

UNIVERSIDAD AUSTRAL DE CHILE
FACULTAD DE FILOSOFIA Y HUMANIDADES
ESCUELA DE ANTROPOLOGÍA

Profesora patrocinante:
Debbie Guerra Maldonado
Instituto de Ciencias Sociales

La Construcción de la Identidad de Género en infantes
pertenecientes a la ciudad de Puerto Montt, Provincia de
Llanquihue, X° Región de Los Lagos.

Tesis para optar al título de Antropóloga
y el grado de Licenciada en Antropología

Andrea Ninoska Arismendi Vidal.

VALDIVIA - CHILE

2007

INDICE

1.- INTRODUCCION	1
2.- MARCO TEORICO	5
2.1 SOBRE CATEGORÍA GÉNERO	5
2.1.1 Género no es igual a sexo	7
2.1.2 Construcción social Cultural hombre/ mujer	8
2.1.3 Masculinidad v/s Femeidad	10
2.1.4 Construcción de la Identidad de Género	13
2.1.5 Identidad de Género no es igual Identidad Sexual	15
2.1.6 Género y Corporalidad	17
2.1.7 Naturalización y Deconstrucción de los Sistemas Binarios	19
2.1.8 Sobre Género y Poder	21
2.1.9 Ideas de género y Pobreza	25
2.2 ENCULTURACIÓN	26
2.2.1 Socialización Temprana	28
2.3 FAMILIA	32
2.3.1 Fenómenos Sociales que intervienen en la Familia Urbana	34
2.3.2 La Importancia de la Familia en el Ámbito Social	36
2.4 EL AMBITO EDUCATIVO	39
2.4.1 La Educación Parvularia en Chile	40
2.4.2 Aspectos Generales del Jardín Infantil	43

2.5 EL ENTORNO; EL GRUPO DE PERTENENCIA	44
2.5.1 Ideas de Identidad Personal y Colectiva	45
2.5.2 La Pertenencia	46
3.- ANTECEDENTES GENERALES	49
3.1 DESCRIPCIÓN DE JUNJI	50
3.2 PROGRAMA CLÁSICO	55
3.3 FUNCIONES DE JUNJI	56
4.- OBJETIVOS Y MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN	59
4.1 OBJETIVO GENERAL	59
4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	59
4.3 METODOLOGÍA	60
4.3.1 Diseño Muestral	60
4.3.2 Técnicas de Recolección de Información	61
4.3.2.1 Observación Participante	61
4.3.2.2 Test de Colores y Juguetes	62
4.3.2.3 Teatro de Títeres	63
4.3.2.4 Entrevistas Semi- Estructuradas	64
4.3.2.5 Recopilación y Revisión del Programa Parvulario	64
4.3.2.6 Triangulación	65
4.3.2.7 Resguardo de Confidencialidad	66

5.- PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	67
5.1 LOS PROTAGONISTAS	67
5.1.2 Los/as Niños y Niñas	69
5.1.2 La Tía y la Auxiliar	70
5.2 LA LLEGADA AL JARDÍN	71
5.2.1 EL Jardín	71
5.2.2 La Sala de Transición A	75
5.3 CONOCIENDO A LAS FAMILIAS	78
5.3.1 Condiciones de Educación	80
5.3.2 Condiciones Laborales	82
5.3.3 “Las Apoderadas”	83
5.3.4 Dinámicas Familiares de Género	84
5.4 ANTES DE COMENZAR EL DÍA	88
5.4.1 Llegada de los/as Niños y Niñas	88
5.4.2 Juegos y Diálogos	89
5.5 EL COMIENZO OFICIAL DE LA JORNADA	90
5.5.1 El saludo y el Alimento	90
5.5.2 Actividades Dirigidas	91
5.6 NUESTRO ESPACIO “EL RECREO”	97
5.6.1 Los Juegos Libres	97
5.6.2 El Liderazgo Infantil	99
5.6.3 Competencias y Derrotas	101
5.7 LOS BAÑOS: UN ESPACIO PARA EXPERIMENTAR	102

5.7.1 Tu y Yo Diferentes	102
5.7.2 Juegos de Baño	103
5.8 A LA HORA DE DORMIR	103
5.8.1 Conociendo mi cuerpo	103
5.8.2 ¡Eso No!	104
5.9 NUEVAS ESTRATEGIAS “TEATRO DE TITERES”	105
5.9.1 Situación	105
5.9.2 Percepción del Personal	106
5.9.3 Opinión de los/as Párvulos/as	107
5.10 LAS BASES CURRICULARES	108
5.10 El Personal y la Visión de Género	108
5.10.2 El Decir y no Hacer de JUNJI	110
5.11 EL JUEGO DE RINCÓN Y SU REFLEJO EN LOS/AS PÁRVULOS/AS	111
5.11.1 Tipos de Rincones	111
5.11.2 La Tía y sus Grupos	113
5.11.3 Los Niños, Las Niñas y los Rincones	115
5.12 “LA TÍA SIN DELANTAL”	116
5.12.1 Juegos con los/as Párvulos/as	117
5.12.2 Las Emociones y Represiones	119
6. ANALISIS	121
6.1 SOBRE CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD GENÉRICA	121
6.2 EL NÚCLEO FAMILIAR	123

6.3 LA CONTRIBUCIÓN DEL JARDÍN	129
6.3.1 Lo que se Dice y no se Enseña	132
7. CONCLUSIONES	138
8. BIBLIOGRAFÍA	142
9. ANEXOS	146

INDICE DE FIGURAS

1. FIGURA I	67
2. FIGURA II	68
3. FIGURA III	78
4. FIGURA IV	81
5. FIGURAV	83

RESUMEN

El presente estudio de caso instrumental tiene como objetivo conocer y analizar la influencia social del Jardín Infantil y la influencia familiar en los/as niños y niñas entre 4 y 5 años en la construcción de su identidad de género a través de la observación de un Jardín Infantil en la ciudad de Pto Montt.

Es relevante para la disciplina conocer esta problemática ya que la investigación se realiza en un ámbito poco antes explorado: el pre-escolar, espacio infantil, donde se observan las dinámicas de las relaciones de género entre los/as niños y niñas, y el proceso de enculturación en su primera etapa de desarrollo infantil, conocer y analizar cómo se educa desde una perspectiva de género, a cargo del personal educativo propuesto por JUNJI, y el manejo de información que se tiene respecto al tema. La aproximación de este estudio es de tipo cualitativa descriptiva utilizando las siguientes técnicas de recolección de información: Observación Participante, entrevistas semi- estructuradas, Test de Colores y Teatro de títeres.

Los Resultados reflejan la construcción de identidad de género como un proceso complejo y diverso que dan cuenta de una concepción diferente para cada actor social. Se destaca la visión binaria de las relaciones entre los niños y niñas por parte del personal encargado del jardín, así como la desinformación e ignorancia de los conceptos que, según JUNJI desarrolla desde 1994.

1. INTRODUCCION

El presente estudio de caso tiene como objetivo conocer y analizar la influencia social del jardín infantil “Antuhue” y la influencia familiar en los/as niños y niñas entre 4 y 5 años en la construcción de su identidad de género, es decir, cómo la familia y el jardín se involucra y transmite la identificación de género.

El contexto geográfico del jardín infantil “Antuhue” corresponde al sector urbano poblacional del mismo nombre, ubicado al noreste de la ciudad de Puerto Montt, capital de la región de Los Lagos.

No se encontraron registros de estudios similares en los archivos de La Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), institución a cargo del jardín infantil en estudio, por lo que la presente investigación se considera de carácter exploratorio- descriptiva.

Por otra parte, los/as niños y niñas estudiados pertenecen al nivel de transición, siendo esta etapa la fase terminal del período iniciado dentro de la Educación Parvularia.

En primer lugar, se contemplan las líneas teóricas conceptuales para un mejor entendimiento del abordaje de esta problemática; luego se entregan los Antecedentes Generales sobre la institución donde se desarrolló el trabajo en terreno.

La Metodología utilizada en este estudio es de tipo cualitativa, en el marco de estudio de casos. Se aplica como técnicas de recolección de información la observación participante, entrevistas semi- estructuradas y el análisis descriptivo de los programas de la institución referidos a la temática de género. Para lograr un mejor acercamiento al trabajo con los/as niños y niñas se utilizan dos nuevas estrategias el test de colores y el teatro de títeres.

La Presentación de Resultados se estructura como un día cualquiera dentro de la sala de transición A, en donde se describe lo observado dentro del salón, durante el período de terreno, comprendido entre agosto y noviembre del año 2005.

Finalmente, se analiza la información adquirida, para posteriormente someterla a un análisis de contenido.

Es importante señalar, que existe un completo resguardo de los nombres e identidades de los involucrados en el estudio, utilizando nombres ficticios.

La mayoría de los/as individuos/as que integran cualquier tipo de sociedad, deben estar dispuestos a aceptar normas, conductas y patrones que le permitan ser partícipes del grupo social en el que habitan. Muchos de los estudios sociales antropológicos en sus comienzos abordan como tema central la influencia de una sociedad y su cultura en el desarrollo del comportamiento humano y la experiencia de los/as niños y niñas en torno al

sistema en el que habitan. La investigación antropológica en esta área es denominada bajo los nombres de enculturación y socialización.

Estos procesos son claves en el desarrollo infantil ya que es la primera etapa de ciclo vital, donde se adquieren y asimilan patrones de conductas socio-culturales en el primer mundo significativo para los/as niños y niñas.

Al asociar e internalizar estos patrones, es necesario conocer cómo estos patrones y transmisiones culturales son entendidos y transmitidos a los infantes, ya que en su mayoría, traen consigo cargas o valores sociales que pueden influir en el comportamiento y posterior desarrollo social a gran escala.

Es por ello que es relevante para la disciplina conocer esta problemática debido a que el estudio se realiza en un ámbito poco antes explorado: el infantil, donde se observan las dinámicas de las relaciones de género entre los/as niños y niñas, y el proceso de enculturación en su primera etapa de desarrollo infantil.

El grupo elegido, para este estudio es heterogéneo, donde existe una estrecha vinculación entre los participantes, la pobreza y la marginación en su entorno, permitiendo reflejar y conocer una realidad social presente dentro de los Jardines Infantiles JUNJI.

Otro punto es conocer y analizar cómo se transmite la educación desde una perspectiva de género, a cargo del personal educativo propuesto por JUNJI, y el manejo de información que se tiene respecto al tema.

Por último, es importante informar que el grupo estudiado tiene una edad que fluctúa entre los cuatro y cinco años, donde basan su aprendizaje en la observación y experiencia real, desconociendo el mundo del lenguaje escrito.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 SOBRE CATEGORÍA GÉNERO

Dentro del ámbito de las ciencias sociales, durante la década de los setenta, el concepto de género surge, en un principio, como una categoría de análisis, al tratar de responder las diferencias y desigualdades que se daban en el ámbito social y cultural entre los/as hombres y mujeres en función de sus diferencias sexuales, es decir, un concepto analítico que permitiera estudiar a nivel teórico - metodológico las relaciones e interacciones sociales entre las categorías hombre – mujer.

Para muchas autoras- Lamas (1996); Scott (1996); Barbieri (1995)- este concepto ha sido objeto de diversas discusiones teóricas, debido a su amplitud conceptual como a su poca rigurosidad en cuanto a la definición de los márgenes de su significación dentro de los estudios sociales realizados, criticándolo como alusión a lo netamente femenino, es decir, un enfoque de género que alude a la investigación del ser y hacer de las mujeres, no de los hombres.

En los últimos años, esta categoría de análisis ha sido utilizada de dos maneras: la primera que se refiere al estudio de las mujeres y la segunda aludiendo al estudio de las relaciones sociales y culturales debido al determinismo biológico. Debido a que género es la construcción social realizada a partir del sexo - rasgo corporal fisiológico- lo definiremos como:

“Los conjuntos de prácticas, símbolos, representaciones, normas y valores que las sociedades elaboran a partir de las diferencias anatomofisiológicas y que dan sentido a la satisfacción de los impulsos sexuales, a la reproducción de la especie humana y en general a las relaciones que las personas establecen entre sí, son la trama social que condiciona las relaciones de los seres humanos en tanto personas sexuadas” (Barbieri 1995:34).

Como es una construcción social cultural se debe considerar que está bajo los constantes mandatos históricos, ya que puede modificarse, por el transcurso del tiempo y los acontecimientos que sucedan en ese periodo, como a los cambios de organización social y cultural.

Como se menciona anteriormente, al dar un significado a las diferencias biológicas y atribuir características sociales e identitarias propias según el sexo, damos cuenta y perfilamos conductas que deben ser reproducidas por los diferentes individuos en el sistema social, es decir, se construyen patrones de conducta sociales a seguir de acuerdo al sexo.

Importante es rescatar que la aparición del concepto género comienza cuando diversos estudios e investigaciones se refieren a la condición social de las mujeres, condiciones debido a la secundaridad social y desigualdad de oportunidades en contra posición de los hombres.

(Scott: 1996: 271) se refiere a género como: “Una forma de denotar las construcciones culturales, la creación totalmente social de ideas sobre los roles apropiados para mujeres y hombres. Es una forma de referirse a las organizaciones exclusivamente sociales de las identidades subjetivas de hombres y mujeres”.

Pero al enfrentarnos con estas definiciones debemos dejar en claro que el término género no es sinónimo de sexo, sino que producto de las mismas diferencias sexuales anatómicas, se construye una diferencia social entre los/as diferentes individuos/as sexuados, para ello es necesario realizar la distinción entre género y sexo.

2.1.1 Género no es igual a Sexo

La clasificación sexual es universal, y esta diferencia nos permite, como individuos/as, remitirnos a una condición de estar determinado fisiológicamente. El sexo es determinado por los órganos genitales, es decir, dentro de la naturaleza humana existen machos y hembras y son estas diferencias anatómicas a lo que alude el sexo.

Por otra parte, género, se refiere al proceso de atribución de características y o conductas, además, de las relaciones sociales que se desprenden debido a las características biológicas. El producto de estas diferencias genitales conlleva a las diferenciaciones sociales.

“El uso de género pone de relieve un sistema completo de relaciones que puede incluir el sexo, pero no está directamente determinado por el sexo o es directamente determinante de la sexualidad” (Scott: 1996: 271).

El género es una simbolización cultural producto de las diferencias sociales como afirma Marta Lamas (1996), que toma forma en un conjunto de prácticas, ideas y representaciones sociales según el sexo, condicionando nuestra cosmovisión de mundo y las pautas o conductas que debemos seguir de acuerdo al sexo con el que hayamos nacido, es decir macho o hembra.

Sin embargo, estos procesos de significación permitieron crear la oposición binaria hombre/ mujer, al tener un cuerpo sexuado y sobre ésta, se construye el conjunto de ideas que debe tener el cuerpo sexuado.

Las diferencias sexuales afectan cultural y biológicamente, estructuran psicológicamente, y el género que se constituye de esta diferencia nos estructura social y culturalmente.

2.1.2 Construcción Social Cultural hombre/ mujer

Para la perspectiva de género el considerarse hombre o mujer es algo construido y asimilado culturalmente, pero no es algo natural o propio de la raza humana. Por esta

misma razón no debemos catalogar estas clasificaciones de hombre - mujer como algo inamovible y concreto. Como las diferencias corpóreas están dadas naturalmente, el género está sujeto a cambios y transformaciones por lo que pueden variar las características que determinan el día de hoy lo que es ser hombre- mujer. El género está expuesto a estos cambios ya que se nutre de lo que culturalmente está dado, por lo que estos atributos y características propios de la sociedad permiten moldear a los/as individuos/as.

Esta dicotomía hombre - mujer, para Lamas (1996), es una realidad social y se refuerza debido a que la gran mayoría de las sociedades piensan y hablan binariamente elaborando así sus representaciones. Como son construcciones simbólicas otorgan ciertas pautas y tipos de conductas que deben regir a los/as individuos/as. Estas construcciones, a su vez, son determinantes en la imagen tanto objetiva como subjetiva para hombres y mujeres.

Sin embargo, las diferencias biológicas son latentes a la hora de determinar, a que representación cultural genérica debiera estar una persona u otra, por lo que complejiza aún más la construcción de hombre - mujer si en el caso de un individuo de sexo masculino, por ejemplo, atribuyera como propias las características femeninas socialmente o viceversa. “La preocupación por la diferencia sexual y el interés por la reproducción marcan la forma en que la sociedad contempla a los sexos y los ordena en correspondencia con sus supuestos papeles naturales” (Lamas: 1996: 343).

Para la continuidad de la especie, la sociedad necesita de la procreación y reproducción de los/as individuos/as al clasificarlos diferentes no sólo sexualmente sino culturalmente como por ejemplo: la vestimenta – falda, pantalón- accesorios – collares, pulseras- entre otros. La sociedad, como espacio simbólico, determina la elaboración de la autoimagen de cada individuo/a, se fabrican pautas valores y atributos condicionantes de lo masculino o femenino según sea el caso.

Esta dicotomía se construye en contraposición de la otra, como juegos de espejos en la conformación de un varón frente a una mujer, por ejemplo: los colores significantes al utilizar en las niñas el color rosado y a los niños el color azul.

Como estas características están asociadas de acuerdo a la transmisión hereditaria de nuestros antepasados, como a su historia, se dificulta un desarrollo libre y subjetivo al adoptar estas conductas, por así decirlo, frente a la cultura de la que forman parte.

2.1.3 Masculinidad v/s Femenidad

Las construcciones de las cualidades sociales culturales tanto del hombre como de la mujer sería al menos una definición para ambas categorías de masculinidad y femineidad. Por el contrario, la definición de una y otra está precisamente al oponerse mutuamente. Lo femenino está asociado a la maternidad, lo doméstico, lo afectivo, emocional, el espacio privado, ligada más a la naturaleza mientras que la masculinidad

acoge la fuerza, lo racional, lo lógico, el espacio público, lo cultural entre otras calificaciones.

Como definición la masculinidad está sujeta a las características que están determinadas por lo social y lo histórico, sin olvidar lo cultural cuyos significados están en constante cambio a través de las relaciones con otros individuos como del mismo sujeto. “La masculinidad se define más por lo que uno no es, que por lo que se es” (Kimel: 1998: 52).

La masculinidad se elabora de acuerdo a lo que no es femenino ni es visto como tal. Toda acción o conducta que se relacione con lo femenino es rechazado por lo masculino, para la conformación de la masculinidad, se aleja de todo lo que involucre características femeninas que se asocian a dicho género, para validar su posición social, lo opuesto, lo contrario, lo diferente, frente a las acciones y relaciones que debe ejecutar socialmente.

La femineidad es el conjunto de rasgos y o características cultural e históricas que están ligadas a la reproducción de la especie como a los atributos sociales que se desprenden de dicho rol.

Es importante revisar que dentro de la definición de femineidad una de las características centrales es la reproducción, esta característica alude no solamente a lo fisiológico, sino también a la representación cultural que simboliza, reproduciendo la

valoración y atributos socialmente establecidos tales como: la maternidad, la ternura, el cuidado de los niños y niñas etc.

Estos conjuntos de cualidades, tanto la masculinidad como la femineidad creada por lo culturalmente establecido, rige a los/as individuos/as según su corporeidad, asimilando según sea el caso, cualidades masculinas si es hombre y femeninas si se es mujer.

La cultura trata de diferenciar no sólo las cualidades que deben aprender según su sexo, sino que también su comportamiento, conductas, actitudes y cosmovisiones de vida, negando la posibilidad y discriminando cuando se adoptan cualidades no culturalmente asociadas a su género.

Dentro del terreno simbólico estos conjuntos de cualidades sociales son asumidos por el/la sujeto/a produciendo en él las concepciones sobre lo que debe ser un hombre o una mujer dentro de su cultura. Para Lamas (1996), la masculinidad y la femineidad no son constantes naturales sino el resultado de un producto cultural histórico.

Al referirse sobre la lógica de oposición binaria mujer- hombre Lamas (1996), termina de explicar: “Esta distinción, recreada en el orden representacional, contribuye ideológicamente a la esencialización de la feminidad y de la masculinidad” (Lamas: 1996: 344).

Con este modelo pre- concebido, el ser humano/a queda sometido a un sistema de normas en donde limita no solo su relación consigo mismo sino también con los otros/as, buscando su pertenencia según sus características sexuales en conjunto con las características sociales para que pueda ser aceptado/a y participe de la sociedad en la que habita.

2.1.4 Construcción de la Identidad de Género

Las diferencias anatómicas, como hemos visto, ya no son suficientes para el proceso de identificación de hombre y mujer dentro del contexto social en cada cultura. Una primera orientación abordaba que dentro de la construcción de la identidad genérica y el origen de la masculinidad y femineidad era su corporeidad, el determinismo biológico, es decir, que las diferencias corporales fisiológicas constituían la clave de las diferencias entre hombre y mujer socialmente. Por otra parte, siguió la teoría de que el producto de estas construcciones identificatorias, es la cultura, a través de las interacciones sociales las que definen las cualidades y o comportamientos de acuerdo al sexo.

Tanto para Scott (1996) como para Lamas (1996) el estudio sobre la identidad de género puede clasificarse mediante dos corrientes importantes de carácter psicoanalítico; la primera angloamericana bajo la tutela de Nancy Chodorow (1978) y Carol Gilligan (1982) en cuanto a los términos de relaciones v/s objeto y el francés Jacques Lacan (1976), continuador de Sigmund Freud; quien pone al lenguaje como uno de los primordiales datos de la creación de la identidad de género.

La primera orientación basa sus estudios en el desarrollo del comportamiento, como en la construcción del sujeto, pone énfasis en la experiencia real, es decir, lo que relaciona el niño o niña mediante la familia, su entorno social, absorbiendo estos patrones de conducta, en el desarrollo temprano infantil, entre la madre y el niño o niña.

The character of the infant's early relation to its mother profoundly affects its sense of self, its later object-relationships, and its feelings about its mother and about women in general. The continuity of care enables the infant to develop a self – a sense that *I am*. The quality of any particular relationship, however, affects the infant's personality and self- identify. The experience of self concerns *who I am* and not simply *that I am*. Chodorow (1978:78)

Para Lacan en Riffet (1996), la visión estructuralista y post- estructuralista de Freud es la base de sus estudios. Su principal punto de análisis es el lenguaje, la comunicación, interpretación y representación de género, no en cuanto a las palabras sino en significación de símbolos. Debido a que es indispensable la mediación del símbolo para la realización del orden del mundo de las cosas y los seres, el discurso actuaría como significante frente al mundo real, otorgándole al ser humano/a un efecto significante, no la causa frente a la diferenciación. El/la niño/a al adoptar el lenguaje, lleva consigo la carga del simbolismo, deja su “yo” singular que al enfrentarse y reconocer la diferencia corpórea de los cuerpos sexuados niños y niñas construirían su identidad de género por la ubicación en la familia y como son nombrados/as.

El inconsciente es la clave para Lacan en el desarrollo de su teoría ya que el falo - componente del aparato reproductor masculino- sería lo que produciría en un nivel inconsciente la división sexual. Mediante la amenaza de la castración el niño ve mermada su capacidad para optar al poder y su diferencia sexual permite relacionarse de otra forma frente al sexo “*opuesto*”. Para la niña, la ausencia del falo permite verse como carente de algo mientras que el miedo del niño crece al pensar que puede perder lo que tiene, lo que lo hace diferente.

Scott (1996), afirma que al tomar como universal el miedo a la castración y como único componente de la identidad genérica se olvida de la historicidad y de los cambios que permitirían variar dicha identidad.

2.1.5 Identidad de Género no es igual Identidad Sexual

Como hemos visto la identidad de género es presentada como una construcción social cultural, histórica, en constante cambio y sobretodo transformable, vista como un proceso relacional abierto y en permanente construcción. Estas identidades se conciben en territorios sociales diferenciados, cuyas relaciones genéricas son absorbidas de diversas formas dentro de una misma cultura.

“La identidad de género se construye mediante los procesos simbólicos que en una cultura dan forma al género” (Lamas: 1996: 350). La identidad de género es formada

por lo que cada cultura considera masculino o femenino y como tal es canalizada por diversos aspectos de los cuáles rescata los más importantes dentro de su interacción social. Estos aspectos en el ámbito individual como colectivo, permiten el cruce de diversos factores tales como: clase, raza, religión que producen una mezcla de ideas, relaciones y conductas que conllevan a específicas identidades.

La identidad sexual para Lamas (1996) es definida por la estructuración psíquica de una persona, ya que esta identidad sería: “el resultado del posicionamiento imaginario ante la castración simbólica y de la resolución personal del drama edípico” (Lamas: 1996:350).

La identidad sexual nos estructura psíquicamente, y el género que es la simbolización social cultural de esta diferencia nos estructura socialmente. Tanto los hombres como las mujeres se miran para reconocerse y desconocerse por lo que no existe nada fijo en las identidades de los sujetos, ya que supone un proceso de identificación y diferenciación constantes. La identidad de género es un complejo cruce de rasgos y pertenencias, en un constante tránsito y ruta desde lo social a lo subjetivo, de lo subjetivo a lo social.

Al encuadrar los parámetros que permiten la creación de una identidad genérica debiéramos preguntarnos si existe o pudiese existir un mayor nivel de libertad frente a las definiciones rígidas entorno a lo masculino y femenino, y vislumbrar que la corporalidad es un ingrediente básico para la formación de la identidad durante los primeros años de vida.

2.1.6 Género y Corporalidad

Desde la subjetividad, el cuerpo forma parte importante en la creación de la identidad de género ya que es visto como un referente creador del sentido - en el ámbito social- de simbolización de la realidad social, siendo así, un modo dominante de representación cultural.

Al existir una “*unión*” de cada individuo/a con su cuerpo - cuerpo- psiquis- formaría una condición de vida, al ser categorizado/a por el ámbito social, en donde se tejen las diferentes sensaciones en torno al cuerpo ya que al estar y regirse mediante lo femenino y masculino se crea, desde al momento de nacer, una conducta social normada por las diferentes pautas de comportamientos sociales genéricas establecidas.

La importancia de esta “*unión*” del cuerpo y la subjetividad, es que durante los primeros años de vida, la diferencia corporal se internaliza como una parte constituyente de la construcción genérica, que como afirma Olavarría (2001): “Para los hombres basta tener pene..... entorno a los cuerpos construyeron las diferencias y ésta pasó a ser parte de sus identidades de género” (Olavarría: 2001: 110).

Sin embargo, al considerar al cuerpo como un pilar fundamental en la construcción de la identidad de género, no se pretende definir como el único factor que contribuya a la formación de diferencias en el ámbito social, sino como dice Olavarría (2001); pasa a ser una parte dentro la construcción de la identidad, no un todo, la creación

de identidades es manejada y autoreferenciada por el cuerpo, pero contribuye a una parte de esta creación, determinante sí, pero no único. Para algunos la frase “Soy cuerpo, luego existo” conduce a una idea basada en el biologismo y determina un esencialismo inexistente al referente masculino - femenino, viéndolas así como categorías estáticas, ajenas al cambio, oposiciones binarias que se contraponen una de otra, se rechazan, siendo ésta la base de su definición.

El cuerpo como base constituyente en la tarea de la reproducción humana, es un ente diferenciador no sólo en lo visual sino en lo social, que conlleva a que tanto el cuerpo femenino - catalogado como inferior bajo los mandatos hegemónicos vigentes- y el cuerpo masculino recalquen y fortalezcan, los símbolos socialmente establecidos, creados por estas propias diferencias sexualmente reproductoras, quienes justifican esta esencialización errónea.

Para Olavarria (2001), esta construcción social de los “*cuerpos*” permite interpretaciones que dan origen a recursos de poder sociales, los cuáles se repartirían desigualmente entre hombres y mujeres. Para los varones, dentro del modelo hegemónico dominante, los cuerpos deben ser: fuertes, activos, duros, sometidos constantemente a pruebas de rigor físico, racionales, capaces de sobrellevar sus afectos. En contraste, para las mujeres deben ser: delicados, frágiles, emocionales, de cuidado, de protección, secundarios, de trabajos livianos.

“El cuerpo, que da origen a la construcción genérica, es por tanto objeto de construcción social..... el cuerpo, en consecuencia, está abierto al cambio y es objeto de interpretación, sus significados y su jerarquía es histórico” (Olavarría: 2001: 114).

De acuerdo a estas construcciones sociales, creadas desde el referente dominante, los diferentes mandatos sociales otorgan la naturalidad de las diferencias, no como hechos injustificados sino como atributos dados por la “*divina*” naturaleza.

2.1.7 Naturalización y Deconstrucción de los Sistemas Binarios

Como decíamos antes, existe un proceso de naturalización frente a las oposiciones binarias - hombre/mujer- que está socialmente ligada al control reproductivo de la mujer, poniendo de manifiesto que el actuar de ser hombre o mujer se transforma en “*son así, es su naturaleza*”, otorgando un carácter inmutable a estas categorías sociales.

“Esto significa que lo social teje en sus sistemas simbólicos un discurso que hace creer en la naturaleza de ciertos roles y posiciones, y a ello se les ha asignado una causa biológica” (Montecino: 2004: 45).

La reflexión que surge de esta naturalización es ¿quién define lo que es masculino y o femenino?, ¿Quién dice que es ser mujer u hombre?, ¿Quién forma, construye y valida estas categorías?

La visión de “*universalidad*” donde la mujer reuniría características propias e inherentes frente al tema de la subordinación y la maternidad por ejemplo, permiten esta visualización de la mujer como iguales frente a su grupo de pertenencia identitaria genérica en donde la esencia “*femenina- masculina*”, constituirían y definirían ¿un modo único de ser?. Teniendo en cuenta que tanto para la gran mayoría de las sociedades las categorías universales - hombre- mujer- se consideran intrínsecas y excluyentes entre sí, es importante rescatar la definición que nos permite identificarnos, dejando en claro que podemos formar un todo, no olvidando nuestras diferencias, debido a que las diversas identidades se construyen día a día, que van de la mano de nuestras posiciones relacionales, otorgando así la desencialización de estas categorías genéricas en que se entrecruzan los factores de clase, raza, etnia entre otras.

Para Lamas (1996), los/as individuos/as que componen la sociedad aceptan el sometimiento de la cultura y el inconsciente, donde las prácticas sociales estampan las pautas de dominación, subordinación, control y resistencia que moldea y naturaliza los comportamientos sociales hoy en día. Todo esto en conjunto con la “*castración simbólica*”, de Freud permiten visualizar el panorama social y ver a la sexualidad como una nueva visión identitaria.

Es Foucault en Lamas (1996) quien llama a desencializar la sexualidad, ya que, en tiempos anteriores el “*quehacer sexual*” era internalizado como una actividad y o diversión propia de lo/la humano/a, pero hoy es visto como signo de identidad, es decir, el sexo deja de ser parte identitaria para transformarse en definición, definición sexual. Tomando en

cuenta que la sexualidad no es natural sino que construida, no sólo en términos de funciones biológicas sino en el quehacer sexual, es verosímil creer, que la sexualidad es susceptible a los cambios históricos culturales, a las modas, los cuáles son los responsables de las transformaciones sociales.

Todo este discurso acerca de lo natural o esencial de los sistemas binarios se pone en riesgo cuando intervienen las categorías de identidad sexual quienes desordenan los núcleos conceptuales establecidos, alterando el discurso disciplinar, desestabilizando éstas categorías y aceptando la creación de nuevos sistemas. Estas categorías sexuales tales como: homosexualidad, lesbianismo, siendo algunos ejemplos, ponen en jaque el sistema binario y contribuyen a reflexionar la lógica instaurada de la naturalización y por sobretodo la esencialización de las categorías genéricas.

2.1.8 Sobre Género y Poder

No podemos olvidar que la subordinación, inferioridad y desigualdad son características que han sufrido por siempre las mujeres durante el transcurso de la historia, en donde para Scott (1996), el concepto género constituiría un elemento de las relaciones sociales, basadas en las diferencias dentro de los sistemas binarios y sería una forma primaria de relaciones de poder. “El género es el campo primario dentro del cual o por medio del cual se articula el poder” (Scott: 1996: 292).

Al recoger esta visión, la categoría género es vista como un elemento constituyente dentro de la red social y que es a través de ésta, donde se formaría una primera relación determinante de poder durante los diferentes momentos históricos, los cuales codificaron al género en ciertos términos tales como: débil- protector, explotado-productor, como ejemplo, es decir que, a partir de la diferencia genérica es donde se establecen las relaciones inequitativas, que dan cuenta de la subordinación femenina y la hegemonía dominante masculina.

Lo importante aquí es rescatar que históricamente existe una construcción social cultural que ha subsistido entorno a la desigualdad, en donde otorga el desmedro de unas y el privilegio de otros.

“La igualdad se construye, la diferencia se da en la vida humana” (Amorós: 2004: 17). Esta afirmación da cuenta de que la diferencia sexual existe, esto es un hecho, pero sobrevalorar una categoría frente a otra no es natural, sino cultural y que es a través de esta definición donde se debe construir la igualdad, es decir volver a igualar las dos categorías, con diferencias sí, pero no en perjuicio una de otra, sino iguales.

Si decimos que todas las identidades son construidas socialmente, podríamos afirmar que como dice Amorós (2004), son también negociadas, sobretudo las identidades dominadas bajo una continua tensión. Esto puede establecerse bajo las variadas posiciones de los sujetos ya sea en ámbitos sociales, culturales y políticos, donde la categoría de género estructurarían no sólo la visión de un/a individuo/a y el colectivo, sino el engranaje

simbólico de todo el conjunto social, por el medio del cual se construirían relaciones de poder. Estas relaciones permitirían la desigualdad en el acceso y control de los recursos, no sólo material sino también simbólico.

Con esta formación del poder, la hegemonía masculina en conjunto con su corporeidad validarían o naturalizarían como propios el uso, acceso y manejo de los recursos ejecutándose así una desigualdad entre hombres y mujeres, proporcionando a algunos más oportunidades que a otras.

Para Olavarría (2001), existen al menos cinco ámbitos donde los varones construyen su identidad genérica en cuanto a las relaciones de género y al acceso de los recursos sociales diferenciados:

- a. Autonomía personal: Se refiere al libre uso de los espacios públicos, como la calle, el tiempo y el dinero. Al no ser requerido para tareas domésticas son ellos los que distribuyen su tiempo en la calle, posibilitando autonomía de movimiento y acceso a recursos monetarios teniendo mayores espacios para la realización de actividades remuneradas.
- b. Sexualidad: Se refiere a la heterosexualidad, la relación sexual con el sexo opuesto, sólo así se es totalmente hombre. Cualquier otra orientación acerca de las relaciones sexuales - relaciones sexuales con el mismo sexo- feminiza al hombre y se le

desacredita el acceso al poder entre los mismos varones, tomando en cuenta la idea de que es el hombre quien debe penetrar a la mujer.

- c. Relación con el otro/a: Todos los mandatos sociales indican una superioridad de los hombres frente a las mujeres, otorgando al sexo opuesto caracteres menos importantes, subordinando a quienes no compartan sus mismas características, desvalorizando tanto las actividades como el comportamiento femenino.
- d. Posición asignada en la familia: Dentro de la familia el hombre tiene una posición determinante en los recursos de poder que le permiten potenciar sus atributos a partir de la familia nuclear de tipo patriarcal, los cuáles otorgan roles a cada uno de sus integrantes, es decir, el padre, madre, hijo e hija, en esta índole la mujer contribuiría en un papel secundario, complementario al del varón, disminuyéndola frente al varón, lo que avala la idea de protección y manutención del hogar por parte del varón y la complementariedad de la maternidad en el caso de la madre.
- e. Corporal: Como anteriormente se ha dicho, el cuerpo es otro ámbito dentro del cual el varón es reconocido socialmente como superior frente a la mujer, otorgándole atributos de fuerza, activos, capaces de superar diversos obstáculos, mientras que a la mujer se le asocia principalmente como frágiles y de cuidado, debido a su principal función biológica la de procrear su especie.

Con las reseñas de al menos cinco ámbitos, que dan cuenta de la condición social de los hombres respecto a las mujeres - definiéndolo en términos de sistemas binarios- podemos argumentar que la desigualdad en el espacio social cultural, permite una visión androcentrista que desestabiliza y condena una identidad frente a la otra.

Lo importante de rescatar es que las diferencias no se transformen en desigualdades, que exista una igualdad tanto social como psíquica, que la lógica de género no contemple la complementaridad como única función de la categoría femenina, que se construya una igualdad, manteniendo las diferencias, pero una igualdad de visión frente al otro para poder así construir identidades genéricas ajenas al sexismo y a la homofobia.

2.1.9 Ideas sobre Género y Pobreza

Para Kabeer (1991) la estructura de la pobreza va mucho más allá de la adquisición de bienes y servicios. La pobreza se desarrollaría de diversas formas intangibles tales como: el aislamiento social, la vulnerabilidad, la inseguridad y las relaciones de dependencia y subordinación en la satisfacción de las necesidades básicas, las cuáles pueden ser vistas como mecanismo de reproducción de la pobreza.

La forma en que la mujer experimenta la pobreza es diferente como resultado de los contratos implícitos de los hogares inmersos en un contexto social de obligaciones relacionadas al matrimonio y la familia

Los factores culturales que otorgan a las mujeres el papel de reproductora pueden influir en el hecho de que el desempleo femenino no amenace su condición y papel social. Se ha observado que las mujeres y los/as niños/as son los más frecuentemente miembros más vulnerables y los que acceden con mayor dificultad a los escasos recursos del hogar y a los beneficios de la agrupación familiar doméstica. La percepción sobre la división sexual del trabajo - aunque en constante cambio- se presenta organizada en hogares aún en formas muy rígidas tanto en áreas rurales como urbanas.

2.2 ENCULTURACIÓN

Dentro del marco de la teoría antropológica de Cultura y Personalidad, quienes investigan el desarrollo y las formas en que se transmite el conocimiento humano, las causas de las conductas de los/as individuos/as son, no por origen natural sino por el medio social en el que vivimos. La cultura, en este caso, moldea a los/as individuos/as sociales, tanto psíquica como culturalmente, es decir, los sujetos elaboran en la interacción con el mundo su comportamiento social, su creación y visión de mundo, mundo creado socialmente por pautas establecidas, por los propios miembros de la sociedad.

Lo principal es interrogarse la manera en la que un grupo humano inculca a los/as niños/as los valores, creencias y actitudes que les son necesarias para formar parte dentro de la sociedad ya adultos. Reconocen a su vez que cada grupo humano posee una cultura que transmitir y utiliza métodos y acciones que le son propios.

Este proceso de adquisición de pautas culturales dentro de la cultura a la cual se pertenece, desarrollado principalmente durante la infancia es denominado *enculturación*. Es un proceso de aprendizaje de pautas culturales, en donde las creencias, valores y cosmovisiones son adquiridos por la cultura de generaciones anteriores. Es importante señalar que para la antropóloga Margaret Mead (1972) todas las indagaciones donde el ambiente social constituye el factor más importante, deben realizarse dentro de la propia cultura en la que se investigue, ya que si las extrajéramos fuera de los límites de la cultura estudiada, las observaciones serían deficientes.

Un ejemplo de ello es que si un/a niño/a nace dentro de una cultura específica serían las pautas culturales las que moldearían la personalidad del/la individuo/a, es decir la naturaleza original del/la niño/a está de tal modo sometida a las influencias de su entorno, que debe estudiarse dentro de su propio contexto.

Tanto para el proceso de enculturación como el de socialización, la transmisión cultural es de vital importancia, ya que las pautas y normas sociales y culturales son la clave para perpetuar la cultura. La transmisión cultural cumpliría dos funciones: la de reclutamiento y la de mantenimiento. El reclutamiento se refiere a que todos los/as individuos/as se les enseña a comportarse de acuerdo a las formas que son aprobadas dentro de la sociedad y que ciertos roles tales como: padre, madre, hijo, hija, estudiante entre otros, sea transmitido durante el transcurso de su vida.

El mantenimiento, por su parte, cumple la función dentro de los primeros años de vida de mantener convencido al grupo que estos roles deben ser propios y necesarios para la perpetuidad del tiempo.

2.2.1 Socialización Temprana

La socialización es importante dentro de la etapa de construcción de la pertenencia social, ya que en el fondo existen procesos de introducción a la sociedad, que permiten una mayor integración y asimilación de conductas sociales impuestas.

La socialización sería de vital importancia ya que asegura que los/as individuos/as se integren, cumplan roles y normas y que éstas se perpetúen durante el tiempo. Entonces para Berger y Luckman (1999), la socialización sería la forma en que se construye la realidad, para que la sociedad funcione.

Existiría entonces una socialización primaria en donde el/la niño/a toma significantes, roles y actitudes, internalizándolos/as y es, a través, de este proceso en el que adquiere su subjetividad y una identidad propia. Es en esta primera etapa del/la niño y niña en que la familia y el jardín infantil están presentes en la cultura. Como afirma Bourdieu (1997), la familia y la institución escolar contribuye a reproducir la distribución del capital cultural y a la reproducción de las estructura del espacio social.

Esta primera etapa suele ser la más importante para el sujeto donde nace no sólo dentro de una estructura social objetiva sino también dentro de un modo social objetivo, es decir dentro de la estructura encuentra significantes que están encargados de su socialización y que le son impuestos.

Para la teoría de la práctica – teoría del modo de generación de prácticas- en cualquier cultura, las condiciones sociales y culturales – estructuras- producen un sistema de disposiciones - denominado por Bourdieu como “*habitus*”- en individuos/as, situaciones sociales y sociedades como un todo.

El *habitus* se define como: “un sistema de disposiciones durables y transferibles – estructuras estructuradas predisuestas a funcionar como estructuras estructurantes- que integran todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como matriz estructurante de todas las percepciones, las apreciaciones y acciones de todos los agentes cara a una coyuntura o acontecimiento y que él contribuye a producir” (Bourdieu: 1972: 178).

Este sistema, como principio generador de las prácticas ha sido adquirido principalmente en la socialización primaria en la familiarización de prácticas que son a su vez estructuradas por las mismas disposiciones, en el sentido que predisponen a los sujetos a responder de determinadas maneras.

Para ello, seleccionan aspectos según la situación en que se encuentran dentro de la estructura social, de esta manera el mundo social aparece filtrado para el/la individuo/a, es decir un/a niño/a de clase baja no sólo absorbe el mundo mediante el enfoque de clase baja, sino que sus significantes encargados de su socialización primaria – padre, madre u otros- entregan además no sólo las pautas culturales de la sociedad en que habitan sino también su carga valórica respecto a su situación social.

Es decir que el/la niño/a para Berger y Luckman (1999) de clase baja tendrá una concepción social diferente al de clase alta, como el/la niño/a de su misma situación social. Al internalizar este “*mundo*” se produce la identificación, el sujeto acepta roles y actitudes de los otros significantes se apropia de ellos, pero no sólo los acepta sino que también hace suyo el mundo de sus significantes.

En esta etapa el/la individuo/a no tiene problemas para identificarse, no tiene elección para otros significantes. Son los padres/madres u otros significantes quienes recrean el mundo para él/ella.

Es importante rescatar que para Bourdieu (2002), la dominación masculina se legitima en las prácticas y costumbres, en la concepción de las categorías binarias - oposiciones- que refuerzan la naturalización de las prácticas estructuras estructurantes de los *habitus*. Mediante esta situación se reproducen las desigualdades, se legitiman y se transmiten como naturales, ejemplos: la manera de sentarse, los espacios, las acciones permitidas y prohibidas para cada categoría genérica.

Es así como las tareas invisibles – no reconocidas y valoradas socialmente como: el cuidado de la casa, la maternidad – otorgan posiciones de subordinación frente al género masculino, entregándose y abandonándose – género femenino- al destino que socialmente les está dispuesto. Toda esta división de cosas y actividades surgen de la necesidad de su inserción dentro del sistema de oposiciones. “Excluidas de los juegos de poder, están preparadas a participar por medio de los hombres y participan en él ya se trate con el marido o hijo” (Bourdieu: 2002: 66).

Es en esta etapa, de la socialización primaria, donde se construye el primer mundo del sujeto. La infancia constituiría no sólo la realidad impuesta por parte de los significantes del niño/a sino que también las definiciones de la realidad.

Esta socialización primaria acaba cuando el concepto del otro está inserto en la conciencia del/la individuo/a, pero el proceso de socialización nunca termina para el/la individuo/a.

La segunda etapa, es la socialización secundaria, este proceso que conduce a otros/as individuos/as a entrar en nuevos sectores de la sociedad, no refiriéndose necesariamente a una transformación de la realidad, sino a la apertura de otros mundos como por ejemplo: la escuela, que forma parte de una de las instituciones sociales. Son mundos diferentes, que son objetivados socialmente y que se rigen por pautas o normas que logran permanecer en el tiempo, en donde estas estructuras no pueden ser cambiadas y en donde el/la individuo/a debe adaptarse a ella.

Partiendo de la base que la cultura es lo propio del ser humano es clave la importancia que ésta tiene o debería tener para la humanidad, adoptándose que la cultura responde siempre a una necesidad colectiva y que toda manifestación cultural lleva consigo un significado para ese grupo humano.

El/la niño/a, como miembro de una comunidad hace propio el significado de las manifestaciones culturales pero agrega además otros aspectos que van en concordancia con las etapas en desarrollo en que se encuentran. Para Victoria Peralta (1993), existen dos necesidades principales que están en formación de la etapa del/la niño y niña donde la cultura propia cumple un factor fundamental en el desarrollo humano que son las de pertenencia a un grupo y la identificación cultural.

La importancia de esto radica, en que el/la niño/a de acuerdo a su característica básica de aprendizaje produce, a través de experiencias activas, un medio concreto y real. Si este entorno real y concreto en donde lo cultural y lo natural se mezclan y se hace cercano al niño/a las experiencias de aprendizaje contribuiría a una mayor amplitud y conocimiento.

2.3 FAMILIA

Uno de los factores que determinan la creación, reproducción y transformación de la cultura es la institución familiar, que dentro de América Latina ha sido objeto de diversos

cambios en su constitución, a través de la historia, y que debido a esta razón, está inserta como objeto de estudio dentro de las investigaciones y análisis sociales.

Se define a la familia como: “un microcosmos de relaciones de producción, reproducción y de distribución, con una estructura de poder y con fuertes componentes ideológicos y afectivos que cimentan y ayudan a su persistencia y reproducción, pero donde también hay bases estructurales de conflicto y lucha. Existen tareas y intereses colectivos, los miembros tienen intereses propios, anclados en su propia ubicación en los procesos de producción y reproducción intra y extradomésticos” (Jelin: 1994: 86).

Durante el transcurso del tiempo la familia ha modificado su estructura donde la familia nuclear, ya no es el único y legítimo núcleo de socialización, siendo, en estos últimos tiempos, un tipo de familia dentro de las redes sociales. Existen diversos tipos de familia definidas como:

- Familia Nuclear: Unidad básica que se compone de padre, esposo, madre, esposa, hijos e hijas, pudiendo ser esto últimos de descendencia biológica o adoptados/as.

- _ Familia Extendida: Compuesta por más de una unidad nuclear, se extiende a más de dos generaciones, basadas en vínculos de sangre, de una gran cantidad de personas, padres, madres, niños, niñas, abuelo/as, tíos/as.

Familia Monoparental: Compuesta por un padre o madre e hijos/as.

2.3.1 Fenómenos Históricos Sociales que intervienen en la Familia Urbana

- a. Redes de parentesco: Las corrientes migratorias de los años 30', producidas por la oferta de empleos asalariados, determinaron la migración de los campos hacia las ciudades por parte de los hombres, dejando a las mujeres las tareas reproductoras, formando en un principio, para algunas teóricas feministas, las primeras causas en la formación de la división sexual del trabajo. Ya en los 60' debido al impacto del mercado, se necesitó de una mayor mano de obra, con bajos salarios, empleos mediante subcontratos, para un aumento producción, es en estas condiciones donde se incorpora la mujer al mercado laboral.

- b. Relaciones de organización doméstica/familiar: Como decíamos en el principio, los movimientos migratorios, que fueron consecuencia de la industrialización, y el traslado desde el campo hacia la ciudad, permitieron la urbanización de gran parte de la población asalariada, ejecutándose un proceso de separación entre la residencia familiar y el lugar de trabajo. Con esta separación, la dependencia de las mujeres hacia los hombres económicamente, permite la creación de nuevos significados a los roles ejecutados anteriormente por los hombres, comenzando a ser visto como su esposo y su padre en el caso de los hijos e hijas. En la época de los 30' la calle era vista para las mujeres, como espacios de vicio y prostitución, mientras que para los hombres era el lugar donde se desarrollaba el trabajo; Comienza incipientemente a establecerse dentro de las urbes la división de espacios en cuanto a lo público y lo privado. Lo público era lo ajeno a la casa, el hogar, lo

exterior, donde circulaban libremente los varones, mientras que el espacio privado desarrollaba todo el entorno familiar, el cuidado de los hijos e hijas, los lazos afectivos y el reforzamiento de las redes de parentesco bajo la tutela de la madre. Con el impacto del trabajo en la década de los 60' y la incorporación de la mujer en el ámbito laboral, se produjo una expansión y un mayor acceso a la educación lo que permitió la entrada de las mujeres a una mayor escolarización para optar a mejores trabajos y salarios. El mayor nivel de educación de las mujeres de sectores medios permite cambios en el sistema matrimonial debido a que el empleo toma un carácter significativo de valor transformándose en una “*necesidad femenina*”. Con estas transformaciones de las pautas culturales, el sistema del matrimonio cambia en su formación, ya que debido a la mantención propia e individual por parte de las mujeres en relación con su trabajo remunerado, éstas son propietarias de su dinero y disposición lo que les permite entender su independencia económica y dejar al hombre como único sustento familiar. Esta nueva percepción y quehacer de las mujeres contribuyó a nuevas redes de parentesco tales como: a formar las primeras jefas de hogar, sin un hombre en la cabeza como sustentador, y la elección de separación o divorcio.

- c. Causas socio- demográficas: El ingreso de la mujer a la educación y el trabajo produjo como consecuencia socio- demográfica, la baja de la tasa de fecundidad, esto quiere decir, que las mujeres, debido a éstos nuevos patrones culturales aplazan y o postergan en algunos años, la idea de procrear niños o niñas, lo que contribuye a una baja de recién nacidos y a la mayor alza de población adulta. Por otro lado,

tanto el avance en la salud, como las mejores condiciones de vida, facilitaron mayores expectativas, provocando un aumento de individuos/as en la etapa adulto mayor. Todo esto adquiere nuevas transformaciones en la familia nuclear ya que los padres de las generaciones anteriores – abuelos/as- conviven en la casa de los hijos/as o por el contrario, conforman hogares unipersonales u hogares no nucleares. Pero no sólo son estos hechos los que provocan el aumento de diversos tipos de hogares, ya que la jefatura de hogar femenina, muchas veces consecuencia de separaciones, madres solteras u otros factores antes mencionados permiten el aumento y creación de nuevos hogares - no tradicionalmente llamados nucleares- que contribuyen a re- pensar el manejo y las nuevas dinámicas dentro de la sociedad. La mayoría de los/as jóvenes tempranamente, comienza a buscar su independencia fuera del hogar, pero al tomar en cuenta el alto costo de las viviendas en el sector urbano, tienden a prolongar su estadía con los padres o compartir - en conjunto con su nueva familia- el mismo terreno entre los parientes, en pequeñas viviendas, en forma independiente.

2.3.2 La Importancia de la Familia en el Ámbito Social

Si hablamos anteriormente que el género se encuentra en todo el ámbito social, la familia, como núcleo básico de la sociedad, es la institución donde se plasma en un principio esta categoría, la cual crea, transforma y reproduce las pautas culturales, y que día tras día son asimiladas, absorbidas, por el entorno familiar. Como institución primaria

donde se articula las primeras relaciones de género en la edad temprana, es importante rescatar que:

“En la familia es donde la división sexual del trabajo, la regulación de la sexualidad y la construcción social y reproducción de los géneros se encuentran enraizadas” (León: 1994: 31).

Si se articulan relaciones de género en la familia, también en ella, se establecen relaciones de poder. Las distribuciones de las funciones, tanto en lo público como en lo privado, permeabilizan rasgos y diferencias en el entorno familiar, el problema comienza cuando dentro de estas diferencias, ya sea en las funciones y roles de las posiciones de ambos - tanto para el femenino y masculino- surgen condiciones asimétricas que no permiten un pleno desarrollo, creando tipos masculinos y femeninos a seguir. Esta desigualdad beneficia a la masculinidad hegemónica, debido a lo que recrea y reproduce en el ámbito familiar, ya que como sistema de relaciones actúa como agente transmisor para la socialización de las futuras generaciones. Esta transmisión está cargada de ideas, mensajes, dependencias y controles que regulan y organizan la constitución familiar. Es en este núcleo donde se establecen las primeras bases sociales y morales para la construcción de la identidad. El idealismo “*naturalizado*” de la familia nuclear - padre, madre, hijo/a- refuerza las formas y normas patriarcales permitiendo la simbolización, de su estructura, como única y real. Al actuar como mediadora frente a la sociedad, distribuye, según sea su situación, valores y carencias, riesgos y seguridades que circulan dentro y fuera de la familia, pero

que determinan la socialización y enculturación de los/as individuos/as en crecimiento social.

“La identidad individual y social de cada uno de los miembros de la familia va a definir la direccionalidad, grado e intensidad de los conflictos. La posición desventajosa de las mujeres, los niños y los jóvenes los coloca en el polo débil del poder” (León: 1994: 36).

Al entender que la familia es el lugar de afectos y emociones, también es necesario señalar que es campo de conflicto y lucha. Para León (1994) más que unidades económicas familiares existen más bien una competencia entre las economías que tenga la familia entre sí. En la actualidad, el ingreso masivo de la mujer al mercado de trabajo permite el reconocimiento de la jefatura de hogar femenina, y dentro de la familia nuclear ha permitido el incremento de la economía familiar. Estas situaciones sociales, más la regularización frente a la ley - en algunos países- de las parejas homosexuales ante la sociedad, han resquebrajado y modificado el papel del hombre como único proveedor y el cambio de visión de la familia nuclear como estable y natural y único modelo a seguir.

Es así como debemos visualizar los nuevos conceptos de familias, dentro de los estudios sociales, las nuevas formas de organización, como por ejemplo, la jefatura femenina, en la distribución y reproducción de pautas culturales, la ausencia del padre o la convivencia en el hogar entre primos/as, tíos/as y abuelos/as en el caso de las familias de tipo extendidas, la habilitación de piezas en los patios o jardines en la casa de los padres entre otras. Estas características son de vital importancia para el análisis de los estudios

sociales, ya que permiten investigar el surgimiento de nuevas relaciones, conexiones y redes de apoyo entre las familias, prioridades y por sobretodo nuevas redes de socialización en el desarrollo de los/as niños y niñas que habitan en estos tipos de entornos sociales.

2.4 EL ÁMBITO EDUCATIVO

La Educación parvularia es una de las instituciones sociales que se preocupa de mantener directa o indirectamente, la transmisión cultural de normas y pautas de cada sociedad, la cual hace entrega de formas organizadas de conocimiento, que son reproducidas en el ámbito educativo y que colabora en el proceso de la construcción de la identidad de género.

Como espacio socializador contribuye al proceso de enculturación y socialización, internalizando diversos elementos sociales con los que el/la niño o niña se desenvolverá en el espacio social diario. Este ámbito educativo fomenta espacios, que alimentan y refuerzan las normas, pautas y valores sociales a los/as niños y niñas que permanecen bajo su cuidado. Teniendo en consideración que en la sociedad convergen y habitan diversas culturas y subculturas que son caracterizadas por diversos factores tales como: lo geográfico, económico, religioso, laboral, etcétera, es importante añadir que el/la niño y niña desarrollará un proceso diferente según sean sus vivencias y experiencias sociales a las que haya sido sometido.

Una parte de esta socialización es la construcción de las identidades de género donde las acciones y valoraciones de los/as niños y niñas son aprendidas - durante el tiempo que permanezcan en el jardín- en la observación y la participación dentro de la vida escolar, reproduciendo lo que ven en los adultos que los rodean, ya sea en el ámbito familiar como educativo - madre, tío, profesora, auxiliar- de manera inconsciente, moldeando su comportamiento con estas valoraciones cotidianas. La conducción y estimulación de una representación social de género legitimada, se manifiesta desde el momento de nacer, pero la enseñanza ya sea explícita o implícita de esta representación por parte de la institución autorizada socialmente, implica la legitimidad de los roles, acciones y valores de género dentro del sujeto, como de la sociedad.

2.4.1 La Educación Parvularia en Chile

Desde 1999 bajo la constitución política del Estado se otorgó a la Educación Parvularia como el primer sistema educativo del país basado en la atención y educación de los/as niños/as menores de seis años de edad. Para Peralta (1993), la educación preescolar o educación parvularia se refiere al proceso particular de perfeccionamiento que se genera desde y entorno al niño/a, atendiendo la etapa específica en que se encuentra.

Por educación parvularia se entiende: “un proceso integral e integrado, que pretende generar los mejores recursos para atender focalmente las necesidades de todo tipo que conlleva el perfeccionamiento de la condición humana e infantil del niño/a menor de seis años, en una labor compartida de profesionales, familia y con la comunidad de la que

es partícipe, pudiendo asumir por tanto diversas formas de desarrollarse” (Peralta: 1993: 21).

Esta etapa educativa no es de carácter obligatoria. Lo que postula esta educación son los siguientes objetivos: desarrollo del niño/a, adaptación al medio social y ambiental, así como la participación de los padres/madres y apoderados para una mayor vinculación con la educación de sus hijos/as. Los principios educativos de la Educación Parvularia son:

- a. Principio de Actividad: Se refiere al quehacer del/la niño o niña que asume a través de su acción constructiva, es decir, “*aprender haciendo*” que involucra lo afectivo, cognitivo y sicomotor, para un mejor desarrollo de sus capacidades en su totalidad y no sólo motoras o manuales.
- b. Principio de Libertad: Se trata de la toma de decisiones de los/as niños y niñas frente a distintas y variadas alternativas, de acuerdo sus posibilidades, fomentar la capacidad de elección en situaciones de aprendizaje, realzar su percepción de lo que posee y de sus propios gustos.
- c. Principio de Individualidad: Se refiere a la importancia de la diversidad, el respeto hacia la singularidad de cada niño o niña, ya que frente a la gama de diversos aspectos que influyen dentro del cada aprendizaje grupal contribuye a enriquecer y conocer más a cada uno como sujeto único.

- d. Principio de Socialización: Da cuenta de la necesidad del educando frente a los demás, el considerar a los otros importantes para su propio desarrollo, la interacción social como base frente a la comunidad.

- e. Principio de Autonomía: Apunta en el avance del dominio de cada persona, es decir, el desarrollo de sí mismo en su actuar y en su libertad. Ser consciente en el ejercicio de actuar y de voluntad frente a sus acciones tanto individuales como colectivas.

- f. Principio de Realidad: Como primer ámbito lejos de la familia, intenta mostrar la vida diaria más cercana a la realidad a los/as niños y niñas, para ampliar su visión de mundo, como primera institución fuera del hogar, posibilitando nuevos aprendizajes a los educandos.

- g. Principio de Juego: De acuerdo a la importancia para los/as niños y niñas que el aprendizaje se realice en forma lúdica, es necesaria la estructuración de las diversas actividades en formas entretenidas y significativas para los educandos para su mejor atención, comprensión y participación de las actividades educativas. Estos principios no van sólo de la mano de los/as niños y niñas que permanecen en este ámbito educativo, sino de un amplio grupo de personas que contribuyen de manera latente en la creación, participación y ejecución de estos principios, cuya importancia es relevante a la hora de entregar y estimular el desarrollo sicosocial de cada niño y niña.

2.4.2 Aspectos Generales del Jardín Infantil

Como dato histórico la creación de los Jardines Infantiles como institución educativa comienza en Alemania en 1840, como respuesta a las necesidades culturales de esa época. Las necesidades de las grandes ciudades europeas incurren en la adopción de estos Jardines debido a una mayor concentración de niños y niñas, la naciente incorporación de la mujer en la esfera del trabajo fuera del hogar y la visión del potencial del desarrollo temprano de los infantes entre las más importantes.

Para Peralta (1994), el jardín infantil se incorporó en América Latina, como consecuencia de la influencia europea debido a la reflexión de una mayor preocupación hacia los infantes en su desarrollo educativo, lo que contribuyó a que se considerara al jardín como un significado a las respuestas de las necesidades de atención a los/as niños/as y a la posibilidad de otorgar a las madres tiempo para el trabajo fuera del hogar.

El jardín infantil a modo de definición es un ambiente físico habilitado para la estadía de los/as niños y niñas llamados párvulos/as, teniendo en cuenta las características básicas de seguridad, higiene y funcionalidad, para el pleno logro de las capacidades de los/as niños y niñas.

Jardín Infantil es todo establecimiento que reciba a niños y niñas, durante el día, hasta su ingreso a la Educación general básica y les proporcione atención integral, que

comprenda alimentación adecuada, educación correspondiente a su edad y atención médica dental.

El jardín como espacio donde se desarrolla la Educación Parvularia, contribuye a las necesidades sociales por parte de la población, siendo además una asistencia de ayuda social, además de una institución educativa.

Tanto los/as niños como las niñas que concurren al establecimiento son llamados párvulos/as que se refiere a la etapa de vida que con características propias tiene el ser humano en sus primeros seis años de vida, el infante es concebido como un sujeto que interacciona en función de sus características propias en relación con el entorno social, en este caso, el jardín infantil.

2.5 EL ENTORNO: EL GRUPO DE PERTENENCIA

Para los nuevos estudios sociales, la importancia en la construcción de la identidad de género está en cómo el/la niño o niña se relaciona socialmente durante la primera etapa infantil. Para ello, mencionamos anteriormente, dos factores importantes: la institución familiar y el jardín infantil como institución educativa. Viendo estos factores como esenciales, es importante rescatar que dentro del proceso de socialización, el grupo infantil con el cual se identifica él/ella es también otro factor relevante, debido a que la concepción de mundo que comienzan a construir ésta situada en los diversos grupos que

estén dentro del curso en general, y es aquí donde el/la individuo/a se identifica con otros iguales y reafirma su identidad.

2.5.1 Ideas de Identidad Personal y Colectiva

Cuando la socialización se produce en el periodo infantil con las construcciones basadas en el decir y quehacer del otro, es importante señalar, que en el ámbito de la identidad individual, este proceso refuerza y define la identidad de género, reafirmando lo aprendido, lo escuchado, lo visto, más aún cuando comparte el mayor tiempo del día en grupos de niños y niñas dentro de un salón de clases.

La identidad personal que cuestiona ¿Quién soy yo?, es una necesidad básica del/la individuo/a, no sólo en el sentido social sino afectivo, cognitivo y de acción en las interacciones humanas, siendo un proceso inherente en la condición humana.

Para Gissi (2001), toda persona posee varias identidades, en conjunto con la identidad individual - se refiere a la distinción de sí mismo frente a otro igual- convive de manera colectiva con otras identidades, es múltiple y no por ello excluyente, es decir no sólo la identidad individual convive con el/la individuo/a dentro de su elaboración de mundo, sino que existen otras identidades colectivas que entrelazan y habitan en la concepción de cada sujeto social.

Las identidades colectivas pueden ser: el ser chileno, tercera edad, o hombre y mujer, entre otras; implica identidades colectivas de tipo cultural que dan cuenta de la relación entre el/la individuo/a y su grupo de pertenencia, ya sea, de acuerdo a las características sociales que reúne el grupo o a la identificación del sujeto frente al grupo.

Estas identidades culturales colectivas, que abarcan a más de un sujeto, implican una cultura en común y una cosmovisión o concepción de mundo relativamente comunes. La identidad, en general supone la diferenciación frente a otros/as individuos/as, la identidad colectiva cultural supone diferenciarse de otras culturas, según sea el caso. Al dar cuenta que la identidad es evolutiva, que está en constante cambio y que implica diferencias y relaciones con otros para su definición, éste proceso lleva consigo fronteras permeables los/as “nos” y los/as “ellos/as” y de acuerdo a sus parámetros o fronteras definen lo que pertenece o no a su grupo. Al decir que las fronteras son permeables, esta latente la idea y disposición al cambio, es decir, como el otro/a cambia, los/as demás- los/as otros/as- también cambian, la identidad supone alteridad, es decir, reconocer al otro/a como distinto, así se define por una parte, la identidad, verse como igual pero reconocerse diferente al otro.

2.5.2 La Pertenencia

Al querer formar parte de un grupo con el cual uno se identifica por sus características colectivas, es necesario compartir y conseguir un sentimiento de aceptación y pertenencia, sin esta, la integración y pertenencia al grupo que se desea ser partícipe será

nula. Se debe reconocer la interacción entre el sujeto y los demás participantes del grupo, su reconocimiento por parte de ambos como perteneciente al grupo y el reconocimiento de su interacción hacia los demás miembros y su diferencia frente a los/as otros/as.

“No hay reconocimiento de una identidad que no sea conjuntamente el de una alteridad contrapuesta, más o menos antagonista” (Gissi: 2001: 149).

La importancia del grupo social donde el/a individuo/a desea pertenecer es debido a que entre su grupo existirían relaciones más igualitarias, en contra posición de los padres - familia en general- y o adultos indirectos - en este caso Educadoras, Auxiliares, Técnicos entre otros/as- que significan autoridades reconocidas socialmente que contrapone y desnivela su interacción frente a estas autoridades.

Otra labor importante dentro del grupo de iguales - en este caso de niños y niñas de un mismo nivel parvulario- además de la proporción de tipos de relaciones más igualitarias existe el manejo de otros ordenes, es decir frente a la igualdad grupal que comparte similares características, se reconocen otras formas y relaciones sociales ajenas a las instituciones representativas que jerarquizan parámetros u ordenes establecidos, ampliando su visión y relación con el mundo.

Otro punto es la transmisión veloz que utiliza el grupo de iguales, frente a los continuos cambios y modas transitorias, generando amplitud y mayor entendimiento sobre las modas, sus significados y los nuevos flujos de información.

El grupo de pertenencia actúa como medio de identificación para el nuevo sujeto social en formación, adquiriendo este último, nuevos modelos a seguir, lejos de la familia y el jardín, formando así, un sujeto con mayor independencia y desarrollo de nuevas pautas culturales a seguir.

Todo esto, tanto para el sujeto como para su grupo identificativo, supone interacción y coordinación de los intereses mutuos que motivan esta identidad, la participación y accionar del grupo por estos intereses permanece de acuerdo al grado de identificación de los sujetos que la componen.

Cuando el otro no confirma la identidad - sea individual como colectiva- se transforma esta posición en una amenaza. La cosmovisión de los grupos mayoritarios que predominan en la sociedad, racionaliza y legitima la construcción de identidades, muchas veces etnocentristas, discriminatorias y sexistas que internalizan y transmiten atributos, modelos y valores a favor y en desmedro de otros. Esta comprensión de lo definido como social, perpetúa modelos y estereotipos que llevan a situar al otro no sólo en términos de diferencia sino también en términos de desigualdad.

3. ANTECEDENTES GENERALES

Desde 1999 bajo la constitución política del Estado se otorgó a la Educación Parvularia como el primer sistema educativo del país basado en la atención y educación de los/as niños y niñas menores de seis años de edad. Esta etapa hasta el día de hoy no es obligatoria.

Lo que postula la Educación Parvularia son los siguientes objetivos: Desarrollo del niño/a, Adaptación al medio social y ambiental, así como la participación de los padres, madres y apoderados para una mayor vinculación con la educación de sus hijos/as. Aspira a lograr además lo siguiente:

- La promoción, el desarrollo integral y la oportunidad para los/as niños y niñas.
- Fomentar la importancia de la Educación a los padres, ya que incide en una mejor comprensión para el/la párvulo/a.
- Desarrollo de una socialización temprana tanto de niños y niñas.
- Detección de anomalías tanto físicas, psicológicas y sociales para un diagnóstico precoz.
- Ayuda de problemas sociales tales como: desnutrición, madre trabajadora, riesgo social entre otras.

Los niveles o ciclos en que se divide a los/as niños/as son:

Sala cuna menor: Este grupo tiene consigo párvulos/as entre 0 a 1 año.

Sala cuna mayor: Atiende a niños/as entre 1 a 2 años de vida.

Nivel medio menor: Grupo de niños/as entre 2 y 3 años.

Nivel medio mayor: Corresponden a las edades entre de 3 y 4 años.

Nivel transición: Párvulos/as que tengan entre 4 y 5 o 5 y 6 años respectivamente.

El desarrollo de esta primera etapa educativa se imparte en diversos establecimientos, entre los que se pueden distinguir: Centros Municipales, Centros particulares subvencionados por el Estado, Centros particulares pagados, Fundaciones sin fines de lucro y Centros financiados por el Estado, este último a cargo de la Junta Nacional de Jardines Infantiles cuya sigla es JUNJI.

3.1 DESCRIPCIÓN DE JUNJI

JUNJI es un organismo de gobierno creado el 22 de abril de 1970, la cual entrega educación parvularia gratuita a más de 120 mil niños y niñas de sectores vulnerables en todo Chile.

“Jardín Infantil es todo establecimiento que reciba niños y niñas durante el día, hasta la edad de su ingreso a la Educación general básica y les proporcione

atención integral que comprenda alimentación adecuada, educación correspondiente a su edad y atención médica dental” (JUNJI: 2001: 36).

“Es una corporación de derecho público, creado por ley, con personalidad jurídica, funcionalmente descentralizada y autónoma, que se relaciona con los poderes públicos a través del Ministerio de Educación” (JUNJI: 2001: 36).

Esta Junta tiene como mandato legal la promoción y estimulación de la Educación Parvularia en todos sus ámbitos, lo que incluye la supervisión de todos los Jardines Infantiles del territorio nacional. JUNJI cuenta con una amplia gama de programas educativos que entregan Educación Parvularia, alimentación - según el horario que asistan- y asistencia social a niños y niñas cubriendo gran parte del país incluyendo Isla de Pascua y Juan Fernández. Esta corporación se financia mediante el presupuesto fiscal anual. Esta organizada en direcciones regionales a lo largo del todo el país, donde se concentra equipos multidisciplinarios que supervisan los Jardines Infantiles en cada región.

Dentro de los programas de JUNJI se cuentan programas para hijos/as de madres temporeras - Jardín Infantil estacional- otros que utilizan medios de comunicación como la radio y la televisión - Jardín Infantil Comunicacional- programas que fomentan la valorización de la cultura de los pueblos originarios - jardín infantil para párvulos/as de comunidades indígenas- que son algunos de los más programas más característicos.

Otros programas están orientados a las iniciativas comunitarias de acuerdo a la implementación de establecimientos educativos para los/as niños y niñas de sus

comunidades - Jardín comunitario y Jardín Laboral- y otros que se desarrollan los días sábados para los/as párvulos/as que no tienen acceso al sistema de Educación Formal como el Jardín Infantil Patio abierto.

La lista de programas que trabaja JUNJI a lo largo de todo Chile son los siguientes:

-Jardín Infantil Familiar: Este tipo de programa se desarrolla con la ayuda directa de la familia de los/as párvulos/as, en sitios semi rurales, los cuáles son apoyados por los municipios o juntas vecinales que entregan sala de escuelas o sedes sociales con la inclusión de los servicios básicos dentro del préstamo. El equipo a cargo del jardín son técnicos en Educación Parvularia y la participación de familiares capacitados.

-Jardín Infantil Comunitario: Este tipo de jardín se desarrolla gracias a un convenio entre los municipios o sedes sociales que entregan espacios como salas de escuela o recintos para el funcionamiento de éste, financiando además el personal constituido por Educadoras o Auxiliares de párvulos/as, el mobiliario y los servicios básicos. La base además de este programa es el continuo apoyo de madres o familiares de los/as párvulos/as para el funcionamiento de éste.

-Jardín Infantil Estacional: Este programa fue creado en conjunto con el Servicio Nacional de la Mujer, para las madres que trabajan en el sector agrícola como temporeras.

Funcionan en locales habilitados de los municipios u organismos comunitarios. Este Jardín está a cargo por dos técnicas en Educación de Párvulos/as más una guía curricular elaborada por JUNJI.

-Jardín Infantil para las Comunidades Indígenas: Este tipo de programa está especialmente creado para niños/as pertenecientes a nueve pueblos indígenas en Chile: Aymara, Atacameño, Colla, Rapa Nui, Mapuche, Pehuenche, Huilliche, Kawaskar y Yámana. Los locales en los que funciona este tipo de Jardín son en salas de escuela o centros comunitarios. Este programa está a cargo de un integrante de la comunidad indígena, pudiendo ser padre, familiar o apoderado que tenga relación con el Jardín Infantil de acuerdo a una capacitación realizada por JUNJI de los contenidos básicos curriculares.

-Jardín Infantil a Distancia: Este programa está diseñado para los/as niños y niñas que se encuentran en lugares aislados geográficamente y cuya densidad de población es baja, los cuáles no pueden asistir diariamente o no tienen acceso a este tipo de educación. Se realiza a través de programas radiales y visitas periódicas de Educadoras de párvulos/as a esas zonas.

-Jardín Infantil Patio Abierto: Este programa está especializado en niños y niñas que no tienen acceso a jardines y que pertenecen a la ciudad. Se desarrolla en los patios de los establecimientos tales como: salas de escuelas o colegios. Se realiza los días sábados y está a cargo de una Educadora de Párvulos/as y monitores que capacita JUNJI para la colaboración del funcionamiento del jardín.

-Sala Cuna en el Consultorio: Este tipo de programa se desarrolla en una sala del centro de salud o consultorio de la comunidad. Está a cargo de una Educadora de párvulos/as quien crea y orienta a los padres y o apoderados a realizar actividades educativas del hogar mediante un Manual de Apoyo.

-Sala Cuna en el Hogar: Este programa se realiza en los Jardines Infantiles clásicos o sedes sociales habilitadas para este jardín. La asistencia de los/as niños/as es de una vez por semana en conjunto con un familiar o padre para que se haga partícipe en la educación de su hijo/a. La Educadora a cargo realiza un plan de actividades y un manual de apoyo para los padres para la realización del proceso educativo que debe continuar en casa bajo la supervisión de los padres.

-Jardín Infantil a Domicilio: Este programa apunta a niños/as que no tienen acceso a la educación formal y cuyos padres pueden participar en el proceso educativo dentro del hogar. Se desarrolla mediante programas de televisión, guías o manuales educativos y encuentros grupales entre adultos a cargo de la educación de sus hijos/as. Es llevado a cabo por Educadoras de párvulos/as quienes realizan actividades de todo tipo para que el niño y niña tenga acceso reuniones y encuentros con otros/as niños/as.

Dentro del desarrollo de los programas, JUNJI se pone hincapié en la participación de la familia, en los procesos educativos y la integración de niños y niñas con necesidades educativas especiales.

3.2 PROGRAMA CLÁSICO

Se desarrolla en establecimientos ubicados en sectores urbanos y semi urbanos de escasos recursos. Este tipo de programa está a cargo de Educadoras de párvulos/as, técnicas, manipuladora de alimentos y auxiliares. Los niveles incluidos en este programa son: Sala cuna, nivel medio y transición.

Estos Jardines se caracterizan por su infraestructura propia en donde el espacio es adecuado para la atención de párvulos/as. Estos Jardines están habilitados para los infantes en cuanto a juegos metálicos – patio abierto-, baños adecuados a su tamaño, sala para cada nivel de acuerdo a sus necesidades, cocina y patio techado. En este programa se contempla la alimentación – desayuno, almuerzo, colación- para todos los/as niños y niñas que concurran diariamente.

La capacidad de atención de niños y niñas supera a los 100 párvulos/as, siendo el programa que abarca la mayor cantidad de niños y niñas por Jardín.

3.3 FUNCIONES DE JUNJI

Esta institución la protege la ley N° 17301 de 1970 en donde se define la creación, planificación, coordinación, estimulación, promoción, supervisión de la organización y funcionamiento de los Jardines Infantiles. Estos deben ceñirse en cuanto a su construcción, habilitación, funcionamiento, dirección de éstos, personal que ejerce dirección y laboral, mediante la supervisión de la JUNJI de todos los Jardines sean públicos y privados.

-Creación de Jardines: El crear e instalar Jardines Infantiles que son de su propiedad y que atiende a niños y niñas de situación precaria.

-Planificar su creación u organización: Planificación de creación o instalación de Jardines Infantiles en sectores que se estime necesario para establecer atención integral de niños y niñas.

-Coordinar: Mantener relaciones permanentes con las instituciones fiscales, semi fiscales, autónomas y de sector privado que atiendan al párvulo/a a nivel local, regional y nacional en donde se fija una política integral en diferentes niveles de atención de párvulos/as, en donde también tiene un rol normativo.

-Promover, estimular: Esta función la efectúa mediante la creación, apertura y puesta en marcha de los Jardines Infantiles que administra, en aportes de dinero a instituciones públicas que mantengan Jardines Infantiles o instituciones privadas sin fines

de lucro en donde el fin es atender a los/as párvulos/as hasta el ingreso de la Educación básica mediante convenios con instituciones para la instalación de salas cunas y Jardines Infantiles mediante convenios con instituciones públicas y privadas que presten servicios a los Jardines Infantiles.

-Fiscalizar: De acuerdo a la ley antes señalada, JUNJI tiene la facultad de supervisar la organización y funcionamiento de todos los Jardines Infantiles sean estos públicos o privados de acuerdo a estos aspectos:

-Evaluación: Tanto de los planes y programas de los/as párvulos/as, sus padres, tutores y comunidad.

-Cumplimiento de la ley de jardines, reglamento y normas que imparte la JUNJI.

-Idoneidad profesional del personal del Jardín Infantil

-Petición de informes sobre asistencia y funcionamiento y otros.

-Visitas de inspección y de supervisión de las autoridades de la JUNJI.

Empadronamiento: Es la autorización y un trámite de gran importancia pues significa una certificación de fe pública que entrega JUNJI a la comunidad, en su calidad de organismo público y en cumplimiento a una función que la ley le encomienda, en donde se

acredita que un establecimiento sea Jardín o sala cuna constituya un espacio adecuado que se ajusta a la normativa de esta institución y que el establecimiento cuente con el personal idóneo como de los materiales didácticos en donde sean suficientes y necesarios como el mobiliario sea apto.

4. OBJETIVOS Y METODOS DE INVESTIGACION

4.1 OBJETIVO GENERAL

Analizar los factores de tipo familiar y educacional que influyen en la construcción de la identidad de género en niños y niñas pertenecientes al nivel de transición del Jardín Infantil Antuhue dependiente de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), en la ciudad de Puerto Montt.

4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Identificar la influencia del núcleo familiar en la construcción de la identidad de género en los/as niños y niñas pertenecientes al jardín en estudio.

Identificar la influencia de los programas de la Educación Parvularia del jardín infantil en estudio, en la construcción de la identidad de género.

Describir las prácticas educativas del personal de trato directo con los/as párvulos/as desde una perspectiva de género.

Describir las interacciones sociales relevantes entre niños y niñas al interior del jardín infantil, desde la perspectiva de género.

4.3 METODOLOGÍA

La aproximación de este estudio es de tipo cualitativa descriptiva, a través del estudio de casos. El tipo de estudio de caso para la realización de este trabajo es el estudio instrumental de casos, Stake (1999: 16), debido a que la finalidad del estudio es entender cómo se construye la identidad de género en los/as niños y niñas, por lo que la familia y el jardín constituyen un instrumento para el acceso a esta información, para conocer las relaciones de género y su proceso de construcción.

Se elige un grupo del nivel de transición - cuyas edades fluctúan entre los cuatro y cinco años- debido a un mejor manejo del lenguaje oral, frente a los grupos menores de párvulos/as de tres meses a tres años.

4.3.1 Diseño Muestral

Se toma como universo geográfico todos los Jardines Infantiles clásicos ubicados en la ciudad de Puerto Montt, dependientes de la Junta Nacional de Jardines Infantiles, (JUNJI). De ellos se selecciona el Jardín Infantil Antuhue”, porque presenta uno de los mayores niveles de matrículas durante el año 2005. Dentro de este jardín se define la muestra como el 100% de los/as niños y niñas del nivel de transición, es decir, los/as niños y niñas cuya edad fluctúa entre los 4 y 5 años de edad, nivel que corresponde al último nivel regular dentro del jardín clásico JUNJI.

El estudio se realizó entre agosto del año 2005 hasta noviembre del mismo año.

4.3.2 Técnicas de Recolección de Información

4.3.2.1 Observación Participante:

Mediante esta herramienta metodológica se pretende rescatar una visión de las interacciones sociales entre niñas y niños, a través de sus acciones personales como colectivas, el trato entre unos y otros, los diálogos y juegos diarios, durante el período de terreno, tanto en la sala del nivel como en los espacios libres tales como el recreo y el baño.

Se registran las prácticas docentes por parte del personal encargado, vale decir Educadora y auxiliar- ambas de sexo femenino- hacia los/as niños y niñas para de ver que manera reproducen la lógica de género, en los juegos dirigidos, actividades lúdicas impuestas por el personal a los/as niños y niñas, canciones, cuentos, representaciones y opiniones frente al tema en estudio.

El objetivo de incluir esta técnica parte de la necesidad de establecer confianza entre el grupo de estudio y el investigador mediante la creación y realización de actividades lúdicas enfocadas a obtener información relevante como: su autodefinición como niñas o niños, gustos personales ya sea el color, la vestimenta entre otras, la percepción que se tiene del otro - como sexo opuesto- a través de la opinión de los/as niños y niñas, conocer cómo

los/as padres, madres, la Educadora y la Auxiliar de estos infantes los caracterizan. De acuerdo con esto, se crea y desarrolla durante el período en terreno una actividad lúdica para la participación de todos los/as niños y niñas en su conjunto.

Para el registro de las observaciones se crea una bitácora de campo, para un orden cronológico de los datos, así como el orden de las ideas centrales de lo que sucede durante el día a día en el terreno. A su vez, se elabora el uso de una libreta de campo donde se anotan esquemas, dibujos, y notas interpretativas, realizadas durante el periodo de terreno.

4.3.2.2 Test de Colores y Juguetes

Con objeto de identificar patrones de preferencias con símbolos universalmente relacionados al sistema de género se define una gama de los colores en conjunto con sus significantes:

Rosa, lila: vistos como significantes femeninos

Azul, café: vistos como significantes masculinos

Verde, naranja: vistos como neutros

Se crea una ficha de observaciones diarias para ver las preferencias - a nivel colectivo- de los colores favoritos al realizar sus actividades de los/as párvulos/as, en cuanto a los lápices, los juguetes a utilizar, los legos, la plasticina, la cartulina entre otros objetos.

Se registran dibujos creados por los propios/as párvulos/as y fotos digitales durante el desarrollo de la actividad diaria. (Ver Anexo).

4.3.2.3 Teatro de Títeres

Esta actividad lúdica se crea para observar las percepciones de los/as niños, niñas, Educadora y la Auxiliar del nivel de transición, frente al tema de género, para una visión de carácter colectiva y así obtener una mayor información frente al manejo de la perspectiva de género por ambas partes. Se utilizaron tres títeres de color negro, teniendo sólo uno de éstos, cabello, diferenciándolo de los otros. Como único accesorio para la representación se utiliza una pelota verde. Las voces utilizadas para el teatro fueron de carácter femenino. Se maneja un lenguaje básico y sencillo para una mejor comprensión por parte de los/as niños y niñas.

El argumento central de la representación con títeres fue la siguiente: Dos niños juegan a lanzar la pelota, mientras una niña se acerca a jugar con ellos. Al obtener una respuesta negativa, la niña compite frente a los dos para demostrar así que puede jugar con ellos.

Durante el desarrollo de esta actividad se alienta tanto al grupo de los/as párvulos/as como al personal para registrar sus observaciones y opiniones de lo que ocurre en la representación.

El instrumento de registro que se utiliza es la bitácora de campo, anotaciones descriptivas e interpretativas de la actividad realizada.

4.3.2.4 Entrevistas Semi-estructuradas:

Se aplica una pauta de entrevista a los/as padres y madres de los/as niños y niñas del jardín en estudio en donde se abordan temas como: la entrega de objetos de carácter determinante hacia sus hijos/as como los juguetes, la vestimenta, los colores, las actividades dentro de casa entre otros. A la vez se elaboran preguntas acerca de la entrega de hábitos y patrones de conducta que éstos dan a sus hijos/as en la perspectiva de género. Por otra parte, se realiza, dos entrevistas a la Educadora de párvulos/as del nivel escogido, como a la Auxiliar, para el mejor análisis de sus opiniones acerca del programa educacional que imparten dentro del nivel de transición y su percepción acerca de la influencia del personal de trato directo en la construcción de la identidad de género de los/as párvulos/as a su cargo.

Las preguntas abordadas y las respuestas otorgadas por los actores entrevistados se transcribieron en la libreta de campo. (Ver Anexo).

4.3.2.5 Recopilación y Revisión del Programa Parvulario:

Se realiza la revisión y análisis descriptivamente de los contenidos del programa educacional de nivel transición, otorgados por la JUNJI y a la vez las planificaciones

anuales realizadas por la Educadora a modo de plan de trabajo, orientados al tema que se investiga.

El método de análisis para la información recolectada fue el de análisis de contenido donde se utiliza, para este estudio de casos el análisis de interpretación directa y la suma categórica Stake (1999:67), donde se considera ejemplos individuales y la suma de éstos, para un mejor entendimiento.

4.3.2.6 Triangulación

Para aumentar el crédito de la información de los datos extraídos y así validar lo observado y descrito en terreno se utiliza la triangulación de datos, Stake (1999). Para la triangulación de las fuentes de datos se realizó a través del tiempo la secuencia de las acciones realizadas- por parte del personal JUNJI- en la revisión de la bitácora de campo, como en las notas tomadas durante el transcurso del terreno.

Para los datos extraídos de la familia, además de la entrevista semi estructurada se revisó la ficha de datos de los/as párvulos/as que registra el jardín.

Para la confiabilidad de los datos extraídos, se completa la observación con la revisión de registros anteriores, enfoques múltiples a una misma observación, mediante las mismas técnicas de recolección, para no describir una situación sólo bajo el punto de vista

de la investigadora, es decir, que las situaciones descritas son aprobadas por los mismos participantes del estudio.

4.3.2.7 Resguardo de Confidencialidad

Para la presentación del informe, los nombres personales de los participantes son sustituidos por nombres ficticios, para resguardar sus identidades y así evitar posibles réplicas por parte de la institución.

No se entrega la lista o nómina de los/as párvulos/as estudiados/as por mantener así su anonimato.

5. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

Los siguientes resultados serán presentados como un día cualquiera dentro del jardín “Antuhue” donde –para situar al lector- se establecen las rutinas diarias educativas. Es importante resaltar que la secuencia de la presentación es según los acontecimientos de la jornada.

Se tomó como muestra el jardín clásico que constituye una de las mayores matrículas durante el año 2005 según lo muestra la figura I:

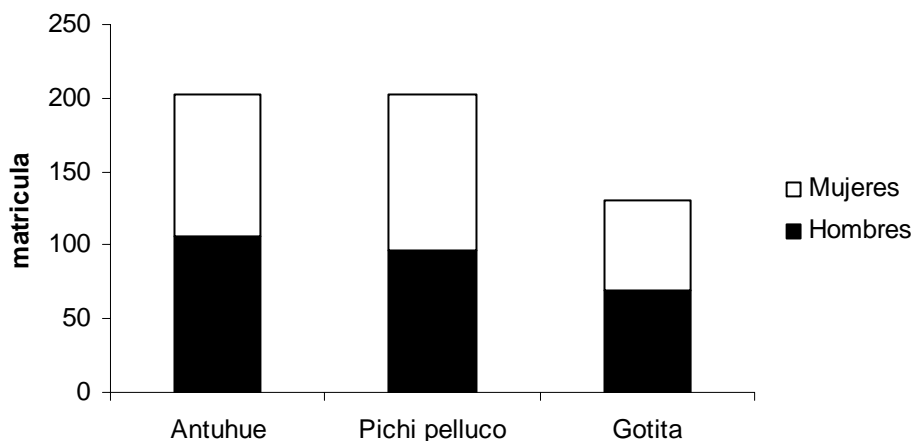


Figura I. Matrícula año 2005 en jardines de la JUNJI, por sexo.

La figura I da cuenta de los tres Jardines Clásicos pertenecientes a JUNJI que se encuentran dentro de la ciudad de Puerto Montt. Estos antecedentes son extraídos del programa computacional GESPARVU que contiene todos los datos estadísticos sobre los jardines JUNJI.

Los diferentes niveles o ciclos educacionales dependen de la edad del/a párvulo/a distribuyéndose en el jardín clásico “Antuhue” el nivel y el N° de matrículas de la siguiente manera (figura II):

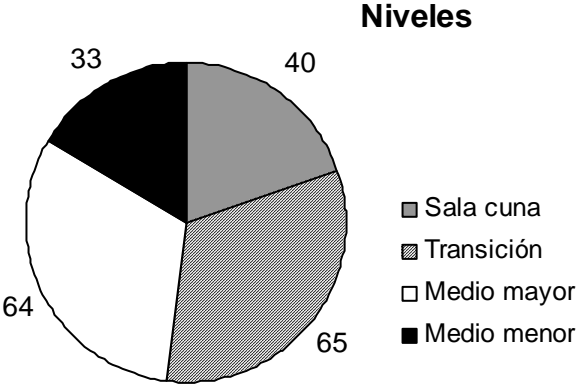


Figura II. Niveles y número de párvulos dentro del Jardín Clásico Antuhue

Siendo dos los niveles de transición por jardín clásico es necesario señalar que se tomó como muestra el nivel de transición A debido a que la educadora de párvulos tiene más años de servicio dentro de la institución JUNJI, ya que el nivel o transición B está a cargo de estudiantes en práctica y existe un continua rotación de personal.

5.1 LOS PROTAGONISTAS

5.1.1 Los/as niños y niñas

El grupo de transición A está compuesto por niños y niñas entre 4 y 5 años de edad provenientes de sectores poblacionales periféricos de Puerto Montt específicamente de Alerce, Antuhue 6, La Colina y La Paloma. Más del 80% de los/as niños y niñas viven en condiciones sociales precarias, en donde existen problemas familiares tales como: violencia intrafamiliar, alcoholismo, padres o madres delincuentes y drogadicción. El entorno - no sólo en el ámbito familiar sino poblacional- es en gran parte de carencia económica.

El vocabulario que utilizan para expresarse es pobre. El 80% de los párvulos/as contesta a las preguntas con afirmaciones y negaciones, generalmente no emiten preguntas, no son participativos, tanto colectiva como individualmente, prefieren la comunicación corporal, por ejemplo: indicación con dedos, gestos, movimientos faciales, golpes etcétera. Se agrupan en las mesas de trabajo, de acuerdo a sus edades – los/as menores y mayores- tienen fascinación por las letras, por saber y comprender lo que significa la escritura.

Muchos de los niños lloran al ver que sus mamás se van y los dejan en el jardín, estas conductas son reprochadas fuertemente por las madres y la Educadora, frente a los/as demás compañeros/as, argumentando que las emociones de llanto y tristeza no son propias de un niño varón. En el caso de las niñas sus emociones de llanto y pena se deben más a los golpes recibidos por los juegos libres, tirones de pelo, sacudidas de ropa, caídas, entre otras.

Vale la pena resaltar que las niñas, criadas desde pequeñas en sectores alejados de la ciudad, poseen claras características distintivas: poco o nulo manejo del lenguaje oral, juegan individualmente, no reconocen como autoridad a la Educadora, no sociabilizan en el salón de clase ni en las actividades recreativas, poco manejo en actividades motrices – movimiento del lápiz, plasticina y recortar- escaso interés en actividades educativas como lúdicas.



5.1.2 La Tía y la Auxiliar

La Educadora de párvulos/as – o la Tía- y la Auxiliar de párvulos/as son las dos personas encargadas de realizar las actividades educativas dentro del salón. La primera está encargada de estimular y supervisar el pleno desarrollo de las capacidades psicomotrices de cada niño y niña. La segunda contribuye al mantenimiento del orden de los materiales empleados por cada párvulo/a. A falta de la Educadora por algún tipo de imprevisto, la Auxiliar toma las decisiones de las actividades educativas que se realizan durante ese

período de ausencia. Ambas, fomentan las diferencias, comparaciones, según, el estereotipo autorizado socialmente.

La Educadora trabaja desde hace 20 años en los Jardines dependientes de JUNJI, siendo una de las funcionarias que posee mayor trayectoria dentro de la institución; mientras que la Auxiliar de párvulos/as no alcanza a cumplir el año de servicio y no presenta un título que la acredite como tal.



5.2 LA LLEGADA AL JARDÍN

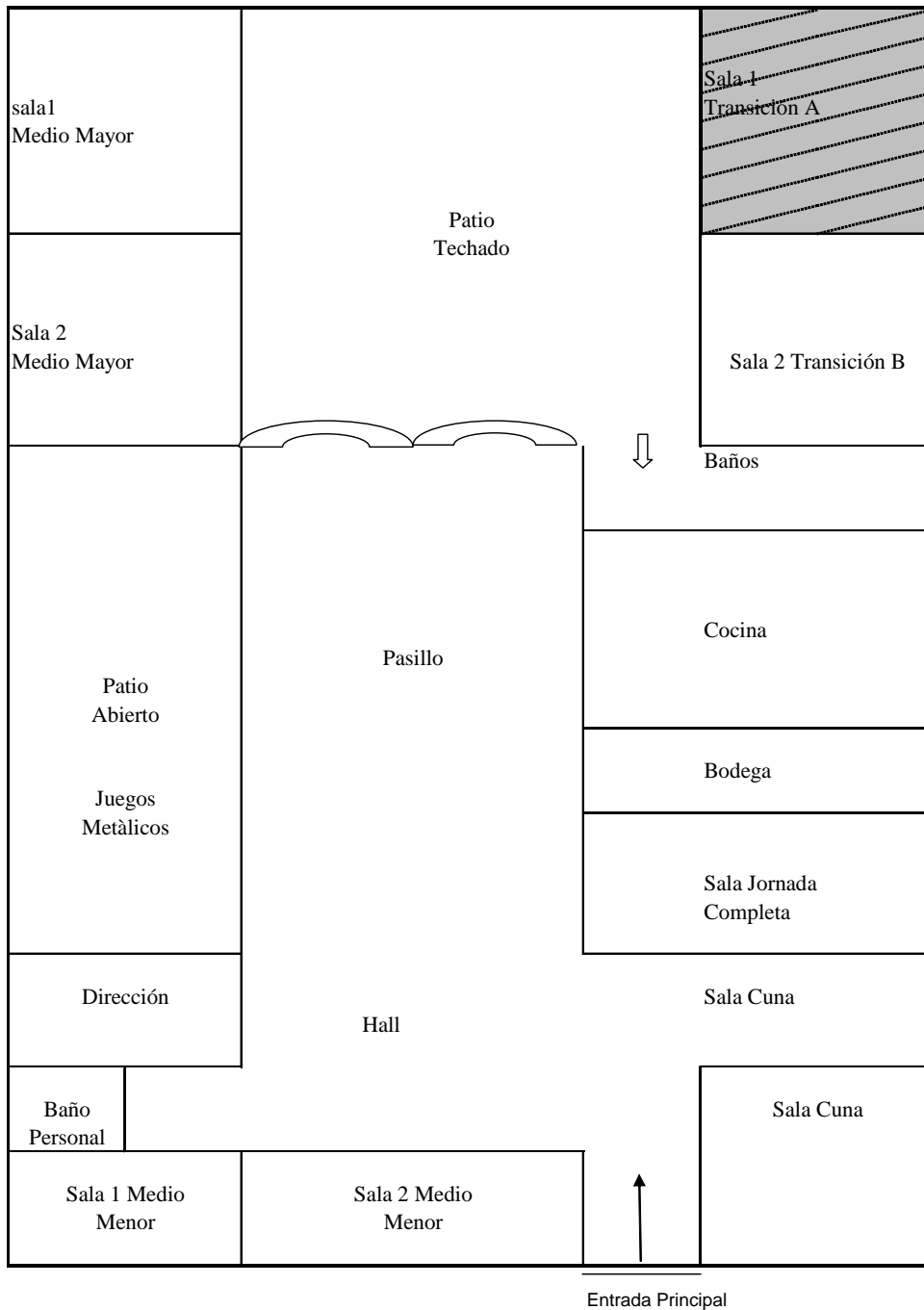
5.2.1 El Jardín

El jardín infantil clásico “Antuhue” se encuentra ubicado en el sector urbano poblacional al noreste de la ciudad de Puerto Montt. Acoge a niños y niñas de escasos recursos entre los 84 días y 5 años de edad. La atención es sólo de lunes a viernes desde las

ocho de la mañana hasta las cuatro y media de la tarde. Existe un horario que se extiende hasta las siete de la tarde, para madres y padres trabajadores. El personal del jardín está compuesto por 5 Educadoras de párvulos/as para cada uno de los diferentes niveles de enseñanza parvularia, más 12 técnicas, llamadas también, auxiliares de párvulos para todos los niveles, 4 manipuladoras de alimentos y 2 auxiliares de servicio de aseo. Dentro del personal encargado que trabaja directamente en el jardín sólo uno es varón, que se dedica al aseo de las salas de los niveles medio mayores y transición.

El jardín esta dividido en dos grandes partes: el de los niveles mayores, es decir, niveles medio mayores y de transición, niños y niñas entre 3 a 5 años, que comparten el patio techado y los baños y el de los niveles menores, es decir, salas cunas y medio menor, niños y niñas menores de tres años que en otra ubicación del jardín comparten pasillos y baños en el momento de las actividades recreativas.

**Plano Distribución de Salas
Jardín Infantil Antuhue**



El color característico del jardín es amarillo, pero en su interior tanto los pasillos como los patios son de color rosado. En el hall como en los pasillos existen diarios murales

que muestran, por un lado, los dibujos de los/as párvulos/as - según sea la ocasión que se celebra durante el año- como afiches sobre los derechos del niño y las familias. La decoración del jardín esta hecha de dibujos de papel, donde muestran rondas de niños y niñas, con colores característicos como el rosado, beige, fucsia, para las niñas y azules, celestes para las vestimentas de los niños, también muestran juegos de niñas como el lazo y el juego de las canicas para los varones. Existen también dibujos de parejas de animales en los pasillos - como en el caso de un gato y gata besándose- atribuyéndoles accesorios como pinches, corbatas, pestañas largas, sombrero entre otros para su clara distinción. Otros dibujos que aparecieron durante la estadía del terreno en los pasillos y en el hall fueron de acuerdo a las fechas que se celebraban: para el 18 de septiembre, niñas cocinando y niños al galope del caballo, mujeres y hombres bailando cueca, siempre dibujos en donde las características principales son: en los diferentes dibujos creados por las Educadoras y por los/as párvulos/as - independiente de su género- vistos en el transcurso del terreno, las niñas o mujeres fueron dibujadas siempre con faldas o vestidos, nunca con pantalones. Por otro lado los niños siempre fueron dibujados en acción, es decir, ejerciendo algún tipo de trabajo o acción, tales como: el baile, al galopar un caballo, pescando, martillando, mientras que en los dibujos del hall, las niñas eran estáticas, con muchos accesorios o la acción recurrente era observando una situación determinada o ir de la mano de hijos o hijas.

Todos los dibujos realizados por las Educadoras mantenían la dinámica de la pareja, es decir, de a dos, si el dibujo trataba de la familia, el papá, la mamá y el niño o niña, haciendo claras diferencias de los roles de uno y del otro, exacerbando los accesorios en el género femenino y otorgándole colores pálidos en sus vestimentas, mientras que en

los niños, eran dibujados sin accesorios, con colores fuertes y rasgos duros en las facciones del rostro.



5.2.2 La Sala de Transición A

La sala de transición A - el grupo en estudio- es de color rosa, este color fue elegido sólo por la Educadora, quien decidió que color debía tener la sala. En su interior están los materiales educativos mesas y sillas pequeñas, dibujos, números y cuentos alrededor de los bancos. En cada rincón existen diferentes materiales y juguetes, todo está al alcance de los/as niños y niñas para su uso educativo como lúdico. Los dibujos en esta sala son de carácter educativo, cada número del 1 al 10 con diferentes accesorios tales como palos de helados, servilletas que representan cada número equivalente. Existe un panel mural fuera de la sala donde los/as párvulos/as deben desarrollar un dibujo para que en el patio los demás niveles, en este caso, transición y medio mayor lo observen. La Educadora elige a los dibujantes para esta tarea, tres niños y una niña. A los primeros les da

la función de pintar las montañas, el cielo, la nieve y el prado, antes de finalizar el mural lleva a la niña a terminar el dibujo, ella debe pintar las flores pequeñas alrededor del paisaje con colores específicos lila, rosa y amarillo.

Los materiales dentro del salón son para cada rincón específico. Existen tres rincones a funcionar, el rincón del hogar que alude a la casa y cocina, el rincón de construcción, que está conformado por materiales de construcción tales como madera, martillos, dinosaurios y autos y el rincón artístico que está compuesto por lápices, cuadernos y revistas comerciales para recortar. Por otro lado los diferentes cuentos que están dentro del salón aluden sólo a personajes principales varones, es decir, cuentos como “Pedrito y el lobo”, “Tomate y papa: los amigos”, entre otros. Vale decir, que estos cuentos están en el uso habitual de los párvulos/as, para desarrollar el interés por la lectura. Tanto ellos como ellas, visualizan sólo los dibujos, personajes y paisajes que ofrece cada cuento. Estos cuentos están protagonizados por varones, niños ejecutando acciones de riesgo, mientras que las niñas sólo aparecen como adornos o ayudando al protagonista, en ningún cuento dentro del salón la mujer es el personaje principal.



Los manteles e individuales que se utilizan para el desayuno son de color pastel, las sábanas para las colchonetas donde duermen los niños y niñas son de acuerdo a su sexo, estas sábanas son traídas desde la casa de cada párvulo/a. Los rombos, cuadrados o tonalidades oscuras grisáceas son recurrentes en todas las sábanas de los niños, los dibujos animados que representan varones viriles tales como: action man, hombre araña, dragón ball entre otros. Los colores de las sábanas de las niñas son generalmente rosa pálidos, cuyos estampados son colores más pálidos como amarillo o blanco y de dibujos animados tales como: Barbie, hadas, sailor moon entre otras.

Otros útiles que son propios en el salón de transición son las colonias. La Educadora y la auxiliar de párvulos/as, utilizan dos colonias para después del baño y la siesta de los/as niños y niñas; una colonia rosada para ellas y otra azul para ellos.

Los cuadernos son de uso común, en ellos se puede dibujar, pintar o calcar, no son propiedades individuales sino colectivas, cualquier niño o niña puede utilizar cualquier cuaderno para su uso. Estos son neutros, otorgan colores específicos para su representación, son en su mayoría verdes y rojos, ningún cuaderno de uso colectivo observado era de color rosa o azul.

Los regalos otorgados por la Educadora y la Auxiliar para “*El día del niño*” a los/as párvulos/as fueron los siguientes: vasos con colores azules y juguetes de autos para los niños, mientras que para las niñas vasos con colores verdes con pulseras o anillos dentro de él.

Las mesas de trabajo son para seis de los/as párvulos/as y su distribución dentro del inmueble es por iniciativa propia. La Educadora y la Auxiliar sólo cambian a los/as niños y niñas de sus asientos por mala conducta. Son los/as párvulos/as los que deciden con quien compartir sus asientos y durante todas las visitas a terreno, las mesas fueron compuestas equitativamente por niños y niñas, excepto una mesa, constituida solo por varones.

5.3 CONOCIENDO A LAS FAMILIAS

Se encontraron tres tipos constituyente de familia en el grupo de transición A que generan diversos tipos de influencias para cada niño y niña en su construcción de la identidad de género debido a su constitución: familia nuclear, extendida y monoparental.

La figura III nos muestra las diversas condiciones de viviendas y tipos de familias según las características encontradas dentro del grupo de estudio:

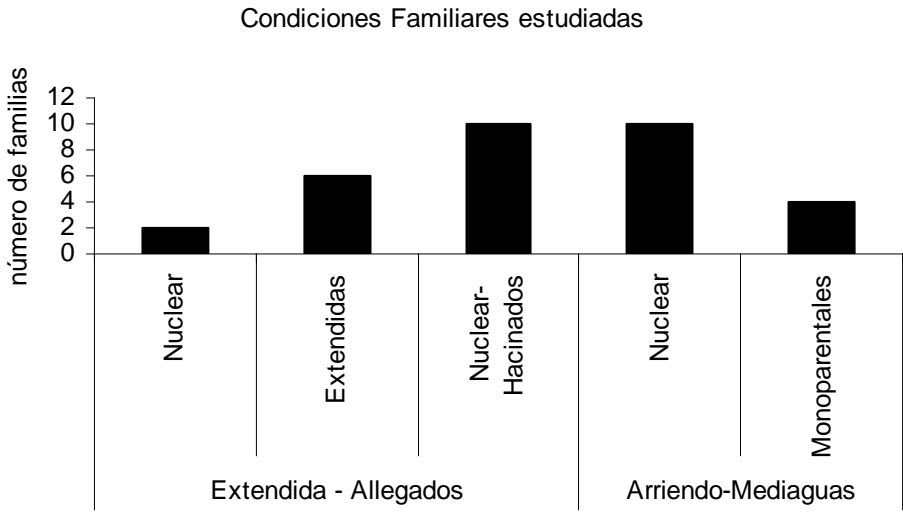


Figura III. Condiciones de vivienda y tipo de familia dentro del grupo de estudio

Dentro de los/as 32 párvulos/as, que forman el grupo de estudio, 18 viven en la condición de allegados donde habitan y comparten su hogar con otros familiares, en este grupo se encontró que todas las familias allegadas cohabitan con grupos de directa descendencia, es decir, todas las familias allegadas comparten su hogar con otros familiares, unidos por vínculos de sangre directa, los cuáles son: abuela, abuelo, hermanos y hermanas según sea el caso. Vale resaltar aquí, para su posterior análisis, que todas las familias están allegadas a la familia de la madre del párvulo/a.

Las 14 familias de párvulos restantes, arriendan cerca de sus familiares más próximos o viven en mediaguas construidas alrededor de los patios de las familias de la madre o del padre. De estas 14 familias anteriormente mencionadas 10 son de tipo nuclear, es decir, que viven solas y están compuestas por el padre, madre, hijos e hijas. Las 4 familias restantes corresponden a familias monoparentales con jefatura de hogar femenina, es decir madres a cargo de sus hijos que viven solas y que trabajan remuneradamente como único sustento familiar.

Dentro de las 32 familias estudiadas se encontraron 22 familias nucleares en total, de las cuáles 10 como se dijo anteriormente corresponden a familias nucleares que viven solas mientras que las 12 restantes a pesar de ser familias nucleares viven en casa de otros familiares en condición de allegados.

A las 12 familias nucleares que viven en casa de otro familiar en condición de allegados se suman 6 familias extendidas donde los/as párvulos y sus madres “solteras” viven en casa de los abuelos/as. Por lo tanto son 18 familias de párvulos/as que serían denominadas familias extendidas, ya que viven en condición de allegados, y comparten con otros familiares, aludiendo a que el/la párvulo/a no sólo se relacionaría con el padre, la madre y los/as hermanos/as sino que también con diferentes familiares que influyen dentro de la construcción de la identidad de género.

De las 18 familias que viven de allegados en las casas de sus familiares maternos, 10 familias nucleares viven en condición de hacinados, esto quiere decir, que comparten una pieza dormitorio para toda la familia allegada, y las camas para su descanso.

5.3.1 Condiciones de Educación

Tanto los/as padres y madres de las 22 familias nucleares cursaron el primer ciclo educacional, la educación primaria, no así la enseñanza media, donde en las 22 familias nucleares los padres completaron - con excepción de tres padres- la enseñanza media, mientras que las madres no superan en su mayoría el 2º año de educación media, como lo muestra la figura IV:

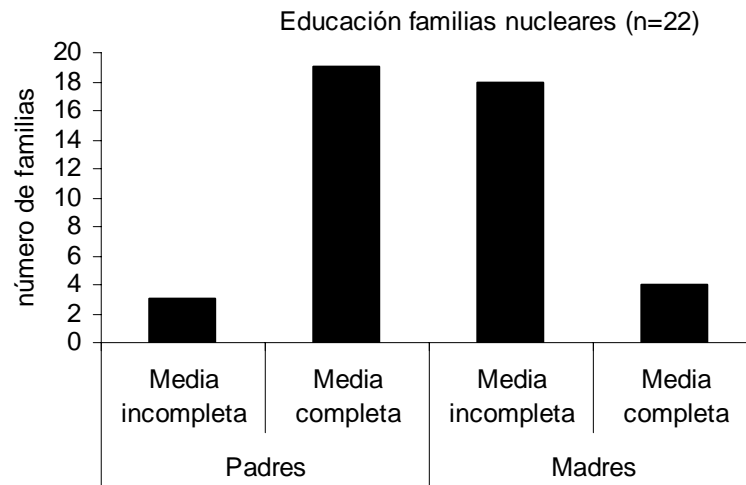


Figura IV. Nivel educacional de las familias nucleares en el presente estudio

Dentro de las familias allegadas nucleares y las 6 familias extendidas donde los/as párvulos/as y sus madres “solteras” viven en casa de los abuelos/as, los familiares cercanos, es decir, los abuelos/as maternos - quienes son los que conviven con los/as párvulos/as de familias allegadas- son de menor escolaridad que el padre y madre de los/as párvulos/as, donde no completan la educación básica, mientras que los hermanos/as de la madre de los párvulos/as tienen una escolaridad mayor que la madre del/la párvulo/a.

La escolaridad de las madres solteras, como las jefas de hogar, es la enseñanza media incompleta.

5.3.2 Condiciones Laborales

De todas las familias nucleares en el grupo de estudio, los 22 padres trabajan remuneradamente, donde gran parte trabaja como: obrero de construcción, vendedor ambulante, mecánico, reponedor de supermercados, carpintero, entre otros.

Solo 4 madres de las 22 familias nucleares trabajan remuneradamente, las 18 madres restantes son dueñas de casa, no ejercen ningún tipo de actividad lucrativa ni trabajo informal y no reciben ningún tipo de salario (figura V).

De las familias allegadas, el abuelo trabaja o recibe pensión remunerada, mientras la abuela es dueña de casa y los demás hermanos/as de la madre estudian o trabajan, según cada caso.

Todas las madres solteras allegadas y las madres jefas de hogar trabajan remuneradamente, los empleos en que trabajan son: cajera de supermercado, trabajo en panadería, asesora de hogar, promotoras etc.

Las madres de familias nucleares que poseen una mayor educación o escolaridad, es decir enseñanza media completa no trabajan remuneradamente.

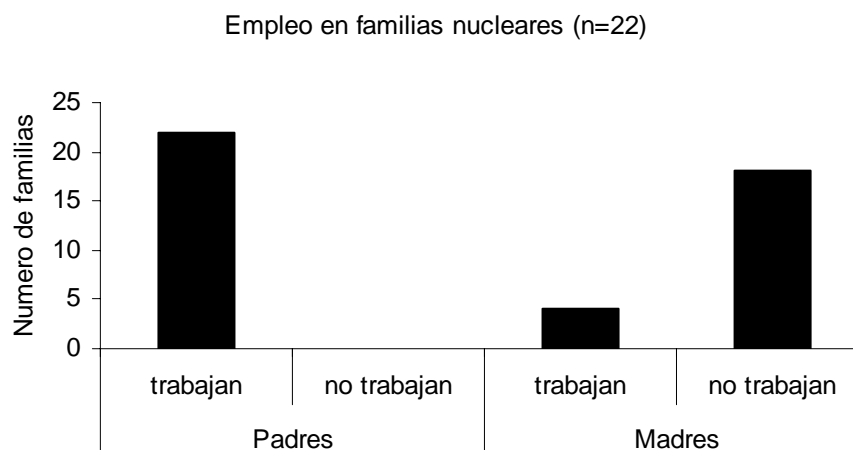


Figura V. Empleo en las familias nucleares del presente estudio

Es así como se presenta una gran cantidad de madres que no trabajan en contraposición con los padres donde todos trabajan remuneradamente.

5.3.3 “Las apoderadas”

El criterio para la selección de los/as párvulos/as es la pobreza. El cálculo para su definición es mediante el ingreso per cápita de la familia de los/as niños o niñas que postula. El jardín como institución educativa y asistencial cobija a familias: de escasos recursos, padre y madre trabajadores, jefas de hogar y madres solteras para un mejor bienestar de los/as niños y niñas a su cuidado.

Dentro del nivel transición A, todos los familiares que están a cargo de los/as niños y niñas son las madres de los párvulos/as, exceptuando dos niños quienes sus apoderadas son la abuela y la tía.

5.3.4 Dinámicas Familiares de Género

De todos los datos extraídos en entrevistas a los padres y madres, más las conversaciones con los/as párvulos/as de transición A se constató lo siguiente:

Los hijos/as imitan a su familia: De todos los/as padres y madres entrevistados - 28 en su totalidad, ya que las restantes se rehusaron o mostraron poco interés en el estudio- afirmaron que sus hijos/as “copian” o imitan sus conductas y acciones dentro de la casa, de manera natural, sin la previa asignación de tareas u órdenes provenientes del padre y de la madre. Las acciones más recurrentes de los varones párvulos en la familia nuclear son: garabatos, fútbol, cortar leña, trabajos con instrumentos de construcción como martillos, llaves, madera entre otros, formas de reír, escribir, preferencias de colores en vestimentas y mostrar dinero en los bolsillos. Ambos los/as padres y madres de las familias nucleares argumentaron que las acciones imitativas de sus hijos varones se deben a las conductas del padre, aunque éste permanezca menos tiempo en el hogar. Las madres de las familias nucleares, por su parte, comentaron que sus hijos varones imitan muy poco de ellas, les otorgan mayor tiempo libre para sus juegos y entretenimientos y las asignaciones de tareas son mínimas: buscar leña o guardar la loza.

Las hijas de familias nucleares toman conductas en directa relación con la madre, las acciones imitativas son: el de aseo de la casa, maquillaje y pintura uñas, lavar loza, aspirar, poner la mesa, sacar polvo, cantar y escuchar canciones preferidas de la mamá, ordenar ropa, colores y modas preferidas de la madre, pantalones ajustados, petos y faldas, accesorios como anillos, aros y pulseras.

Las hijas de familias nucleares imitan muy poco - como los varones en caso de la madre- las acciones ligadas al padre, ya que las hijas - según las madres - se identifican mucho más con ellas que sus hijos, por lo que enseñan y otorgan mayores acciones dirigidas hacia las tareas del hogar, recordando que no trabajan ni ejecutan muchas acciones fuera del hogar.

En el caso de las niñas, el tiempo libre es más restringido que el de los varones, ya que las madres complementan sus tareas domésticas en conjunto con sus hijas por lo que el aseo de la casa, colgar ropa y poner la mesa son quehaceres y deberes de las niñas, además de sólo imitación, tareas asignadas bajo la tutela de las madres.

En las familias de madres solteras y las jefaturas femeninas las hijas son más independientes, aunque imitan de igual manera a las niñas de las familias nucleares pero se fortalecen aún más las acciones que son permitidas y prohibidas a los niños, por ejemplo: la manera sentarse – piernas separadas o piernas cruzadas -, de hablar – mayor libertad en la utilización de garabatos para ellos- y de juguetes – de carácter bélico o maternal- En las primeras - madres solteras- las condiciones de allegados permiten fortalecer mediante los/as

abuelos/as o los hermanos/as de la madre, cánones en la ausencia del padre, en las segundas, las jefaturas de hogar, atienden a sus hijos y hacen claras sus diferencias, en cuanto al lenguaje, vestimentas, colores y actitudes, la manera de sentar, de ser servidos, de reflejar y fortalecer las diferencias. Las jefaturas femeninas buscan contactos sociales para que el niño varón se desarrolle con su grupo de pertenencia – masculino-, en tíos, amigos del barrio, otorga los permisos que sean necesarios para que el niño se potencie frente a los demás fomentando a la participación del otro género que carece su familia.

La importancia de los/as hermanos/as y el núcleo extendido: Dentro de las 32 familias del grupo de estudio, son 21 los/as párvulos/as que tienen hermanos/as entre familias nucleares, jefaturas femeninas y familias extendidas los hermanos/as fueron constantemente aludidos por parte de los/as párvulos/as, padres y madres. Se encontró que los hermanos/as mayores al tener un mayor contacto con los/as párvulos/as generan - además de la imitación a los/as padres y madres- una autoridad reconocida por ambos padres, los hermanos/as mayores enseñan, sus similitudes, si son del mismo género, o sus diferencias. Los/as párvulos/as, por su parte, aprenden lo que el/ella hermano/a realiza, acciona o ejecuta, frente a él y a su comportamiento frente a los padres y madres.

Cuando los/as hermanos/as son menores que los/as párvulos/as del grupo de estudio, se encontró que los/as párvulos/as de ambos géneros, son quienes enseñan y promueven en sus hermanos/as menores las pautas y reglas de comportamiento aprendidas según su género a través de sus familiares. Generalmente mediante las conductas, juguetes, vestimenta y preferencias musicales.

“Anita del grupo de transición A tiene un hermano pequeño en el nivel medio mayor. Al salir al patio techado se la ve paseando junto con él de la mano por todo el lugar teniendo cuidado que no sea golpeado por otros niños y niñas durante el recreo, prestándole cuidados maternos tales como: peinando su pelo, limpiando su ropa y jugando con él”

Los juegos y juguetes en casa: Los juegos que realizan los/as párvulos/as en sus hogares, son acciones y comportamientos en su imitación reiterativa de los/as padres y madres. Los juegos que aludieron tanto los/as padres y madres como los/as párvulos/as fueron: a las muñecas, carreras de autos, andar en bicicleta, jugar a la pelota, cantar y bailar, jugar a la mamá, probar ropa de ambos padres, jugar en el computador, pasear en coche a la guagua, lego y pistolas.

Los juguetes más nombrados, regalados por los/as padres y madres a los párvulos/as, fueron: autos rodados, pistolas, pelotas, camiones, juegos de té, play station, power rangers, coches, barbie, max till, accesorios femeninos y muñecas. Cada juguete fue regalado en sus condiciones de niños y niñas, en ninguna familia estudiada - tanto extendida, jefatura y nuclear- se reflejó regalos de tipo neutro o educativos tales como: cuadernos, lápices, libro de figuras, letras, rompecabezas, entre otros.

Elecciones de colores: A cada uno de los/as padres y madres se les preguntó que colores prefieren más que otros para el uso de sus hijos/as, ya sea en ámbitos de vestimenta, juguetes y utensilios personales - sábanas, cuadernos, toallas, mochilas entre

otros- se entregaron colores característicos asociados al género femenino como el color rosa y lila y del género masculino el azul y café. Los colores neutros fueron el verde y naranja. La decisión unánime de los/as padres y las madres fue el azul como principal para los varones y el rosado para las mujeres indiscutiblemente.

5.4 ANTES DE COMENZAR EL DÍA

5.4.1 Llegada de los/as niños y niñas

La hora de llegada al jardín es a las 08.30 de la mañana. El nivel de transición A está constituido por 17 niños y 14 niñas. Sus edades fluctúan entre los 4 y 5 años. Las apoderadas son las encargadas de ir a dejar a cada uno de sus hijos/as. Durante las visitas a terreno ningún padre dejó a su hijo/a en el jardín ni visitó el recinto.



5.4.2 Juegos y Diálogos

Mientras se espera el comienzo de la jornada y la llegada de los/as demás párvulos/as, los/as niños y niñas ingresan al salón. Estos juegos duran entre 15 a 30 minutos, son libres, creados sólo por los intereses de los propios jugadores/as.

Juegos: Tanto niños como niñas, solos/as, sin las miradas de la Educadora y de la Auxiliar, utilizan los materiales y juguetes dentro del salón. Más de la mitad de los niños del grupo se dirigen al rincón de la construcción, al alcance de los autos, aviones, dinosaurios y elementos electrónicos para su uso en común. Otros realizan dibujos con lápices en los cuadernos colectivos, otros sacan las pelotas y corren alrededor del salón.

En ningún día de los transcurridos en terreno, se observó a las niñas en busca de las pelotas o de los juguetes de construcción - en este espacio del día- ya que al ir una de ellas al círculo que se formaba de varones frente al rincón de la construcción eran impedidas por los niños, mediante empujones y tirones de ropa, ocurría lo mismo con los juegos de pelota.

Las niñas - con excepción de dos o tres se acercaba- a los cuadernos colectivos, libros de cuentos, las letras y los juguetes del rincón del hogar, jugando con todo lo que no tenían en casa, platos, manteles, planchas de juguetes, espejos entre otros.

Diálogos: Para los niños, los temas o tópicos de conversación eran los dibujos animados y los juguetes en casa. La comparación constante y la competencia - por quién tiene más y mejor de cualquier objeto o acción- es la base comunicativa en toda circunstancia entre los varones.

Para las niñas, los temas eran relacionados a las telenovelas, lo que acontecía en sus hogares y los juguetes que tenían en casa. Muchas veces hablaban de sus hermanos/as menores y las actividades que habían realizado, con su mamá.

Daniel corre llorando hacia mí balbuceando lo siguiente- “Miguel me dijo que mis zapatillas eran de mujer”- “¿Por qué?” pregunto- “porque son naranjas”.

5.5 EL COMIENZO OFICIAL DE LA JORNADA

5.5.1 El Saludo y el Alimento

En el ingreso de cada uno de los/as párvulos/as, la Educadora y la Auxiliar los reciben con un beso y abrazo. Generalmente hacia las niñas - en conjunto con el saludo- los comentarios y exclamaciones, tanto de parte de la Educadora como de la Auxiliar, están ligados a los accesorios - pinches, pañuelos, bolsos, guantes entre otros- mientras que para los niños, es diferente. A muchos de los niños les molesta saludar de beso y ofrecen la mano a las encargadas del salón, ellas aceptan sus saludos y lo respetan. La Educadora

saluda frecuentemente al salón con “*hola amigos*” y la Auxiliar se encarga, mediante una canción, de animar el comienzo del día.

Posteriormente, comienza la disposición y arreglos de las mesas del salón para la entrega del desayuno. Esta consiste en la colocación de manteles e individuales en cada una de las mesas. La Educadora elige a tres de los/as párvulos/as para realizar esta misión. Durante todo el transcurso del terreno se eligió preferentemente a las niñas para esta labor. Las demás actividades eran: el recoger los tazones, la entrega de servilletas y la entrega del pan a cada párvulo/a. Su agilidad y rapidez eran evidentes al cumplir esta tarea, en comparación al tiempo que empleaban los pocos niños designados a esta actividad.



5.5.2 Actividades Dirigidas

Luego de la limpieza y orden de los alimentos la Educadora realiza las actividades educativas dictadas y planificadas por ella.

Se reflejaron durante toda la etapa de terreno:

Lectura de cuentos: Los diferentes cuentos que se encontraban dentro del salón - mencionados anteriormente- eran leídos por la Educadora o por la Auxiliar en ausencia de ésta. Alrededor de un círculo, los/as párvulos/as prestan atención a la Educadora en su lectura. Al leer cualquier cuento, y hablar de un personaje de carácter femenino en el cuento, los cambios de tonos de voz, por parte de la narradora, eran altamente diferentes; voces suaves, lentas, con poco volumen y dulces reflejaban personajes femeninos, mientras que los cambios de voz para los personajes masculinos eran claramente distinguibles, voces gruesas, roncadas, fuertes, veloces en el diálogo, eran articuladas por la Educadora.

Anteriormente mencionamos, que los cuentos dentro del salón eran protagonizados por varones, donde el papel femenino era de carácter secundario en cada una de las historias y cuyo personaje principal era un niño o significantes de tipo masculino, llámese: El señor tomate, El caballito Luis, Pedrito, entre otros.

Películas: El material audiovisual que entrega JUNJI en cuanto a prevención de accidentes, está asociado a caricaturas masculinas que enseñan a los/as párvulos/as que hacer en caso de incendios y terremotos, cómo formarse en fila y mantener la calma. En los videos se observaba que los gritos, correr, llorar y desesperarse - caricatura de niñas pequeñas llorando y gritando, mientras que las caricaturas de los niños los muestran asustados pero quietos- no era lo apropiado para esta situación.

En el caso de videos de entretenición la Educadora da a elección las películas que desean mirar los/as párvulos/as, la elección era tomada por los niños al hablar más fuerte, imponiendo su fuerza frente a las niñas y el temor de ser golpeadas - ejemplos: golpes en la mesa, tirones de pelo, fuerza, amenazas entre otras. Las películas elegidas fueron: “Rayas”, “Madagascar” y “Buscando a Nemo”. Esta última película, cuyo personaje “Tiburón Bruce”- exagera la violencia y el temor- fue el personaje más aceptado e imitado por los niños, durante varios días luego de su exhibición.

Bailes dirigidos: Para los diferentes actos educativos que se representaron durante el terreno, la Educadora como la Auxiliar de los/as párvulos/as, enseñaron a los/as niños y niñas de transición el baile “Millaray”.



Millaray: Este baile con rasgos mapuches, creado y diseñado por la Educadora, se enseña de la siguiente manera; se forman dos filas, una de niños y otra de niñas, los primeros forman un círculo entre ellos mientras juegan con palos simulando jugar a la chueca. Las segundas, en otra ronda, deben con mímica, ejercer oficios como lavar ropa,

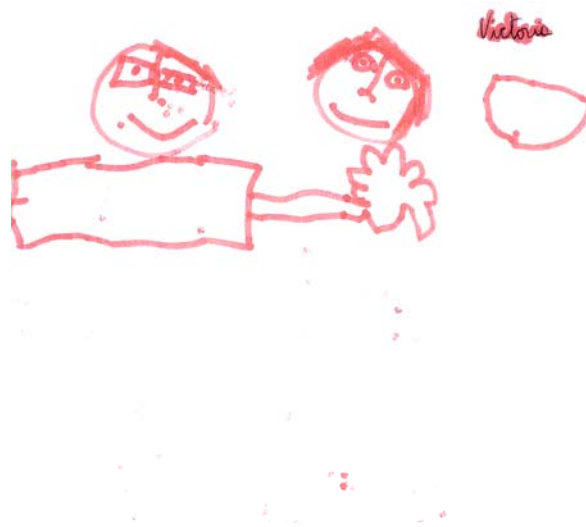
planchar, cocinar y coser mientras cada uno de los niños le toma de la mano y las saca a bailar. Millaray, la niña protagonista de este baile al buscarla el niño que le corresponde, sale junto a él de escena, para luego volver los dos con un bebé en los brazos de Millaray, ella, por último pasea a su bebé frente a las demás niñas.

Don Juan el campesino: Este juego realizado por la Educadora trata que en una ronda, un niño debe pasarse dentro de ésta y seguir las instrucciones de la canción. La canción nombra a quien debe elegir para tomar su mano y acompañarlo dentro de la ronda. La primera elección es la de él, luego de la persona que sigue, así sucesivamente. La canción dice así: *Don Juan el campesino, lira liri lira, Don Juan el campesino, Don Juan lleva a la esposa, lira liri lira lleva a la esposa, la esposa lleva al hijo, lira liri lira lleva al hijo, el hijo lleva al perro, lira liri lira lleva al perro, el perro lleva al gato, el gato al ratón y el ratón al queso*. El queso se queda solo y vuelve la canción a comenzar. En todas las repeticiones de este juego sólo una o dos niñas participaron en el juego, en el rol de esposa.

La tía y la auxiliar cantan “Como bellas mariposas, mariposas de colores que llegaron de París a cuidarte a ti”- simulando con los brazos las alas de las mariposas- Esteban manifiesta su desagrado en el rostro, muchos de los niños no cantan.

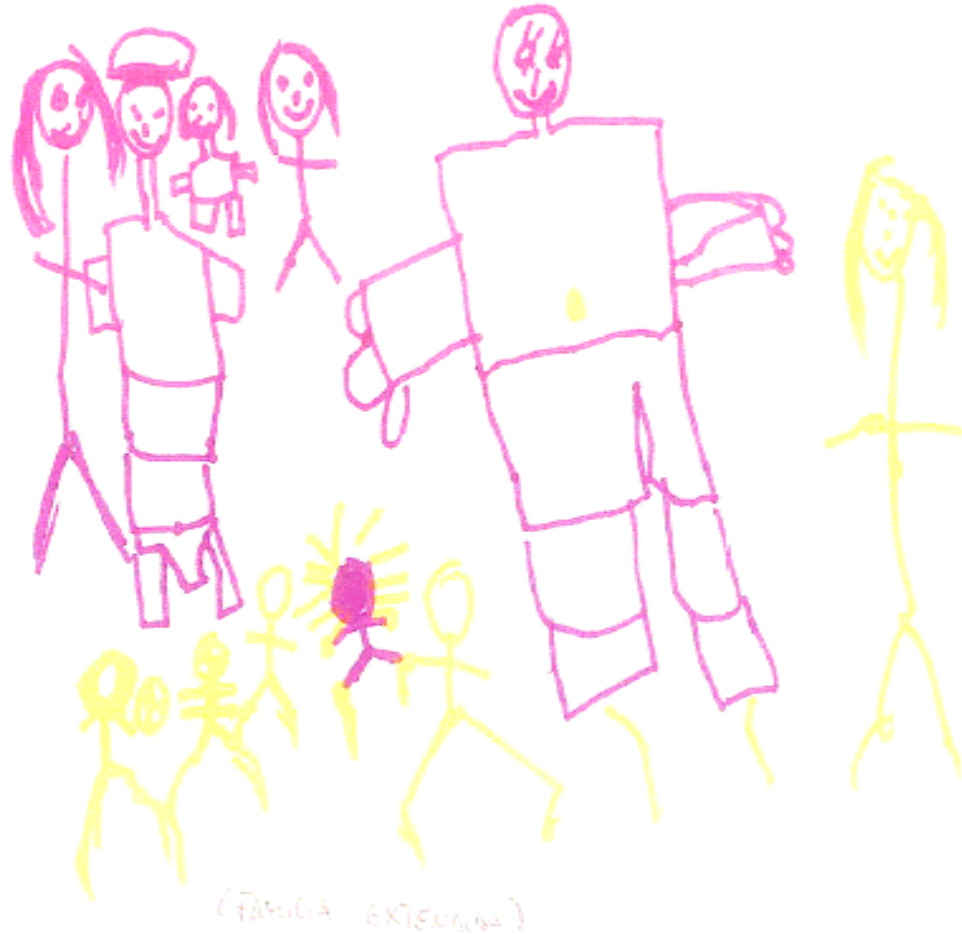
Dibujo y plasticina: Tanto en los dibujos como en la plasticina los colores son elegidos por los/as párvulos al realizar sus actividades. Los temas a dibujar son de acuerdo a lo que dicte la Educadora. Como una actividad extra para el estudio, la Educadora solicitó que los/as párvulos/as dibujaran a su familia, al revisar luego estos dibujos, se

observa que los trazos de los/as niños y niñas están diseñados de acuerdo a su tipo de vivienda. Todos los/as niños y niñas quienes viven en condición de allegados dibujaron no sólo a su padre y madre, sino a todos los que habitan en la casa, es decir, a su abuelo, tía, primo etcétera. Para las jefas de hogar y madre solteras, los niños dibujaron a la familia completa, incluyendo al padre.



Interesante es destacar, que todos los dibujos creados por los/as párvulos/as tienen para cada género características propias asociadas al mismo, es decir, las mamás y las hijas son reconocidas en los dibujos por los colores - significantes femeninos- y por objetos de uso común: carteras, pelo largo o pinches, pestañas largas, tacones y faldas. Para el caso de los padres, los hijos y o hermanos menores, son reconocidos a través de sus grandes pantalones, los colores oscuros - predominantemente el azul- el pelo corto, la barba y los bigotes, según sea el caso.

El tamaño de cada uno de los padres e hijos no eran proporcionales, todos los/as párvulos/as dibujaron a la madre ocupando un espacio mayor en la hoja en comparación con el padre quien siempre estaba reflejado atrás de la familia o a un costado.



Lechugas y caracoles: Una de las pocas actividades educativas que se realizaron fuera de la sala y el recinto techado, fue la creación en el patio al aire libre, de sembrar lechugas en pequeños maceteros y la recolección de caracoles. La primera actividad tuvo nula aceptación en los niños y prefirieron jugar en los juegos dentro del jardín - resfalines, columpios- mientras que las niñas tomaron esta actividad con mucho entusiasmo. En la recolección de caracoles, tanto los/as niños como niñas participaron activamente en su

búsqueda, sólo algunos niños tuvieron temor y no participaron. Estos fueron agredidos verbalmente por los demás niños, dando cuenta que la cobardía no era propia de ellos.

Mientras se regresaba a la sala, tanto los/as niños y las niñas argumentaban que su actividad era mejor que la otra. Los últimos en salir del patio aprovecharon de golpear y patear algunos de los maceteros destruyendo algunas siembras.



5.6 NUESTRO ESPACIO, “EL RECREO”

5.6.1 Los Juegos Libres

El grupo de transición tiene tres recreos de 20 o 15 minutos por día. Durante este espacio los/as niños y niñas son trasladados al patio techado - o patio libre en caso de lluvia- para recrearse mientras comienza otra actividad. En este período todos los demás niveles comparten el patio, por lo que los/as niños y niñas de transición comparten el recreo

con más niños y niñas pequeños. Algunas de las niñas cuyos hermanos/as se encontraban en los demás niveles, durante este período se dedican a pasear y cuidar de ellos. Algunos de los niños se arrinconaban en las esquinas e intercambiaban stickers de moda o pequeños autos de carreras.

En algunas ocasiones la Educadora y la Auxiliar se dedican a jugar con pelotas con los/as párvulos/as, en otras ambientaban el patio con música de moda para que los/as párvulos/as bailen. Sólo las niñas cantaban y bailaban entusiastas, los niños preferían jugar o conversar sentados alrededor del patio.

Aparte de esto se encontraron diversos juegos compartidos creados por los/as párvulos/as, que fueron recurrentes en estos espacios libres.

Pillar: Este juego es el más utilizado por el nivel de transición, niños y niñas juegan en él. Trata de que el niño/a debe pillar al otro/a. Para ello uno/a debe perseguir y el otro/a escapar. Generalmente es un niño y una niña. Luego de encontrarse, el/a niño y niña sólo se miran, no se tocan y comienza la niña a pillar al niño. En algunos casos, son dos niñas o dos niños los que se persiguen mutuamente, pero en esta situación se tocan, para que comience el otro. Todos los/as niños y niñas del salón participan de este juego.

Raúl durante el recreo cae fuertemente al suelo, al ver que lo observaba corrió hacia mí para murmurarme al oído “No lloré porque no soy cobarde”

El monstruo o el loco: En este juego es un niño quien es el loco o monstruo, que en medio del patio, comienza a caminar y perseguir a los/as demás párvulos/as. Los/as demás deben escapar de él. El personaje siempre es un niño.

La antorcha humana y la mole: Este es un juego que realizan el 90% de los niños. Hacen uso de la fuerza, al golpearse mutuamente y tirarse la ropa.



5.6.2 El Liderazgo Infantil

Esteban es un niño de 5 años, vive con su padre, vendedor ambulante y su madre dueña de casa, la Tía destaca la manera burlesca de relacionarse del padre hacia su hijo, al reprimir ciertas emociones tales como el llanto al ver que su mamá se aleja del jardín. Esteban impuso el saludo de mano entre el grupo de varones ya que no saluda a nadie con un beso. Dentro del grupo de transición Esteban, tiene un papel preponderante en el ámbito grupal. Las decisiones de juegos, tanto dentro como fuera del salón dependen de su

aprobación. Él es quien guía a los demás varones a que jugar, cómo jugar y con quien jugar. No saluda a ninguna mujer de beso, sólo con las manos, en el salón no comparte sus materiales, ni habla con ninguna niña de su grupo. No esconde su molestia al compartir las mesas o las colchonetas al dormir alrededor de las niñas. Los demás niños lo imitan en algunas actitudes, los demás le temen. Utiliza la amenaza y luego la fuerza para imponer sus mandatos. Es el primero en contestar todas las preguntas que realiza la Educadora y la Auxiliar. Dentro de las actividades que realizan, no participa en el baile y canto. No demuestra sus emociones. Fue designado - durante el tiempo en terreno- el jefe de curso, por la Educadora. Ella espera a que responda las preguntas y lo felicita grupalmente.

Durante el recreo se ve a Esteban en una esquina con un niño. Esteban lo mantiene tomado del polerón, mientras el niño le entrega la galleta o el stickers.

Camila: Es hija de madre soltera. Vive además con sus abuelos/as. Es la única nieta. Esta niña - una de las más altas del grupo- también, coincidentemente, cumple una función importante dentro del nivel de transición A. Ella es requerida para amenazar o golpear a los/as niños o niñas que le hayan hecho daño a los/as párvulos/as de su grupo. En algunos recreos cada niña o niño de su grupo que es golpeado o amenazado por otros párvulos/as de diferentes niveles, sus compañeros de sala le susurran al oído que sucede y ella pide que le muestren al párvulo/a agresor. Camila lo amenaza o golpea para que no vuelva a molestarlos. Generalmente defiende a los niños, que son más pequeños frente a otros de mayor estatura y porte. Su oficio es silencioso, ninguno de los/as párvulos/as que

buscan su ayuda, - al contrario de Esteban- lo hacen público, frente a los demás, no reconocen que Camila les ofrece protección y cuidado.

Alex recurre durante el recreo a Camila, ésta golpea al agresor, un niño de otro nivel. El niño llorando corre hacia la auxiliar acusando a Camila, la auxiliar le dice “Tan señorita ella y aforrando combos como un machito”

5.6.3 Competencias y Derrotas

Como se ha leído, los juegos son una de las estrategias donde los/as párvulos/as se expresan y comparten la mayoría de sus ideas. Pero, como juegos, existen ganadores y perdedores, por tanto, la competencia está en todas las interacciones entre los/as párvulos/as. Estas competencias son individuales, no se busca el triunfo por los/as demás párvulos/as, sino el prestigio que se otorga. Ser reconocido/a como mejor frente a la Educadora, o a los demás adultos, es suficiente para el/ella niño o niña, ya que es ella quien entrega las gratificaciones legitimadas por los demás. Las continuas competencias diarias observadas - no sólo entre los/as niños y niñas, sino, entre los mismos niños y niñas de su grupo- fueron: el/ella primero/a párvulo/a en terminar la taza de leche, las carreras en el recreo, las mejores zapatillas, el/ella párvulo/a que no llora con la vacuna, el/la primero/a en contestar las preguntas, entre otras. Hay algunas competencias que están insertas en los/as niños y niñas, creadas por la Educadora para, según ella, un mejoramiento del tiempo y desarrollo del trabajo parvulario tales como: las vacunas, las preguntas y la ingesta de alimentos, donde gratifica grupalmente al ganador/a e incentiva a los/as demás a imitar su

gesto. Al ganador/a lo gratifica con palabras de elogio o con estrellas luminosas, para que los demás vean, quien ese día es digno de admirar e imitar.

La Auxiliar pregunta: “¿Cuántas mujeres hay en la sala?”- se levantan todos la niñas de sus asientos y Carlitos. La Auxiliar le dice “¿Eres mujer? ¿Tendré que comprarte pinches, entonces?”- todo el grupo ríe mientras Carlitos se sienta triste.

5.7 LOS BAÑOS, UN ESPACIO PARA EXPERIMENTAR

5.7.1 Tú y yo diferentes

Durante el transcurso del día existen dos tiempos determinados para que los/as niños y niñas concurren al baño. Todo el grupo va guiado por la Auxiliar quien se encarga de administrar los utensilios necesarios para los/as niños y niñas, es decir, cepillos, toallas, pañuelos, papel y el cuidado mientras los/as párvulos/as están en ese sitio. En el baño cada, párvulo/a tiene individualmente los útiles personales, entregados por las apoderadas. Los casilleros se distinguen de otros, a través de las fotos de cada uno expuestas. Al ingresar y compartir el baño - espacio abierto- no existen por parte de los/as párvulos/as, vergüenza o pudor al mostrar su cuerpo desnudo frente a todos los/as demás. Comprenden sus diferencias corporales pero miran y observan a los/as otros/as diferentes a ellos/as. Tanto niños como niñas conversan y hablan naturalmente de los juegos o situaciones familiares dentro de los baños. Las miradas son naturales, saben las diferencias corpóreas entre uno y otra pero no abarcan su interés.

5.7.2 Juegos de Baño

Como son muchos los/as párvulos/as, la Auxiliar no está pendiente de todo lo que acontece en el baño. En las filas muchos niños y niñas se besan mientras esperan su turno de utilizar el baño. En otras ocasiones los niños se besan entre sí para que las niñas le otorguen besos. Esto es generalmente a espaldas de la Auxiliar. No existen inhibiciones y prohibiciones para la tarea de asignar besos. Tampoco es mal visto que entre hombres se otorguen besos. Entre las niñas no existieron besos.

5.8 A LA HORA DE DORMIR

5.8.1 Conociendo mi Cuerpo

Otra actividad importante dentro de la jornada es descansar. Todos los/as párvulos/as dentro de su sala deben dormir o relajarse al menos una hora en colchonetas cubiertas por sábanas que traen desde sus casas y frazadas. La Auxiliar reparte en el piso del salón las diferentes colchonetas, por lo que el orden no es establecido por la Educadora. De esta manera los/as niños y niñas comparten su descanso al lado o frente de otros/as párvulos/as, es decir, no sólo de amigos y amigas. Algunos de los niños les molesta quedar entre dos niñas por los que cambian sus colchonetas, hacia otra dirección, bajo la tutela de la Educadora o la Auxiliar.



5.8.2 ¡Eso no!

En esta actividad no todos los/as párvulos/as duermen. Algunos permanecen despiertos/as, debajo de las frazadas o hablan con los que están a su alrededor. Muchas veces se encontró a los/as niños sobre las niñas. Este comportamiento lo ejecutaban niños y niñas en calidad de hacinados, es decir, niños y niñas que comparten su dormitorio con más personas de la familia.

Otra situación observada, fue las manos de los/as niños y niñas en sus aparatos genitales, bajo las frazadas. Esta situación, se reitera por la más de la mitad de los/as niños y niñas durante el periodo de terreno.

Las encargadas del salón consideran estas prácticas inapropiadas y restringen la práctica del niño o niña conociendo su cuerpo, no así de la situación del niño sobre la niña ya que el trato es distinto. La Auxiliar le grita al niño que vuelva a su colchoneta mientras

ríe, causándoles esta situación gracia . En cambio a las niñas, las encargadas levantan las frazadas frente a todos/as y desde ahí les llaman la atención.

“buuuuuu” – dice Cristóbal- “me tocó dormir con dos mujeres”

5.9 NUEVAS ESTRATEGIAS: “TEATRO DE TÍTERES”

5.9.1 Situación

Se creó y utilizó una nueva estrategia para la obtención de información, que estaba orientada a la captación de observaciones y respuestas del grupo de estudio, frente a una situación común dentro del recreo, pero esta vez la historia sería recreada mediante un pequeño teatro de títeres para su mejor atención y comprensión.

Durante toda la representación los/as niños como niñas se mantuvieron entusiastas frente a esta actividad. La participación de la Educadora como la Auxiliar, fue de manera pasiva, sólo escuchando, mientras trabajaban en la elaboración de materiales para las actividades subsiguientes.

Durante los diálogos que aludían a capacidades superiores de los niños, por sobre las niñas, los párvulos del salón manifestaron su aprobación haciendo gala de gestos y palabras tales como: *“Somos los mejores”, “te gano siempre yo”, “Soy más alto, tú no”*, entre otras. Las niñas, por su parte, apoyaban al títere de pelo largo, que al ganar la carrera

frente a los demás títeres varones demostraron alegría e interés, pero no dirigieron palabras a los varones comparativas o de competencia. Antes de finalizar la representación, todos los títeres se reúnen y juegan juntos prometiéndose nunca discriminar uno de otro.



5.9.2 Percepción del Personal

Luego, terminada la actividad, la Educadora comentó a los/as párvulos/as que el respeto por uno y otro debía existir siempre entre los/as párvulos/as y compartir los materiales con todos/as sus compañeros/as. Lo que dijo la Auxiliar respecto al tema fue que debido a no compartir las cosas, como en este caso la pelota, causó una pelea innecesaria. Con respecto a las carreras y el final de la historia, no hicieron comentarios, sólo durante el transcurso de los dichos de los/as niños y niñas frente a lo que se estaba representando, la Auxiliar hizo sentar a dos de los niños mientras gritaban al escenario, la Educadora, por su parte, contribuyó diciéndoles que era inapropiada su conducta ya que todos los/as niños y niñas pueden hacer las mismas actividades.

5.9.3 Opinión de los/as párvulos/as

Todos los/as párvulos/as durante el transcurso de la actividad se agruparon alrededor del escenario y participaron activamente. Los niños mostraron mayor entusiasmo durante toda la historia, se levantaron de sus asientos, participaron y gritaron sus opiniones frente a las carreras y en el desenlace de la representación mostraron su enojo y descontento. Sus palabras eran de rabia por el hecho de que ganara una niña la carrera y más aún por el fin de la historia, donde todos los títeres jugarían con niñas a la pelota. Las niñas, en cambio, participaron en la actividad escuchando y riendo, pero no demostraron enojo o rabia, cuando los títeres varones discriminaban a la niña títere, les alegraba haber ganado, pero no demostraron mucho entusiasmo en gritar a favor ni en contra de los títeres.

Existió una clara identificación con los personajes de la historia, por parte, de los/as párvulos/as y arrojó claras observaciones acerca de las percepciones que tienen los niños de las niñas y viceversa. Las ideas de niña sólo eran distinguibles en cuanto al nombre de la títere como a su cabello largo. En los niños títeres, era su nombre y la voz un poco más baja. Todos los/as párvulos/as distinguieron sin lugar a dudas, a que género pertenecía cada títere y quienes eran sus similares. Los colores, la vestimenta, los accesorios y los juguetes se omitieron en la elaboración de los personajes tomando sólo dos ideas para observar si era lo necesario para la distinción de cada sexo tanto en los/as párvulos/as como en el personal.

La Educadora pregunta luego de finalizar la función “¿Les gustó amigos? – los niños gritan- “No!!”- mientras las niñas corren al patio techado.

5.10 LAS BASES CURRICULARES

5.10.1 El Personal y la Visión de Género

De acuerdo a las observaciones, como a la las entrevistas realizadas al personal de JUNJI encargado del cuidado y educación de los/as párvulos/as del grupo de estudio, se observa que la planificación anual de las actividades, mensuales y diarias son creadas por la Educadora, es decir, las actividades dirigidas tales como: los dibujos a crear y colorear, los cuentos para la lectura de los/as párvulos/as, los juegos recreativos, el orden y creación de los juegos de rincones entre otros.

Una característica importante dentro de las actividades dirigidas y creadas por la Educadora es la característica distintiva que refuerza en los personajes masculinos y femeninos, no sólo otorgándole diferencias claras, sino diferencias en cuanto a contenidos, actividades, gestos, conductas y tiempos dentro de la lectura de cuentos.

Existieron reiterativos comentarios con respecto a diferenciar a los/as niños y niñas por su aparato reproductor, más que por nombres o características personales propias de cada género.

Se realizaron dentro del salón, por parte de la Auxiliar, variadas demostraciones de similitudes entre las niñas y la auxiliar en el modo de sentar, caminar, de adornos y accesorios que permitían a las niñas sentir una mayor identificación con la Educadora y la Auxiliar.

En los trabajos de carácter grupal la Educadora no demostró diferencias de entregas de materiales y tiempos, sólo existieron diferencias en el trato grupal. Cada uno de los/as párvulos/as pasa a las pequeñas pizarras a realizar lo que dicta la Educadora, las equivocaciones de las niñas eran más castigadas verbalmente que la de los varones, ya que la Educadora como la Auxiliar temían que los varones lloraran al ridiculizarlos frente al salón.

Las gratificaciones, para ambos, eran igualitarias en logrado y no logrado - escala de medición de la Educadora de párvulos/as- pero las adulaciones, aplausos y reprimendas eran grupales, se reconocían colectivamente a los mejores del salón, siendo siempre niños en los primeros lugares.

En algunas situaciones, la ridiculización por preguntas que no contestan los/as niños y niñas son empleadas por la Auxiliar y la Educadora, para, que según ellas, no se les olvide lo que preguntaron o las respuestas inapropiadas para su género.

5.10.2 El Decir y No Hacer de JUNJI

Para JUNJI el trabajo educativo como recreativo de la Educación Parvularia está realizándose de manera transversal desde 1994 en cada uno de los Jardines con el personal encargado. Reconocen que de manera intermitente se han realizado talleres y capacitaciones para el personal encargado durante el transcurso de los años, pero no existe una política clara y concreta respecto al tema.

Lo encontrado dentro de la sala del grupo de transición es que el personal encargado no está familiarizado con conceptos de género y el trabajo que implica esta lógica. La Educadora concede las mismas herramientas a todos los/as párvulos/as independientemente de su género. Por otra parte la Auxiliar tiene la convicción que género es crear diferencias entre los/as niños y niñas y fomentar la identificación de los/as párvulos/as de acuerdo a su sexo.

Esto se refleja en los baños donde afirma con claridad que la diferenciación, de manera corpórea, es la primera diferencia concreta que deben manejar unos de otros, mientras que los gestos, actividades y conductas se deben realizar de acuerdo al género que cada párvulo/a.

La Educadora me comenta “¿Esta bien nuestro trabajo, verdad?; marcamos bien las diferencias, yo creo que está bien marcado”

5. 11 EL JUEGO DE RINCÓN Y SU REFLEJO EN LOS/AS PÁRVULOS/AS

5.11.1 Tipos de Rincones

El juego de rincón es una de las herramientas metodológicas más utilizadas dentro del nivel de transición en la Educación Parvularia. Esta actividad permite que en el juego los/as niños y niñas aprendan y conozcan sus intereses propios. Los rincones están creados y conformados según las necesidades e intereses de los/as párvulos/as. La Educadora es quien decide que rincones van a ser utilizados durante cada jornada, así como su variación de uno y otro. Los materiales dispuestos para cada rincón son entregados por la JUNJI, de acuerdo a las necesidades de la Educadora para cada rincón. Es necesario rescatar que los materiales son permanentes y sólo son cambiados por mal estado durante el tiempo. Esto quiere decir, que los materiales entregados no son anuales.

Dentro del salón de transición se observaron los siguientes rincones, durante el terreno: rincón del arte, rincón hogar, rincón de construcción, rincón de lectura, rincón de letras y rincón del disfraz. El rincón del disfraz, de lectura y de letras, se utilizó en un máximo de dos veces, por lo que serán sólo nombrados.

Rincón del arte: Este rincón está habilitado por los mismos materiales de uso cotidiano de los/as párvulos/as, en donde se agrupan las mesas y los cuadernos de tipo colectivos - antes descritos- para su uso durante esta jornada. Un rincón específico dentro del salón es el izquierdo inferior y los cuadernos y lápices para los trabajos a desarrollar.

Rincón del hogar: Es el rincón que ocupa un mayor espacio dentro del salón de los/as párvulos/as, es el más abastecido en materiales didácticos, en comparación con los demás rincones del salón. En este rincón existen todos los tipos de utensilios de cocina, además de los aparatos electrodomésticos. El 90% de los juguetes y de este rincón es de color rosa, como los manteles, flores, muebles, cunas, ropa de guagua, coches, entre otros.



Rincón de construcción: En este espacio los materiales didácticos son variados. Por un lado existen juguetes que simulan herramientas de construcción tales como: ladrillos, martillos, maderas, e instrumentos de medición como: reglas, escuadras y huinchas de medir. Por otra parte, existen autos, aviones y dinosaurios de juguetes que complementan los artículos de este rincón.



Rincón del disfraz: Este rincón fue creado y realizado sólo una vez, donde la Educadora entregó ropa de adultos/as a los/as niños y niñas participantes del rincón, donde les ofreció la oportunidad de vestirse con corbata y pantalones a los niños, mientras que a las niñas se les entregó collares, faldas y tacones para su entretención.

Rincón de lectura: Este rincón, era muchas veces, acoplado o adherido al rincón del hogar, donde no tenía espacio por sí solo y sus materiales, eran los libros de cuentos que eran leídos por la Educadora en las actividades dirigidas. Consistía en observar y hojear los cuentos en colchonetas, mientras descansan.

Rincón de letras: Este rincón consistía sólo de dos cajones de letras con dibujos a los lados, donde solo una vez fue utilizado como rincón. En las mesas de trabajo se les entregaban las fichas con las letras. Ningún otro material u observación se realizaba fuera de la entrega de letras.

Jorge reclama a la Educadora que Esteban le había dicho - “Mujer”- por interesarse en el rincón del hogar. La Educadora le dice - “No le hagas caso”- mientras pone un palo al fuego.

5.11.2 La Tía y sus Grupos

El comienzo de esta actividad estaba asignado de acuerdo a los intereses de cada párvulo/a. La Educadora a cada uno de ellos/as les pregunta en que rincón desean trabajar y

se dirigen a ellos. Los rincones más atrayentes para los/as niños y niñas eran los que estaban mayormente abastecidos de juguetes. En este caso, el rincón del hogar y el de construcción eran los más grandes y abastecidos. Todos los/as párvulos/as acudían a estos rincones como primera opción. Cuando la Educadora observaba que cada rincón estaba con más de 12 niños y niñas aproximadamente, indicaba a los demás párvulos/as restantes, la opción de los demás rincones. Muchas veces los rincones del hogar y de construcción estaban solamente constituidos por niñas - en el caso de las primeras- y de varones en el segundo y los opcionales eran grupos mixtos. Tanto los/as niños y niñas, encontraban mayor interés en los dos rincones más concurridos, mientras que para los/as demás eran su última opción.

Durante el transcurso de la actividad, los/as niños y niñas de los demás rincones no escogidos como primera opción, dejaban su actividad por ir a los demás rincones. Es en esta actividad, donde se reflejan claras separaciones por género. Mientras que en el rincón de construcción el 80% eran niños, las niñas que escogían - pocas veces- este rincón para su entretenimiento, éstas no formaban parte del grupo, los niños no le entregaban los materiales, excepto los que no utilizaban. Al cambiarse algunos niños a este rincón, las niñas volvían al rincón del hogar. Esto no sucedía en el rincón del hogar. Los niños eran participantes importantes dentro del juego de este rincón. Sus papeles eran de padre o hijo menor al cuidado de las niñas. Entre las niñas compartían las tareas del hogar, entre los hombres, dentro del rincón del hogar ocupaban el teléfono, la comida o el dormitorio.

Es importante recalcar que la Educadora no le da importancia de quien está dentro de cada rincón, sino a la cantidad de los/as párvulos/as por rincón, según su criterio, para un mejor desarrollo de la actividad como del manejo de los diversos accesorios utilizables.

El desarrollo del juego en cada uno de los rincones está determinado por los intereses de cada párvulo/a.

5.11.3 Los Niños, las Niñas y los Rincones

Los rincones más importantes en donde se observaron claras diferenciaciones por género son los del rincón del hogar y el de construcción. Los demás rincones como el de pintura, lectura y disfraz eran de carácter individual aunque en cada uno de ellos se reflejó que los participantes de estos rincones se integraban en mitad de la actividad a los más concurridos.

Los niños y el rincón de construcción:

Es necesario hacer esta distinción, ya que durante el terreno el rincón de construcción está asociado a lo masculino. Para el 90% de los varones, este rincón era de su único uso en común. Estas observaciones fueron realizadas durante el desarrollo de esta actividad, como antes del comienzo de la jornada y los juegos libres realizados dentro del salón de transición. Al estar los materiales a disposición, y dejar la Educadora - como la

Auxiliar- su libre acceso a ellos, se sientan cerca de este rincón, lo vigilan y lo comparten con los demás varones, pero no a todos. El grupo del líder “Esteban” es quien se encarga de incluir o excluir quien participa en su rincón y quien no. La definición entre ellos es clara: jugar juegos bruscos, sólo jugar entre ellos, no imitar a las niñas en sus juegos, jugar a la pelota, siempre competir en las actividades y ser reconocidos como los mejores dentro del salón por el personal de JUNJI.

Las niñas y el rincón del hogar:

En el caso de las niñas, el rincón del hogar es uno de sus preferidos. Entre ellas existen claras distinciones de funciones: una es hija otra madre, otra es esposa, otra abuela. Representan papeles de sus propias familias y el trabajo del hogar. Atienden, cocinan, limpian todo dentro del rincón. Son los niños que durante un lapso se traspasan del rincón del hogar al de construcción, algunos vuelven a sentarse y dormir al rincón del hogar. Otros niños son hijos al cuidado de las niñas. Ellas se preocupan de alimentarlos y atenderlos durante su estadía en casa.

5.12. La Tía sin delantal

El primer día de terreno, se preguntó si mi estadía durante la jornada educacional sería con el uso del delantal azul, correspondiente a la Auxiliar de párvulos/as, para que así los/as niños y niñas respeten mis preguntas y acciones. El color verde es sólo para las Educadoras y la distinción en los/as niños y niñas de los colores del delantal es definida. Al

no utilizar ningún tipo de delantal, los/as párvulos/as en los primeros días miraban con extrañeza. Entendían que era una “Tía más” pero el no uso del delantal, así como la participación directa en sus juegos, permitió un mayor acercamiento y confianza entre el grupo.

Dentro de la realización de una actividad dirigida, en una mesa constituida solo de niñas Carmen me pregunta: “Tía ¿Cómo se llaman tus hijos?”, “No tengo”- dije- se miraron extrañadas y volvió a preguntar “Y ¿estás casa`?”- “No, tampoco”- contesté. Todas las niñas quedaron en silencio y comenzaron a reír.

5.12.1 Juegos con los/as Párvulos/as

Durante el transcurso del recreo, las primeras aproximaciones hacia los/as párvulos/as eran de observación. Mientras ellos/as creaban y realizaban sus juegos libres, fueron diferentes las maneras de acercarse hacia la nueva tía. Por un lado, algunos de los niños empleaban grandes carreras y hacían gala de su fuerza. Otros, sólo observaban desde lejos. Para las niñas, en cambio, fue mucho más fácil. Me invitaban a participar de sus rondas o canciones de palmas de manos. Siempre observaban la ropa y los accesorios que utilizaba. En algunas ocasiones, otras niñas no se acercaban y preferían ir en busca de sus hermanos menores o simplemente jugar.



Al paso de las primeras semanas y el no utilizar el delantal, aumentó mi participación en las conversaciones y en los juegos, la confianza se estableció bajo los mismos parámetros: en los juegos era perseguida y persecutora, tiraban y tiraba de las ropas de los/as párvulos/as, era admitida en el rincón de construcción, pero sólo por un tiempo pequeño, realizaba las actividades en las mesas junto con los párvulos/as y compartía canciones y bailes. El baile era, generalmente, una actividad propia de las niñas, las canciones de moda como el axe y el regetton, fomentaban las coreografías con pasos y gestos sensuales y femeninos, tanto la Educadora como la Auxiliar participaban de estas actividades creadas por las niñas. Algunos niños bailaban, para obtener así la aprobación del personal frente a los demás, otros - como el grupo de Esteban- se aislaban y no participaban en esta actividad.

El canto era una actividad que reunía más a los/as párvulos/as, aunque no era unánime. Las canciones de moda eran cantadas y aplaudidas, pero las canciones infantiles, no eran siempre cantadas por los niños al hablar y gesticular con las manos de mariposas o

el vestido de doña Rosa, por lo que preferían volver a intercambiar los juguetes traídos de casa o simplemente esperar el término de la actividad.

5.12.2 Las Emociones y Represiones

El manejo de las emociones tales como la rabia, el llanto y el deseo son algunas emociones reprimidas para los/as niños y niñas. Para los/as niños y niñas el llorar constituye algo propio y natural, entre ellos no es mal visto ni contrariado. El personal contribuye a reprimir esta emoción a los niños, mediante burlas frente al salón como: llorón, mamón o cobarde que refuerzan estereotipos genéricos, o frases de cómo comportarse frente a su género. Para las niñas, el llorar es más común, y de manera mucho más flexible, es una emoción permitida por el personal, a ellas no se les ridiculiza frente al salón, como tampoco existen frases que le permitan reprimir dicha emoción.

En el caso del deseo, sucede lo contrario. Como dijimos, anteriormente - en los baños y la siesta- a los niños se le permite tocar su cuerpo o besar y abrazar a las niñas con naturalidad; para el personal es muestra de virilidad el niño que acose o abrace a las niñas. Para las niñas, el tocar su cuerpo es reprimido. No sólo mediante burlas, sino como algo malo, es decir, al niño se le permite - hasta cierta medida- acariciar o buscar placer en el sexo femenino, pero a ellas se les restringe el mismo hecho de conocer su cuerpo, se les reprime admitiendo que no es propio de una niña buscar el placer o deseo sexual. El deseo sexual es visto y enseñado como propio de lo masculino, no de lo femenino.

De esta manera se naturaliza la violencia de género al permitir – para unos y restringir para otras- prácticas sólo otorgadas por la hegemonía dominante masculina que son permitidas y aceptadas como algo “*normal y natural*” por el personal.

El enojo y la violencia son otra de las emociones que son canalizadas por el personal a favor de unos y en contra de otras. Como se dijo antes, la competencia es una base en la comunicación de todos los/as párvulos/as del grupo de transición y en los juegos - base del aprendizaje parvulario- se producen por el ganar o perder, emociones como el enojo por lo no conseguido o la rabia.

Como es importante competir y salir victorioso/a de las competencias, una conducta común y establecida en el trato y socialización del grupo era la violencia. Pero la violencia física era permitida por el personal - vale decir Educadora y Auxiliar- en los niños y no en las niñas. “Camila” la defensora del grupo de transición era considerada poco femenina por su trato y golpes a los/as demás párvulos/as. A los niños, en cambio se les permitía en sus juegos bruscos, los golpes y palabras obscenas entre ellos, pero no frente o en contra de las niñas. Para ella era clara la diferenciación, a las niñas no se les tocaba ni golpeaba, mientras observaba la Educadora en los juegos bruscos las niñas no eran partícipes, aunque ellas quisieran.

6.- ANALISIS

Es importante mencionar que la realización de este estudio de carácter exploratorio- descriptivo, no pretende ser un medio de prueba generalizable, sino una aproximación a la construcción de la identidad de género en los/as párvulos/as pertenecientes al nivel de transición A del jardín Antuhue de la ciudad de Puerto Montt. A través de los datos y resultados extraídos - producto de la observación participante, como las entrevistas semi estructuradas- durante la realización del periodo de terreno, se efectuó el siguiente análisis para este estudio de caso:

6.1 SOBRE CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD GENÉRICA

En las familias como en el jardín, se recrea y reproduce la naturalización de los aspectos, caracteres, roles y conductas genéricas socialmente establecidas, tomando a estos atributos como algo natural y que forman parte de la esencia del género femenino o masculino, según sea el caso. Estos papeles “naturales” contribuyen a la diferenciación, no sólo de roles y acciones de cada uno de los/as individuos/as, sino también en la conformación de su propia identidad individual. De esta manera se esencializa lo propio e impropio de cada género, impidiendo que existan diversificaciones en las acciones y conductas, restringiéndose a un solo modo único de ser. Esto permite el cierre de intereses personales por sobre lo social, dejando en claro así, que las relaciones sociales genéricas son entendidas como procesos de diferenciación y antagonismo.

Es importante destacar - durante el proceso de enculturación e infancia en los/as individuos/as aquí estudiados/as- que es de carácter preponderante, el hecho que los/as niños y niñas aprenden estas pautas culturales como lo “correcto” de acuerdo a su género. Estos párvulos/as adquieren su visión del yo - en el entorno social- de acuerdo a lo que observan y transmite su grupo cultural. El desarrollo y adopción a estos sistemas binarios, permite el aprendizaje y la pertenencia al grupo del cuál deben formar parte. Teniendo en cuenta y recordando a Marta Lamas (1996), que los papeles naturales son producto de lo cultural e histórico, es interesante admitir que en el mundo social en el que viven estos párvulos/as, la construcción de la identidad es algo concreto e inamovible. Es algo admitido como esencial y natural.

Mediante la significación que otorgan símbolos establecidos culturalmente tales como: la ropa, colores, gestos y conductas se manifiestan e intensifican, aún más en los/as párvulos/as. Al querer formar parte de lo social deben reconocer e identificar lo que pertenece a cada género. La visualización, es una de las herramientas por la cuál el/la niño y niña aprende y adquiere estos conocimientos. La experiencia real está dada por el día a día de las acciones que realiza su grupo social. Por lo tanto, los símbolos sociales son importantes dentro de su construcción como individuos/as pertenecientes al sistema de género.

Por otra parte, muchos de los/as párvulos/as se reconocen frente a otros/as como son nombrados, vale decir, a como son llamados en su primer nombre. Mediante esta significación, el nombre, adopta para estos párvulos/as, un carácter importante dentro de su

vocabulario ya que les permite, reconocer y reconocerse frente a los de su mismo grupo etario.

La construcción de esta identidad en los/as párvulos/as pasa también por el cuerpo, por la imagen corporal. Si bien existen espacios para una visión de sus diferencias corporales – baños- donde observan y concurre todo el salón, no sólo se refuerza su identidad por ello, sino también por lo que dice el resto de su grupo social. La Educadora o Auxiliar les enseñan a identificarse como hombre o mujer por esta diferencia. Se les enseña a diferenciarse uno/a de otros/as. Se convierte de esta manera en la simbolización de lo social, “lo carente para algunas y lo penetrable para otros”, la autopercepción como parte de la construcción de género, que conllevan interpretaciones sociales como dice Olavarría (2001), pero que son naturalizadas por características sociales estereotipadas, en las relaciones de los/as niños y niñas.

La adopción de las características propias o correctas según el género, no son sólo procesos estáticos, son continuos, que se redefinen en toda interacción social a través del tiempo.

6.2 EL NÚCLEO FAMILIAR

Al revisar los resultados extraídos de las familias constituyentes del nivel de transición A, nos encontramos que se promueve - por parte de los/as padres y madres- la maternidad en las niñas del grupo de estudio. La casa y el cuidado de los/as hijos/as son las

acciones y conductas básicas que entrega la familia o entorno familiar hacia las niñas durante su proceso de socialización primaria y enculturación.

Esta entrega de pautas no sólo son expuestas a través de simbolismos y significantes femeninos - como vimos en los resultados- como la ropa y los colores, sino también en las características atribuidas socialmente que son vistas como propias de las madres, en el caso de las niñas. Al visualizar y entender el rol de la madre, la hija se identifica con su género, más aún cuando es propiciada para el desarrollo de este rol por parte de los padres. No sólo legitima estas acciones como algo natural sino como “propio” y adecuado.

Como se dice anteriormente, la imitación de reglas, normas y conductas posibilitan la perpetuidad de estas acciones a través de las diversas generaciones. Existe esta asociación, niña = madre, en la ropa, colores, maquillaje y accesorios que comparten, en las acciones que realizan como el aseo y servicio dentro del hogar, en el cuidado y atención de los/as hijos/as bajo su protección. Esta asociación, por parte, de los niños y niñas es interesante, ya que el rol materno no es visto como una función dentro de la etapa de vida femenina sino como la forma del ser y valor femenino, es decir no como un ejercicio social, sino como la base y el ser femenino.

La 90% de las madres, no ejecuta ninguna labor fuera de casa, no trabajan - exceptuando a las jefas de hogar- por lo que el/la niño o niña observa la situación de la madre como única. La madre cuida de la casa y de los/as hijo/as, eso es ser mujer. Esta

afirmación es lo que entienden los/as niños y niñas de las funciones del género femenino. Esta situación es reproducida hacia sus juegos y hacia sus hermanos/as. Como se menciona en otra parte los/as párvulos/as con hermanos/as más grandes contribuyen a la socialización de los/as párvulos/as en el desarrollo de su construcción de identidad, mientras que los/as párvulos/as con hermanos/as menores, son ellos/as quienes reproducen este tipo de socialización y visión de las características femeninas o masculinas, según sea el caso accionadas por su entorno familiar.

Las tres familias encontradas: nuclear, monoparental y extendida tienen estrategias similares de socialización y enculturación en la construcción de la identidad de género en sus hijos/as. La familia nuclear recrea y reproduce las diferenciaciones genéricas de acuerdo a las acciones y conductas que ejecutan. El padre trabaja remuneradamente fuera del hogar, la madre cuida de los hijos/as. Las acciones y conductas de cada uno de ellos son claramente diferentes. Estas asociaciones permiten construir al niño o niña, su identidad de acuerdo a las acciones que realizan.

En las familias extendidas, se reflejó que el/la párvulo/a no sólo vive con su madre y padre sino también con otros familiares que ayudan en la construcción de identidad de género. Los/as abuelos/as, los/as tíos/as, sobrinos/as son redes que refuerzan estas diferencias, donde es el hombre quien sale a trabajar remuneradamente y las mujeres quedan a cargo de sus hijos/as.

Las madres solteras que viven de allegadas trabajan, y el/la niño/a se relaciona con los demás miembros familiares. El abuelo o abuela se encargará de recrear y reproducir lo que debe hacer cada párvulo/a. El niño o niña se identifica con su género y reproduce las acciones aprendidas. Si el abuelo se encarga de repartir leña o trabajar fuera del hogar, el niño es impulsado a imitar estas conductas. En el caso de la niña, imitará los quehaceres del hogar que dicte su referente, en este caso, la abuela.

Existen pautas y conductas generacionales, ya que el grupo social en donde se desarrolló la madre del párvulo/a es el mismo donde se desarrollará el niño o la niña. Estas conductas se repiten, a través del tiempo y perpetúan de alguna medida las asociaciones construidas por los/as párvulos/as estudiados/as.

En las cuatro jefaturas femeninas encontradas, la construcción de identidad de género, comienza por la diferenciación. Como decíamos anteriormente, los hijos al carecer de un referente masculino continuo en su desarrollo diario, observan a la madre. Ésta, involucra a otros referentes, como el caso de amigos o familiares para su diferenciación. Aquí vemos que la madre, fomenta las diferencias a sus hijos. Se antagoniza frente a él, se contrapone. Su creación de identidad está reflejada en lo que no es ella. Aquí la construcción genérica pasa a ser lo que no se es, lo opuesto. En esta situación existe una mayor diferenciación y reproducción de los cánones de la hegemonía masculina dominante, perpetuando la dicotomía del sistema genérico.

Como dice Chodorow (1978) la madre afecta profundamente el carácter de su hijo dando a entender la diferenciación dentro de su relación y permitir así la oposición necesaria para su definición como varón.

Para todas las familias estudiadas, las condiciones laborales y educacionales se repiten generacionalmente, el hombre posee en algún modo un nivel mayor de escolaridad frente a las madres y en lo laboral el 90% de las madres permanecen en sus casas mientras los padres trabajan fuera del hogar. Lo mismo sucede con los abuelos maternos, el abuelo sigue trabajando, o en caso contrario, reciben pensiones de jubilación, mientras las abuelas se preocupan del hogar sin recibir pensiones.

Los juguetes, colores, ropa y accesorios son significantes del sistema de género en los/as niños y niñas de transición, son símbolos, que utiliza la familia para el refuerzo social hacia la diferenciación de género.

Como Berger y Luckmann (1999) afirman, el entorno familiar donde se desenvuelve el/la párvulo/a, recrea el mundo social para él o ella, ésta institución social crea, modifica y estructura el comienzo de la socialización primaria de acuerdo a las pautas y normas socialmente establecidas. Para cumplir esta tarea, existen instrumentos creados especialmente para reconocer las distinciones de cada género. Estos instrumentos cargan con significados sociales impuesto que ayudan a la construcción. Como la socialización temprana comienza en la infancia, es importante añadir, que la gran parte de los instrumentos significantes de género son de tipo visual. Los colores, accesorios y

vestimentas son instrumentos visuales para los/as niños y niñas en su diferenciación. Los padres y madres imponen estos patrones otorgados socialmente para cada hijo/a. La familia fomenta la dicotomía del sistema de género, contribuyendo hacia la caracterización de cada sistema como a la asimilación y adopción de acciones y pautas “naturales” en cada párvulo/a, restringiendo la libertad de los intereses de los/as párvulos/as y de las acciones que puedan realizar como individuos/as libres.

Si bien los juegos y conductas que realizan los/las párvulos/as han sido adquiridos por las acciones y roles que ven en sus padres y madres, abuelos, abuelas, entre otros, el problema comienza cuando las relaciones de género y el acceso a los recursos sociales son inequitativos, cuando las diferencias se transforman en desigualdades.

El niño o niña observa y recrea estas relaciones sociales entre padres y madres y familiares que le permiten distinguir cómo debe relacionarse, de manera diferente, frente al otro/a.

Como afirma Barbieri (1995), son las relaciones e interacciones sociales quienes recrean esta conceptualización del sistema de género, reproduciendo pautas, normas y conductas debido a la elaboración de la visión corporal humana. Esta diferenciación tiende a condicionarse como un sistema intrínseco y correcto. La familia entonces, perpetúa estas relaciones, conociendo su papel socializador, como el primer mundo significativo para el/la párvulo/a, potenciando de manera determinante - en los tres tipos de familia estudiados- atributos superiores, por parte de los varones, secundarizando así la participación femenina en los papeles sociales, disminuyéndola y complementándola en las funciones sociales y

familiares, siendo ésta - la madre- el complemento en la creación de las actividades familiares, legitimando la visión y el accionar masculino familiar.

6.3 LA CONTRIBUCIÓN DEL JARDÍN

El jardín como institución de carácter educativo, cumple un carácter valioso en la construcción de la identidad de género. Como se observa en los resultados, el entorno en donde se desenvuelven los/as párvulos/as está ambientado en la dinámica de la pareja, en los dibujos creados por la Educadora como en las funciones que ejecutan, incentivando aún más estas diferenciaciones. En este sentido, el carácter visual es una de las técnicas más utilizadas como herramienta para la comprensión de los/as párvulos/as. Por ello, los colores, juguetes, accesorios y dibujos son claves para el desarrollo de cada aprendizaje. Al dar a estos accesorios colores significantes se producen claros manejos para la diferenciación de género. En la utilización de los colores como el azul y el rosado, no sólo en los dibujos sino también en los materiales de los rincones, deja entrever las acciones imitativas que deben adquirir los niños y niñas para el desarrollo de sus capacidades. Cuando vemos la secundaridad en las actividades de las niñas o mujeres en los paneles ilustrativos, en los juegos dirigidos como “Don Juan el campesino”, en las acciones de los bailes o en el protagonismo único en los cuentos de los niños o varones, la diferencia se incrementa aún más para cada género, se reproduce la lógica de la diferenciación, ya sea en el uso de los materiales de carácter personal como colectivo - ejemplos: personal sábanas, colectivo cuadernos- inculcando y reproduciendo lo visto en casa en el caso de la entrega de alimentos y servicio tales como la entrega de manteles e individuales en el desayuno y el

almuerzo, tarea comúnmente designada a las niñas, fortaleciendo de esta manera lo entregado en casa.

Es así como los niños y niñas encuentran, lejos de la familia, otro referente social para la construcción de su identidad, en donde no sólo comparten con otros niños de su misma edad, sino con tías que “enseñan” sobre cómo comportarse en el sentido del ser masculino o femenino. Estas pautas de construcción del “yo diferente a ti”, son adquiridas en cada actividad educativa como lúdica. Estas prácticas son transversales y se desarrollan en ambos ámbitos sociales - familia-jardín. Son preestablecidas y no todas forman parte de lo consciente. El uso de las diferentes colonias, la aceptación de los rincones para cada género, la visión complementista del rol femenino en cada actividad ilustrativa, por ejemplo, pone de manifiesto que en muchas de las actividades dirigidas, tanto la Educadora como la Auxiliar tienen una participación activa frente a estas diferenciaciones, al otorgar materiales diferentes o funciones diferentes en los dibujos en la lógica del sistema de género.

La identificación del personal con el género femenino al permitir reconocer y fortalecer las diferencias en los accesorios de vestuario, como los colores significativos, recrea lo observado por la familia en los/as niños y niñas, asimilando y encontrando que esta dinámica es reproducida por el siguiente entorno fuera del hogar, el jardín o ámbito educativo. Al ver la reproducción de lo aprendido en el hogar en términos significativos de colores, nombre, accesorios y vestuario, permiten afianzar las similitudes frente a cada sistema de género del cual forma parte cada niño y niña. Cuando niñas con tías muestran

sus collares y accesorios y saludan de beso a las niñas, mientras a los niños se les respeta el saludo de mano y el ingreso inmediato al salón, se desarrollan a sí diferencias de trato. Las primeras se identifican con las tías y su género, los segundos se dirigen a los juegos de rincones preferidos para ellos. Los caracteres de tipo neutro son escasos, pues lo vemos sólo en los cuadernos de tipo colectivo.

En las voces - graves, agudas- los gestos, - rudos, delicados-, en la lectura de cuentos, se observó que la construcción de la identificación de género transita por la diferencia y es así como es aprendida por los/as niños y niñas. La diferenciación es la clave para cada una de estas dicotomías. El refuerzo y reproducción de estos sistemas binarios transcurre siempre en el aprendizaje del opuesto al otro/a. Lo ambiguo o ambivalente en estas significaciones no tiene espacio. No existen dobles o múltiples concepciones para cada significado referente al género. Para el aprendizaje y adopción a cada sistema se mantiene claros y opuestos significados. Los colores pálidos siempre serán significantes femeninos, la transmisión de estas pautas están en los materiales. En el caso de los niños los colores más oscuros serán significantes masculinos. En el caso de las niñas los colores pálidos. Como decíamos la diferenciación está inserta en todos los materiales que disponen los/as párvulos/as, como en los rincones. El personal de JUNJI, reconoce que una forma de enseñar la identidad individual para cada párvulo/a consiste en preguntar acerca de sus aparatos reproductores como objeto diferenciador. Los/as párvulos/as aceptan esta diferencia no como única. La visualización, los gestos y conductas son otras de las diferencias que les permite reconocerse como diferentes.

6.3.1 Lo que se Dice y no se Enseña

La JUNJI, sede Puerto Montt considera ciertos aspectos - dentro de la perspectiva de género- como fundamentales en la enseñanza parvularia, considerando como tema principal el no-sexismo en los/as niños y niñas partícipes del jardín. El personal del jardín Antuhue - Educadora y Auxiliar del grupo transición A- desconocen sobre la lógica de género. No manejan un bagaje conceptual básico en la significación de conceptos como género, masculinidad, femeneidad entre otros. Es más el concepto género en el que trabajan se basa en la diferenciación y en la oposición de cada uno de estos sistemas. Esta diferenciación está construida sobre la base del concepto de desigualdad. Como vimos en los resultados, en el juego de rincón los materiales didácticos y educativos, los dibujos, las emociones y sensaciones otorgan una desigualdad al acceso y control de los recursos dentro del salón. En varias ocasiones, sólo los niños manejaban el rincón de construcción, impidiendo la participación de las niñas. Las emociones eran reprimidas crudamente por las Educadoras a los niños mientras que para las niñas estas características eran entendidas y no juzgadas. Si bien es cierto que durante el transcurso de esta investigación la desigualdad que provocaban estas diferencias afectaban más a las niñas que a los niños, no sólo ellas fueron reprimidas en ciertas conductas. Los mismos varones dentro de su grupo reproducían lo enseñado, “lo que no son ellas somos nosotros”, internalizando estas acciones y conductas como propias y naturales de su género.

Como lógica de género JUNJI recalca en una guía los aspectos que deben realizarse en el trabajo dentro del salón estos son:

- Fomento del lenguaje inclusivo femenino: En los textos utilizados, como en el lenguaje colectivo para la realización de las actividades, la Educadora y la Auxiliar nombran a los/as párvulos/as como “Amigos”; en ninguna ocasión nombró “niñas y niños” o “amigos y amigas”. De esta manera se excluye la alusión a lo femenino, lo que es entendido y asimilado por los/as párvulos/as.

- Uso igualitario de los espacios: Este ámbito no fue inspeccionado por parte del personal ya que en el juego de rincón como en los materiales didácticos de uso colectivo, la fuerza de los niños impedía a las niñas manipular y emplear materiales con significantes masculinos, validando así, el uso de la fuerza como herramienta en el proceso de socialización primaria para el acceso a los materiales, al no enseñar e ignorar estas actitudes.

- Materiales y juegos no tienen sexo: Como vimos en los resultados, los colores significativos para cada sistema - rosa, azul- estaban dentro de rincones específicos, - hogar: rosa, construcción: azul- lo que permite condicionar, la opción de los/as párvulos/as de acuerdo a sus intereses. Los materiales didácticos en mal estado son los únicos renovados dentro de los rincones. Se perpetúan en el tiempo, no sólo este nivel conoce esta distribución de colores en los juguetes sino los anteriores y los que vendrán más adelante ya que el juguete es reemplazado por otro idéntico. La plancha rosa es cambiada por otra plancha rosa, los pilares de madera para construir pequeñas torres serán reemplazados por otros pilares azules. De esta manera, JUNJI contradice lo escrito con la práctica.

En el salón de transición A, los materiales, así exhibidos, condicionan las oportunidades y el interés de los/as párvulos/as, reforzando aún más las oposiciones sociales para su desarrollo. Esto es importante ya que si bien los materiales no son el juego sino una herramienta para el juego, los colores fomentan y ayudan en la construcción de estas diferencias. Lo relacionado con el rincón del hogar, de color rosa fomenta la opción de las niñas y disminuye la opción de los niños al ver colores y útiles asociados a su madre. La concurrencia de niños por este rincón es en calidad de padre o hijo. Este espacio da vida a la interpretación de los roles familiares, la pasividad femenina y la competitividad masculina, la sumisión y el mandato, contribuyendo a las diferencias y a la construcción de lo que debe o no debe hacer cada párvulo/a.

- Maternidad no como función natural: No sólo en los materiales sino también en los bailes existe esta enseñanza de lo materno. El coche, el muñeco, los pañales son, por nombrar algunas, los juguetes que tienen las niñas en su casa como en el jardín. La visión de la maternidad y el rol de la mujer, como ama de casa, contribuye a las niñas a identificarse con estas funciones como únicas. El primer mundo significativo, está determinado en la familia y el jardín. La relación está establecida por lo que observan y viven. Convengamos que la enculturación es una etapa en la vida social de cada individuo/a, esta puede variar de acuerdo a sus interacciones y relaciones sociales que se construyan a través del tiempo. Se refuerzan comportamientos que se consideran propios de su sexo, fomentando su interés en la construcción de género.

Como vemos, estos aspectos de lógica de género no existen en las prácticas pedagógicas dentro del salón, no se fortalece la valorización de la participación femenina en la familia como en el jardín, el uso de la violencia en el acceso a los materiales didácticos y la pasividad de la autoridad ante estos hechos recurrentes, permiten establecer que estas diferencias traigan consigo desigualdades en el trato como en la creación e identificación del autoconcepto masculino o femenino según sea el caso.

De esta manera, las relaciones sociales se construyen en principios no de diferencias sino de desigualdad. El jardín como factor educativo, no educa en los principios de igualdad, sino de desigualdad. Se otorga como premio al líder “Esteban” el título de jefe de curso, de esta manera se legitima sus acciones y conductas con relación al comportamiento varonil, ya que es la propia Educadora quien lo designa frente a todo el salón. Si de manera implícita en las prácticas pedagógicas se transmitían refuerzos de las características femeninas y masculinas, como sistemas opuestos y diferentes, este hecho contribuye a la reproducción y legitimación del poder varonil entre los/as párvulos/as. Se premia y reconoce a este líder, mientras “Camila”, por utilizar la fuerza, característica asociada a los niños, es rechazada no sólo por las Educadoras sino también dentro de su mismo grupo. Estas acciones nos permiten entender que el jardín o ámbito educativo otorgan prestigio y legitiman estas conductas.

Pero no sólo vemos desigualdades para el género femenino, sino también para el masculino. Cuando se establecen estas normas sociales genéricas, se atribuye también lo permitido y prohibido en las conductas de los/as párvulos/as. Para la expresión de las

emociones existen claras desigualdades. El malestar de la familia o de la Educadora al ver que el niño llora por afectos - no en caso de enfermedad o dolor- y su posterior reprimenda contribuye a la negación social en su enculturación de la expresividad de sus emociones. Como vemos, estas desigualdades se establecen no sólo en el género femenino sino también en el género masculino, siendo las primeras, claro está, las que en el ámbito social quedan relegadas a un segundo plano.

Se reconocen estas prácticas – de represión y legitimación de conductas- como violencia de género donde Olavarría (2001), argumenta que el hombre – en este caso el niño- tiene como referente la masculinidad hegemónica que se construye en un modelo dual de dominación y carencia, por un lado da cuenta del poder y dominio frente al otro/a pero a la vez debe demostrar una y otra vez el derecho de tal privilegio. El llanto, la angustia, el afecto – cuando se va la madre- son algunos ejemplos de la represión de este privilegio de poder.

El empleo de la fuerza – en el caso del rincón de construcción, como en el acceso de materiales didácticos- es una forma de ejercicio de poder frente a la niña que implica y da cuenta de la existencia de un arriba y un abajo determinando estas prácticas.

Lo relevante también es como Bourdieu (2002), afirma que las mujeres – niñas- están excluidas de los juegos de poder, pudiendo ser partícipes de ellos, sólo a través de los niños asumiendo posiciones de exterioridad y subordinación en las relaciones interpersonales de uno/a y otro/a.

Estas significaciones se perpetúan al reflejar la naturalización de estas prácticas por parte del personal, legitimando así estas estructuras y reproduciendo las mismas. Este sistema de oposiciones “*normalizado y esencializado*” contribuye a la reproducción desigual de costumbres, acciones y prácticas entre un género y otro.

7. CONCLUSIONES

Al hablar de género, las interpretaciones en el mundo social son variadas, sin embargo al hablar de cómo se construye este sistema en la identidad de cada uno de los/as individuos/as aquí estudiados/as, podemos ver que el género es canalizado y transmitido en esta etapa de enculturación en los/as niños/as mediante la diferenciación, la oposición, lo antónimo. Lo que es para unos, no es para otras y viceversa. Tanto la familia como el jardín adoptan esta significación de diferencia y transmiten este conocimiento. Estos factores - familia y jardín- adoptan y comunican características constitutivas de la identidad de género como características naturales, esenciales, inherentes en todo ser humano social. Es así como existe una presión por establecer concretas diferencias en la creación social de cada niño y niña, no hay cabida para la ambigüedad.

Este es el primer mundo significativo que rodea al niño y niña, mediante esta concepción de lo masculino y femenino, absorbe y adquiere las primeras pautas de comportamiento social como los primeros rasgos de su yo para la conformación de su identidad de género. La familia y el jardín construyen este mundo para su socialización temprana y su introducción al mundo social.

Los/as niños y niñas recrean y reproducen estos sistemas transmitidos según lo visto, lo experimentado, lo observado.

La familia utiliza símbolos sociales autorizados tales como: los colores, la vestimenta, los juguetes y el sexo como significantes diferenciadores. Se extrapolan las acciones, gestos y conductas de la familia a los hijos o hijas, éstos reproducen lo observado, e imitan estas conductas en los juegos e interacciones sociales dentro de su grupo de pertenencia. La familia nuclear, monoparental y extendida aquí estudiada, reproduce la diferenciación, la familia nuclear tiene a los dos componentes para cada género, la madre y el padre para que los/as hijos e hijas conduzcan su imitación de uno y el antagonismo de otro. En las familias extendidas el universo es más amplio de individuos/as, si el padre o madre no se encuentra, los abuelos/as o tíos/as se preocuparán de la diferenciación e imitación. En las jefaturas o monoparentales, la madre crea un mayor antagonismo frente a su hijo del género considerado “opuesto” y buscará referentes para su socialización dentro del hogar.

Las familias como el jardín fomentan la funcionalidad natural de la maternidad. El personal recrea y reproduce la construcción de la identidad mediante la diferenciación. Lo que se transmite es la diferenciación por medio de la visión sexual. “Eres niño si tienes pene, eres mujer si tienes vagina”, así se considera y transmite la diferencia y el juego de espejo entre ellos y ellas. Los colores, funciones y tipos de materiales son para el uso de todos, pero el 80% de los materiales son sexistas.

Muñecos, autos, planchas, aviones son algunos de los muchos juguetes que están dentro de la sala de transición A. En JUNJI la transmisión de una enseñanza dentro de la lógica de género es inexistente. Existe una desinformación y un nulo conocimiento del

personal que trabaja día a día con los/as párvulos/as. La Educadora como la Auxiliar mediante su no accionar y pasividad frente a situaciones que influyen en la construcción tales como los golpes o el nulo acceso de las niñas al rincón de construcción, permite la legitimación de este sistema diferenciado.

Se permiten y prohíben conductas para uno y otro género. La construcción para ambos factores pasa por la diferenciación, pero esta diferencia trae consigo, desigualdad. Estas desigualdades son adquiridas por los/as niños y niñas en su construcción lo que conlleva a considerar que la construcción de la identidad de género trae consigo cargas sociales, validando y transmitiendo desvalorizaciones sociales desde su primera etapa de construcción social.

Como hemos visto, las prácticas de violencia de género están naturalizadas entre el grupo de estudio y el personal. La violencia de género se perpetúa desconociendo las implicancias en el desarrollo de la primera etapa infantil de cada niño y niña. Más aún se legitiman y se fortalecen estas desigualdades.

Es de suma importancia para la disciplina detectar y dar cuenta de estas relaciones y por sobre todo, dar cuenta de quiénes están a cargo de la educación de los niños y niñas de los sectores más pobres y marginados de Puerto Montt. JUNJI argumenta la incorporación de la perspectiva de género desde 1994 y como hemos visto el desconocimiento y la desinformación del personal encargado es abismante.

Es necesario una regulación y evaluación de cómo se entregan los conocimientos educativos para cada niño/a. La dominación y subordinación se reproduce día a día en el jardín Antuhue. Se legitima bajo el desconocimiento y la ignorancia de lo que realmente significan estas prácticas.

Como estudio ha sido relevante conocer un área poco antes vista y por sobretodo analizada como son los/as párvulos/as del jardín Antuhue que están bajo una Educación Normada por el Estado.

Este estudio ha pretendido ser la voz de los/as niños y niñas que participan de este jardín para dar cuenta de una realidad latente y abrir nuevos espacios de información y conocimiento científico para la disciplina antropológica.

8. BIBLIOGRAFÍA

Astelarra, J. (2003). ¿Libres e iguales?. Sociedad y política desde lo femenino. Santiago, Chile: Editorial CEM.

Barbieri, T. (1995). “Certezas y Malos Entendidos sobre la Categoría Género”, en Serie de Estudios Básicos de Derechos Humanos Tomo II: Costa Rica.

Blanco, N. (2001). Educación en femenino y masculino. Andalucía, España: Editorial Alkel.

Chodorow, N.(1978). The reproduction of Mothering. Psychoanalysis and Sociology of gender. California, EEUU: Ediciones University of California.

Enguita, M. (1999). Sociología de la Educación. Santiago, Chile: Editorial Ariel.

Escalona, S. (1991). Antropología y Educación. Santiago, Chile: Editorial Ariel.

Fernández, J. (1998). Género y Sociedad. Madrid, España: Ediciones Pirámide.

Fierro, J. (1998). ¿ Una nueva masculinidad en Chile?. Santiago, Chile: Ediciones Centro de estudios para el desarrollo.

Gilligan, C. (1982). In a different voice. Psychological theory and women's development. Boston, EEUU: Ediciones Harvard University press.

Gissi, J. (2001). Psicología e Identidad Latinoamericana. Santiago, Chile: Editorial UOC.

Hochstoest, H. (2004). Aprendiendo en el Jardín de Infantes. Buenos Aires, Argentina: Editorial sudamericana.

Jelin, E. (1994). "Las Familias en América Latina", en Familias Siglo XXI. Ediciones de las Mujeres N° 20: ISIS Internacional.

JUNJI. (2001). Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Gobierno de Chile, Ministerio de Educación: Santiago, Chile.

Lamas, M. (1996). "Uso, Dificultades y Posibilidades de la Categoría Género", en El Género: La Construcción Cultural de la Diferencia Sexual. México: Edición UNAM.

León, M. (1994). "La Identidad se construye ¿ En la familia?", en Familias Siglo XXI. Ediciones de las Mujeres N° 20 ISIS Internacional.

Mead, M. (1972). Educación y Cultura. Editorial: Buenos Aires.

Montecino, S. (2004). Mujeres, Espejos y Fragmentos. Santiago, Chile: Editorial Catalana.

Moore, H. (1999). Antropología y feminismo. Valencia, España: Ediciones Cátedra.

Munizaga, R. (1980). Principios de Educación. Santiago, Chile: Editorial Universitaria.

Mulhause, G. (1999). Juego de Rincones y Formación de Identidad de Género. Santiago, Chile: Universidad Católica, Dirección de Investigación y Extensión.

Olavarría, J. (2001). “Hombres, Identidades y Violencia de Género”, en Revista de la Academia N° 6.

Olea, R. (2000). Escritura de la Diferencia Sexual. Santiago, Chile: Editorial LUM.

Peralta, V. (1993). El Currículo en el Jardín Infantil. Santiago, Chile: Editorial Andrés Bello.

Peralta, V. (1996). La crianza de los Niños menores de seis años en Latinoamérica. Santiago, Chile: OEA.

Riffet, A. (1976). Lacan. : Buenos Aires, Argentina: Editorial Sudamericana.

Scott, J. (1996). “El Género: Una Categoría Útil para el Análisis Histórico” en El Género: la Construcción Cultural de la Diferencia Sexual. México: Edición UNAM.

SERNAM. (2001). Lo femenino visible. Santiago, Chile: Editorial Asdi.

www.junji.cl Revisado en Marzo del 2004

www.monografias.com/trabajos10/unsoc/unsoc/unsoc.shtml

www.monografias.com/trabajos18/flia/flia.shtml

www.identidades.org/abstract/bourdieu_dominacion_intro

www.eclac.org/publicaciones/xml/5/4345/ic/9;7e.pdf

www.aeci.intob/documentos/materiales%20de%20g%E9nero/investigaciones%20y20an%20pobreza/pdf

www.azc.uam.mx/publicaciones/cotidiano/68/doc2/html

www.AZC.UAM.mx/publicaciones/cotidiano/68/doc2/html

9. ANEXOS

Anexo 1 Dibujos realizados por los/as párvulos/as:

Cristobal,







Anexo 2 Extractos de Entrevistas a los /as padres y madres:

Pregunta: ¿Qué juego realiza su hijo/a en casa?

Respuestas:

“Con sus muñecas las pasea en coche y ahí le da de comer, les habla, las peina, las reta y las baña”

“Le gusta jugar a la mamá con su hermana mayor. Cada una busca su muñeca y todos sus juguetes adornando su pieza como si fuera su propia casa chiquitita”

“Juega a la pelota dentro de la casa, incluso su papá le dibujó un arco”

“A parte de andar en bicicleta, a él le gusta jugar mucho que va de compras luego del trabajo y trae comida y dulces”

“Ella juega con la muñeca de su hermana”

“A la carrera de autos y el computador”

“A la mamá”

“Va con su papá a jugar a la pichanga”

Pregunta: ¿Qué acciones imita su hijo/a de usted como padre y madre?

Respuestas:

“El pelo corto, su ropa de colores azules, aunque no es necesario porque a él le gusta vestirse como su papá”

“Cuando hago el aseo de la casa ella me ayuda”

“Él imita mis garabatos, mi forma de reír y sentarse”

“Yo le pido a mi hijo que guarde la loza no más”

“Ella se pinta el rostro y canta las canciones de mi grupo favorito junto conmigo”

“Dirige a su hermana menor y le enseña lo que le enseñé yo”

“Le digo a mi hija que ponga la mesa para la once”

“Lo que yo le enseño a ellas se lo repiten a sus muñecas”