descripción de su identidad de género, es muy baja, lo que no permite llegar a conclusiones abarcativas en cuanto a lo teórico, ni que puedan responder de forma concreta y profunda la pregunta de investigación. Por lado las descripciones presentes en los relatos, son ligadas mayormente a una variable etaria, la que no fue considerada al comienzo de la investigación, ni plasmada en los antecedentes teóricos. La variable metodológica, fue fundamental en la presentación de esta baja saliencia de género, lo que podría estar fundamentado por una baja sensibilidad del instrumento y por consiguiente de los resultados.

La siguiente pregunta secundaria corresponde a: **¿Qué representaciones de masculinidad y feminidad construyen un grupo de niños y niñas de primer ciclo de educación básica, en una escuela rural de la provincia de Ñuble?** En este marco y a partir del análisis de los resultados obtenidos, se visualizan conclusiones similares a las extraídas de la construcción de identidad de género en los niños y niñas entrevistados/as, extrapolándolas a las representaciones de masculinidad y feminidad que poseen cada uno y cada una. Esto se ve explícito en que los y las entrevistados/as, atribuyen a los y las demás, sus propias características subjetivas que los y las definen como niños y niñas, es

decir la caracterización de la masculinidad y feminidad, se encuentra de la misma manera, demarcada por la diferenciación entre cada género, a través de roles y estereotipos de género, mediados por la socialización. En este marco la escuela pasaría a ser el espacio en el cual los niños y las niñas, aprenden o mantienen comportamientos, que los llevan a pertenecer a determinadas categorías de género, las cuales se ven influidas por conductas sustentadas por el estereotipo y prejuicio, mediante los procesos de socialización (Carrera, 2013; Flores, 2005). Al momento de analizar las semejanzas y diferencias reportadas por los y las entrevistados/as, se observan las características físicas/estéticas, las actividades que pueden o no pueden realizar y las características particulares por género referidas por cada uno y cada una de manera general. En cuanto a lo físico/estético, la generalidad de los niños y las niñas, determina el 'pelo largo' y el 'pelo corto' como constitutivos fundamentales de esta área, en conjunto con las correspondientes vestimentas, que los y las diferencian en sus representaciones de lo masculino y femenino, siendo importante determinar también, que la única característica que poseen sólo las niñas a nivel físico/estético, es ser 'bonitas' o 'lindas', esto a partir del relato de los niños en la descripción de las diferencias, develando un rol 'decorativo' en esta atribución femenina (Cayeros, 2010). El juego por su parte, nuevamente es fundamental a la hora de marcar diferencias y semejanzas entre los y las sujetos/as, siendo desde el punto de vista de los niños y niñas 'jugar a la pelota' la base de la actividad representativa de la masculinidad, graficándose en las niñas, en 'jugar a las muñecas', planteando así, 'diferentes gustos' que los y las configuran en un proceso relacional de género particular, que determina lo masculino y femenino (Madrid, 2011). Por otro lado, se presentan las características propias del género masculino y femenino, referidas por los niños y las niñas, las cuales permitieron visibilizar de manera más profunda las representaciones de cada uno y cada una. En este contexto, los niños son caracterizados fundamentalmente como 'irresponsables', 'desordenados' y posiblemente violentos en sus interrelaciones personales, lo que se contrapone a la descripción de las características femeninas, quienes son caracterizadas como 'señoritas', 'ordenadas' e 'inteligentes', todas visiones compartidas por cada género, observando particularmente la caracterización de los niños para con las niñas, de 'débiles', 'buenas' y 'sensibles'. El análisis de estas características que configuran la representación de masculinidad y feminidad, son concordantes con los puntos de vistas que representan y describen a los

niños y niñas entrevistados/as desde la subjetividad, lo que por consiguiente explicita una concepción de género, a partir de una diferenciación en actividades, roles, características y estereotipos de género particulares, los que son vistos como parte de los hombres y las mujeres respectivamente (Blanco, 2011). En este sentido, a partir de las características nombradas en la representación del género masculino y femenino, se puede concluir la presencia de atributos femeninos caracterizados por un rol de 'pasividad', ligado a la dependencia y a la conciliación, asignándoles de esta manera, la cualidad de comprender, sostener e incluso proteger a los y las demás, a diferencia de los niños, los cuales son tildados por ellos y ellas mismas/as, como activos, independientes e inclusive violentos (Cayeros, 2010; Madrid, 2011). Es propio, también concluir, la manifestación de prácticas sexistas en la individualidad y en lo grupal de los y las entrevistados/as, reflejadas en las atribuciones relacionadas a lo masculino y femenino, en su diferenciación de valoraciones y capacidades generadas en la socialización, como también en el ordenamiento de sus realidades en base a categorías que representan lo femenino y masculino de manera distinta (Morgade, 2001).

Al igual que en el objetivo anterior, la saliencia de género en los relatos, no fue suficiente como para poder responder cabalmente a la pregunta secundaria, lo cual está nuevamente ligado a la sensibilidad del instrumento y a la información obtenida de los y las entrevistados/as. Sin embargo, sí se pueden visibilizar aspectos relevantes, como lo es que tanto niños como niñas, coincidan en sus representaciones de masculinidad y feminidad, las cuales se ven fundamentadas por los estereotipos de género. En este sentido destaca el 'deber ser' como característica instaurada de manera principal en las niñas y visto desde una mirada transversal por cada género, ya que son ellas las que 'tienen' que portarse bien, a diferencia de los niños, los cuales simplemente 'son' de determinadas maneras. Este 'deber ser', plantea un discurso hegemónico de género, el cual se adscribe al rol femenino y por lo tanto a la representación de feminidad, la que de igual manera, se describe por una afectividad en su caracterización, la cual no se presenta en los niños, ambos discursos, representados en cada género.

La tercera y última pregunta secundaria corresponde a: **¿Cómo visualizan las prácticas de género en los/as profesores/as, un grupo de niños y niñas de primer ciclo de educación básica, en una escuela rural de la provincia de Ñuble?** En cuanto a las

prácticas de género realizadas por los y las profesoras, visualizadas por los niños y niñas entrevistados/as, se pueden observar diversas prácticas tanto integradoras, como sexistas, por parte de ellos y ellas, ocurridas dentro y fuera de la sala, y en su relación cotidiana con sus alumnos y alumnas. El rol que poseen para con los niños y las niñas es importante, puesto que, al momento de analizar las relaciones de género sucedidas en el contexto escolar, los y las profesores/as inciden directamente en estas relaciones ya que forman parte de las mismas (Flores, 2005). A partir del relato de los y las niñas, los/as profesores/as conversan con todos y todas, las 'mismas cosas', que son por lo general, temas orientados a lo académico y comportamental, fuera de la sala por su parte, los/as profesores/as conversan de manera exclusiva con los niños, ya que desde la mirada de cada género, se 'portan mal', característica que genera esta preocupación particular por parte de los y las docentes y que habla de prácticas sexistas que etiquetan a los niños como 'desordenados', lo que permea las relaciones y entrega un rol específico al género masculino. Por otra parte los/as profesores/as les preguntan lo mismo a los alumnos y alumnas, lo que se relaciona también, con lo académico y comportamental. Existe sin embargo, una diferencia reportada por las niñas en cuanto a las preguntas que son dirigidas hacia ellas que van más allá de las temáticas anteriores. Estas interrogantes buscan conocer el desempeño y comportamiento de los niños, a través del relato de las niñas, como también consultas personales relacionadas a lo académico, prácticas sexistas, que revelan la adscripción de un rol de protección y cuidado para con las niñas hacia los niños (Cayeros, 2010), quienes deben mantenerse al tanto del comportamiento y desempeño de éstos, siendo de la misma manera una práctica sexista, que los y las profesoras/es, a través de las preguntas efectuadas exclusivamente a las niñas, no se preocupen por el desempeño académico y personal de los niños, sino que la atención se centre en su comportamiento, atribuyendo quizás la imposibilidad de que los niños, se encuentren preocupados personalmente en este aspecto, como consecuencia de su carácter 'irresponsable' y 'desordenado'. Destaca también que los niños son más regañados que las niñas, por ser 'más desordenados' que ellas, cuestión observada por cada género. Este regaño es descrito por 'amenazas' y 'castigos' en cuanto a consecuencias, generadas por las conductas disruptivas en la sala de clases, explicitando los niños y las niñas, que el género femenino posee el deber de 'portarse bien' y 'ser señoritas', lo que habla de etiquetas, estereotipos y prácticas de género sexistas,

expresadas por los y las profesores/as, dentro y fuera de la sala de clases, como también atribuciones de masculinidad y feminidad determinadas para cada género, los cuales se describen por estos atributos y son generalizados para con todos y todas según corresponda.

En base a las preguntas secundarias, es plausible abordar finalmente la pregunta primaria, planteada al comienzo de la investigación y que es: **¿Cómo es la construcción de género de un grupo de niños y niñas de primer ciclo de educación básica, en una escuela rural de la provincia de Ñuble?** Desde las preguntas secundarias, es propio concluir en cuanto a la pregunta primaria de investigación, que todos los puntos abordados anteriormente aportan en describir la construcción de género en los niños y niñas de la escuela sobre la que se trabajó. El centro educacional como tal, se visualizó como un entorno social, conformado por códigos, reglas y valores particulares, que influyen continuamente y de manera directa e indirecta, en las construcciones de género de los y las entrevistados/as (Rebollo, García, Piedra y Vega, 2011). En esta influencia, dada por la socialización de los niños y las niñas, como en las relaciones con sus profesores y profesoras, se generan de igual manera, prácticas discursivas dominantes, las cuales permean de forma importante la conformación de la identidad individual, de género en este caso, de los y las alumnos/as, influyendo también en este sustento simbólico, en sus representaciones de masculinidad y feminidad (Rodríguez y Peña, 2005). En este marco se pudo visualizar que los niños y las niñas, al momento de caracterizar cada género, se excluyeron de las representaciones de feminidad y masculinidad en el relato, lo cual plantea un punto importante a profundizar, que si bien no fue descrito cabalmente en la presente investigación, podría denotar que las construcciones de género en los niños y niñas, se ven significativamente influidas por discursos aprendidos y repetidos de forma sistemática y a través de lo social, el cual podría tener como eje el 'deber ser' y el 'ser' en la construcción de género. Este rol indirecto que tiene la escuela en las construcciones de género, es demarcado por la presencia de un currículum oculto que se manifiesta en las prácticas sociales y que forja aprendizajes de base valórica (Díaz, 2006), que en este caso mantienen inconscientemente, prácticas de género no necesariamente ligadas a una igualdad de género, sino que a una diferenciación constante de lo masculino y lo femenino en categorías distintas, cargadas de estereotipos, sexismo y determinada por la sociedad patriarcal que establece jerarquías sobre la base de la diferencia de género (Bruno, 2007).

El factor cultural y contextual, es importante al momento de observar la construcción de género de las niñas y los niños, puesto que otorga símbolos que significan representaciones, que a su vez son expresados, a través de las doctrinas (Scott, 1996). En este caso la escuela como institución, afirma lo masculino y lo femenino, desde su doctrina, por parte de los profesores y profesoras, por el aprendizaje traído desde la crianza de los niños y niñas, y fundamentalmente desde los mismos/as niños y niñas, quienes reproducen los estereotipos, roles y prácticas de género, en sus atribuciones y conductas, que mediante el lenguaje, constituyen la construcción de género, por consiguiente de la identidad de género subjetiva de los niños y niñas, por lo que la búsqueda de su particularidad como individuo es primaria al momento de describir el género como tal (Scott, 1996).

VI.1 Limitaciones y proyecciones

En cuanto a las limitaciones que pude observar en este proceso investigativo, destaca a mi juicio, la 'calidad' del relato obtenido mediante las entrevistas realizadas a los niños y niñas. En este sentido, hubo en la generalidad de las entrevistas, respuestas acotadas en ocasiones, las cuales a medida que avanzaba la misma, se hacían más elaboradas de forma progresiva, lo que quizás devela, la necesidad de mayor confianza y/o vínculo, al momento de trabajar con una población ubicada en esta etapa evolutiva. Este factor fue decisivo al momento de obtener los resultados, los cuales pudieron haber sido más profundos y elaborados. Este punto habla de una baja sensibilidad del instrumento, el cual no pudo abarcar profundamente los objetivos planteados. Si bien las preguntas diseñadas para el primer objetivo, lograron obtener respuestas que se pudieron triangular con identidad de género, primó en este, una descripción mayormente ligada a lo etario, denotando una baja saliencia de género en el marco de la identidad de género específicamente, por lo que abordar la etapa evolutiva en los niños y niñas, puede ser fundamental. Para este punto se incluyó la realización de un dibujo de 'si mismos/as' al comienzo de la entrevista, variación metodológica, que sin embargo, no aportó de manera significativa a la misma. Es por esto que se sugiere para futuras investigaciones relacionadas a este tema, el afinar las preguntas y/o abordar contenidos más puntuales, otorgar una mayor frecuencia a los instrumentos realizados, quizás extendiéndolos a través del tiempo, para que de esta forma, surjan relatos más acabados, como también, un

mayor vínculo con los niños y niñas, y la posibilidad de visualizar con una mayor profundidad cómo construyen su género y todas las variables que influyen en este proceso.

El punto de vista de los profesores y profesoras, puede ser un factor determinante a la hora de develar prácticas sexistas y estereotipadas, que construyen el género en los niños y las niñas, pudiendo ser acorde a esta línea investigativa, profundizar en el relato de los y las docentes, como también poder observar los contextos que determinan la construcción de género de los niños y niñas, que van más allá de la escuela. Resultaría también, favorable para la educación, abarcar de manera profunda estas temáticas y principalmente en la formación de profesores y profesoras, los y las cuales estén conscientes de la presencia del currículum oculto y su influencia en el centro educacional, urbano y rural, posibilitando así disminuir la discriminación, los estereotipos, el maltrato, el etiquetaje y promoviendo la integración de todos y todas, lejos de categorías impuestas.

VII. REFERENCIAS

Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa fundamentos y metodología*. Mexico D.F.: Paidós.

Azaola, E. (2009). Patrones, estereotipos y violencia de género en las escuelas de educación básica en México. *La ventana*, 30, 7- 45.

Baca, N. y Herrera, F. (2008). Emergencia de la relación desarrollo rural género. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 48, Universidad Autónoma del Estado de México, 223-253.

Barberá, E. (2004). Perspectiva cognitiva-social: estereotipos y esquemas de género. En Barberá, E. y Martínez, I. (Coords) (2004). *Psicología y Género*. Madrid: Pearson educación, 55 – 80.

Barrera, M. (2004). *Tecnologías De La Información Y Desarrollo Rural: Una mirada reflexiva sobre el uso de computadores en las escuelas básicas rurales. Estudio de caso en la Provincia de Chiloé*. Tesis para optar al grado de magister, Universidad Austral de Chile.

Blanco, C., Cabrera, A., Gaete. T. y Pinilla, J. (2010). La evolución del constructivismo (desde una perspectiva constructivista). *Revista Mad*, 23, Universidad de Chile, 43-54.

Blanco, E. (2011). *Género y ética de las relaciones amorosas y conducta sexual*. Trabajo fin de Máster en Estudios Interdisciplinarios de Género. Universidad de Salamanca.

Bonilla, A. (2004). El enfoque diferencial en el estudio del sistema sexo/género. En Barberá, E. y Martínez, I. (Coords) (2004). *Psicología y Género*. Madrid: Pearson educación, 3 – 34.

Bruno, A. (2007). Derechos sexuales y reproductivos un camino recorrido. En Hacia una pedagogía feminista géneros y educación popular. 89-98. Buenos Aires: Editorial El colectivo.

Bustamante, C. (2011). Construcción de identidad de género en dueñas de casa de clase media alta en Santiago. Tesis para optar al título profesional de Socióloga, Universidad de Chile.

Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. Revista de la Escuela de Psicología, 2, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 53 - 82.

Carrera, M. (2013). Educando Queer: el educador/a social como agente de subversión de género en la escuela. Revista Iberoamericana de Educación. 61(2), Universidad de Vigo.

Castilla, F. (2012). Hacia el medio rural con perspectiva de género. Revista de Investigaciones Agropecuarias, 38 (3), 225 -230.

Cayeros, L. (2010). La construcción de identidades de género entre la juventud rural. Ponencia presentada al VIII Congreso Latinoamericano de Sociología Rural, Porto de Galinhas.

Chaves, A. (2012). Masculinidad y feminidad: ¿De qué estamos hablando?. Revista Electrónica Educare, 16, 5-13.

Cornejo, M y Salas, N. (2011). Rigor y calidad metodológicos: un reto a la investigación social cualitativa. Psicoperspectivas, 10(2) Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 12-34.

Díaz, A. (2006). Educación en valores: avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 8(1), Universidad Autónoma de Baja California.

Fernández, D. (2012). Construcción de la Identidad de Género en Adolescentes Chilenas. *Revista de Psicología*, 2 (1), Universidad Viña del Mar, 46-66.

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.

Fritz, H. (1999). Mujeres Rurales y sus Representaciones de la Realidad: Un Acercamiento a la Construcción de la Identidad de Género Femenina. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 3, 109-120.

González, B. (1999). Los estereotipos como factor de socialización en el género. *Comunicar*, 12, grupo comunicar, 79-88

González, M. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista de Odontología*, 29, Universidad de San Carlos de Guatemala, 85-103.

González, T. y Cano, A. (2010). Introducción al análisis de datos en investigación cualitativa: Tipos de análisis y procesos de codificación (II). *Nure Investigación*, 45, 2-4.

Guerrero, E., Provoste, P. y Valdés A. (2006). Acceso a la educación y socialización de género en un contexto de reformas educativas. *Equidad de género y reformas educativas*. Argentina, Chile, Colombia, Perú.

Hardy, E. y Jiménez, A. (2001). Masculinidad Y Género. *Rev Cubana Salud Pública*, 27(2), Universidad Estadual de Campinas, 77-88.

Henríquez, G. y Barriga, O. (2005). El Rombo de la Investigación. *Cinta moebio* 23: 162-168. Recuperado en Diciembre de 2014, de <http://www.revistas.uchile.cl/index.php/CDM/article/viewFile/26077/27382>

Hidalgo, L. (2005). Confiabilidad y validez en el contexto de la investigación y evaluación cualitativas.

Instituto Nacional de Estadísticas. (2008). División Político Administrativa y CENSAL. Publicación bianual. Santiago de Chile.

López-Silva, P. (2013). Realidades, Construcciones y Dilemas. Una revisión filosófica al construccionismo social. *Cinta moebio*, 46, 9-25.

Lovering, A. y Sierra, G. (1998). El currículum oculto de género. *Educando en igualdad*, Revista de educación. México, 1-12.

Madrid, S. (2011). Masculinidades y equidad de género en la escuela: consideraciones para la construcción de una política. *Masculinidades y Políticas Públicas Involucrando Hombres en la Equidad de Género*. Universidad de Chile. 129-150.

Maganto, C. y Garaigordobil, M. (2009). El Diagnóstico Infantil desde la Expresión Gráfica: el Test de Dos Figuras Humanas (T2F). 20(3), *Universidad del País Vasco*, 237-248.

Mareovich, F. y Peralta, O. (2015). La Comprensión Referencial Temprana: Aprendiendo Palabras a Través de Imágenes con Distinto Nivel de Iconicismo *Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas*, 24(1), 1-11.

Martín-Crespo, M. y Salamanca, A. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *Nure Investigación*, 27.

Martínez-Herrera, M. (2007). La construcción de la feminidad: la mujer como sujeto de la historia y como sujeto de deseo. *Actualidades en Psicología*, 21, 79-95.

Mineduc (2008). Aprender a convivir en la escuela. *Nuestros Temas*. Publicación para Profesoras y Profesores de Educación Básica, 30.

Ministerio de Medio Ambiente, y Medio Rural y Marino. (2009). *Buenas prácticas en Desarrollo Rural E Igualdad*. Madrid.

Moreno, M. (1993). Como se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela. Barcelona: ICARIA Editorial, S.A.F.

Morgade, G. (2001). Aprender a ser mujer, aprender a ser varón. Buenos Aires: Ediciones novedades educativas.

Nash, M. (2006). Identidades de género, mecanismos de subalternidad y procesos de emancipación femenina. Revista CIDOB d'AfersInternacionals, 73-74, 39-57.

Nava, D. y López, M. (2010). Educación y discriminación de género. El sexismo en la escuela primaria. Un estudio de caso en Ciudad Juárez. El Cotidiano, 164, 47-52.

Nehring, D. (2005). Reflexiones sobre la construcción cultural de las relaciones de género en México. Papeles de Población, 11(45), Universidad Autónoma del Estado de México, 221-245.

Onnetto, H. (2004). Constructivismo, en Psicología. Pharos, 11 (1), Universidad de Las Américas, 37-49.

Pezo, L. (2007). Construcción del Desarrollo Rural en Chile: Apuntes para abordar el tema desde una perspectiva de la Sociedad Civil, 17, Universidad de Chile, 90 – 112.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2010). Desarrollo Humano en Chile. Género: los desafíos de la igualdad. Santiago de Chile.

Ramírez, M. y Contreras, S. (2012). Reflexiones en Torno a la Masculinidad Hegemónica en Niños de una Escuela Rural en Chile. Psicoperspectivas, 11 (1), 158-179.

Ramírez, N. (2014). Persiste brecha de género en el Simce: Mujeres lideran en Lectura y hombres en Matemática. Emol. Disponible en: <http://www.emol.com/noticias/nacional/2014/06/10/664577/simce-brecha-de-genero.html>

Rebollo, M., García, R., Piedra, J., Vega, L. (2011). Diagnóstico de la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista de Educación*, 355, 521-546.

Rocha, T. (2009). Desarrollo de la Identidad de Género desde una Perspectiva Psico-Socio-Cultural: Un Recorrido Conceptual. *Revista Interamericana de Psicología*, 43(2), DF, 250-259.

Rodríguez, M. (2005). La construcción del género en los primeros años de escuela: una mirada desde la perspectiva del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, Universidad de Oviedo, 1 - 11.

Rodríguez, M. y Peña, J. (2005). Identidad de género y contexto escolar: una revisión de modelos. *Reis. Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 112, Centro de Investigaciones Sociológicas, 165-194.

Rossetti, J., Cardemil, C., Rojas, A., Latorre, M. Quilodran, M. (1994). Educación: la igualdad aparente entre hombres y mujeres. Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.

Rueda, A. y Vera, X. (2008). Empleo, ingresos y tiempo de trabajo en la Actividad Silvoagropecuaria. *La Mujer en la Agricultura chilena. Resultados censo agropecuario 2007*. Instituto Nacional de Estadísticas.

Ruiz, J. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Schongut, N. (2012). La construcción social de la masculinidad: poder, hegemonía y violencia. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 2(2), Universidad Autónoma de Barcelona, 27-65.

Saiz, J. (2002). Atribución de estereotipos: los indígenas mapuches que perciben los chilenos. En Morales, F., Páez, D., Kornblit, A. y Asún, D. (coords) (2002). *Psicología Social*. Buenos Aires: Pearson Education, 367-385

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

Serrano, J. y Pons, R. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1). Universidad de Murcia.

Subsecretaría de Desarrollo Regional y Administrativo. (2014). *Línea Base, Consideraciones y Propuestas Técnicas para Determinar Pertinencia de Creación de Nueva Región de Ñuble*. Resumen ejecutivo. Universidad de Concepción.

Tomasini, M. (2010). Escuela y construcción de identidades de género: una aproximación a la masculinización de los varones en edad pre-escolar. *Revista de Psicología*, 19(1), Universidad de Chile.

Umaña, S. (2004). Hacia una educación no sexista. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 4(2), Universidad de Costa Rica, 1-13.

Vielma, J. (2003). Estilos de crianza, estilos educativos y socialización: ¿fuentes de bienestar psicológico? *Acción Pedagógica*, 12(1), Universidad de Los Andes, 48-55.

Vincenty, C. (2003). Identidad masculina: la construcción y deconstrucción de viejas estructuras patriarcales. *Textos Antropológicos*, 14(1), Universidad Mayor de San Andrés, 117-121.

Viotti, M. y Del Valle, A. (2013). Identidades de género en la escuela: una mirada desde el nivel inicial y el primer ciclo. *La Aljaba Segunda época*, 17, Universidad Nacional del Comahue, 169-178.

VIII. ANEXOS

VIII.1 Anexo 1: Consentimiento Informado apoderados/as

CONSENTIMIENTO INFORMADO

A continuación, se presenta un documento que tiene como objetivo el ayudar a tomar la decisión como apoderado, de permitir la participación de su hijo o hija en esta investigación, dejando en claro cada parte del trabajo a realizar.

El objetivo general de esta investigación es:

- Describir las construcciones de género de un grupo de niños y niñas de primer ciclo de educación básica, en una escuela rural de la comuna de la provincia de Ñuble.

Los objetivos específicos son:

- Describir la identidad de género en un grupo de niños y niñas de primer ciclo de educación básica, en una escuela rural de la comuna de la provincia de Ñuble.
- Caracterizar las representaciones de masculinidad y feminidad que construyen un grupo de niños y niñas de primer ciclo de educación básica, en una escuela rural de la comuna de la provincia de Ñuble.
- Describir como visualizan las prácticas de género en los/as profesores/as, un grupo de niños y niñas de primer ciclo de educación básica, en una escuela rural de la provincia de Ñuble.

La participación se realizará mediante reuniones individuales con el investigador con la finalidad de realizar una entrevista semiestructurada.

Cada encuentro será grabado en audio para efectos del análisis de datos. Respecto de la identificación personal y la privacidad, serán mantenidos en el anonimato garantizando la completa confidencialidad de los niños y las niñas participantes. Además, se informa que la tesis es guiada por una docente de la Escuela de Psicología, quien cumple la labor de orientar y garantizar que los procedimientos de investigación sean efectuadas de una manera adecuada.

La participación en esta investigación es voluntaria, por la cual no se entregará ningún tipo de compensación material, por lo tanto, cada persona puede decidir el no seguir participando en cualquier momento si así lo estima conveniente.

De esta forma, luego de haber leído todo lo antes expuesto,
yo.....
dejo de manifiesto mi autorización para participar en esta investigación.

Firma participante:

Firma investigador:

Los datos de contacto del estudiante a cargo de la investigación son: César Marió Avilés, licenciado en Psicología de la Universidad del Bío-Bío.

Correo de contacto: cmarioaviles@gmail.com.

Universidad del BíoBío, Escuela de Psicología. Dirección: Av. Andrés Bello s/n, Chillán.

Fecha:

VIII.2 Anexo 2: Consentimiento Informado para niños y niñas

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Vamos a realizar un estudio para tratar de aprender qué piensas que hacen los niños y las niñas, qué es para ti ser niño/a y cómo tratan tus profesores/as a los niños y las niñas.

Te pido que me ayudes porque no sabemos mucho si los niños de tu edad han pensado en estas cosas que te dije antes.

Si aceptas estar en nuestro estudio, te haré unas preguntas sobre qué piensas sobre ser niño/a, qué cosas hacen los niños y las niñas y cómo tratan tus profesores/as a los niños y las niñas. Quiero saber qué piensas de todo esto, y si me quieres decir algo. No importa lo que te demores o que no quieras pensar en nada.

Puedes hacer preguntas las veces que quieras en cualquier momento de la entrevista. Además, si ya no quiere terminar la entrevista, puedes parar cuando tú quieras. Nadie se enojará contigo si decides que no quieres continuar en el estudio, ni tiene nota. Recuerda, que estas preguntas tratan sobre lo que tú crees. No hay preguntas correctas (buenas) ni incorrectas (malas).

Si firmas este papel quiere decir que lo leíste, o alguien te lo leyó y que quieres estar en el estudio. Si no quieres estar en el estudio, no lo firmes. Recuerda que tú decides estar en el estudio y nadie se puede enojar contigo si no firmas el papel o si ya no quieres después de empezar el estudio, te puedes ir cuando quieras.

Firma del participante del estudio

Firma del investigador _____

VIII.2 Anexo 3: Entrevista semiestructurada para los niños y las niñas

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Objetivo General:

Describir las construcciones de género de un grupo de niños y niñas de primer ciclo de educación básica, en una escuela rural de la comuna de Chillán.

Objetivos Específicos:

Describir la identidad de género en un grupo de niños y niñas de primer ciclo de educación básica, en una escuela rural de la comuna de Chillán.

¿Eres niño o eres niña? ¿Por qué?

¿Te gusta ser niño/a? ¿Por qué? ¿Qué te agrada de ser niño/a y qué no te agrada tanto de ser niño/a?

¿Cómo te sientes siendo niño/a? ¿Por qué?

Cuéntame qué actividades hacen los niños/as acá en la escuela ¿Cuáles de esas te gustan? ¿Por qué? ¿Cuáles no te gustan mucho? ¿Por qué?

Caracterizar las representaciones de masculinidad y feminidad que construyen un grupo de niños y niñas de primer ciclo de educación básica, en una escuela rural de la comuna de Chillán.

¿Qué cosas les gusta hacer a los niños/as acá en la escuela? ¿Qué cosas no les gusta hacer a los niños/as acá en la escuela?

¿Cómo describirías a un niño/a? ¿Qué características son importantes para describir a un niño/a? ¿Por qué?

¿Los niños y las niñas son iguales? ¿En qué se parecen y en qué son distintos?

Imagina que si en vez de ser niño/a hubieras sido niña/o ¿Qué cosas te gustaría hacer como niño/a? (Se pregunta por el sexo contrario en cada caso).

¿Cómo describirías estas imágenes, hay algo que te llame la atención? ¿Qué y por qué? (imágenes que contenían niños y niñas con atributos no estereotípicos de género, las cuales fueron niñas jugando fútbol y niños jugando con muñecas).

Describir cómo visualizan las prácticas de género en los/as profesores/as, un grupo de niños y niñas de primer ciclo de educación básica, en una escuela rural de la comuna de Chillán.

Cuando el profesor/a pregunta algunas cosas en la sala de clases ¿A quién le hace más preguntas, a los niños o a las niñas? Y cuando están fuera de la sala, ¿Con quiénes conversa más, tu profesor/a, con los niños o con las niñas? ¿Por qué crees que pasa eso?

Tu profesor/a en la sala de clases ¿Conversa con niños y niñas las mismas cosas?

Y cuando los niños/as hacen algún desorden en la sala de clases ¿A quiénes reta más, a los niños o a las niñas? ¿Qué dice cuando quiere retar a una niña y qué dice cuando quiere retar a un niño? ¿Crees que es distinto?

Cuando tu profesor/a pide hacer tareas, ¿Les pide hacer las mismas a tus compañeros y compañeras en la sala de clases? ¿Y en el recreo les pide hacer las mismas a tus compañeros y compañeras?

¿Hay alguna clase en la cual un profesor/a les pida hacer cosas distintas a los/as niños/as? ¿Qué clases es y qué les pide hacer a cada uno/a?

¿Tu profesor, las/os deja hacer las mismas cosas, en la sala de clases a tus compañeras/as, que a tus compañeros/as?

¿Tu profesor dice cómo se deben portar los niños y las niñas en la sala de clases? ¿Tu profesor te dice cómo se deben portar los niños y las niñas en recreo? ¿Qué les dice cuando se los dice? ¿Cómo te sientes tú cuando les dice eso? ¿Qué piensas de lo que él dice?

VIII.2 Anexo 4: Imágenes de apoyo para las entrevistas semiestructuradas

