



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades

Máster Universitario en Intervención Social en las Sociedades
del Conocimiento

**Estereotipos de género desde la
perspectiva de las trabajadoras que
intervienen con niñas de una
comunidad escolar en la comuna de Lo
Prado en Santiago de Chile**

Trabajo fin de estudio presentado por:	Augusta Müller Pritzke Natalia Poblete-Díaz
Tipo de trabajo:	Investigación Social
Director/a:	Patricia Fernández Montaña
Fecha:	16 de marzo de 2023

Resumen

Los estereotipos de género tienen relación con las expectativas sociales sobre las personas de acuerdo al género asignado al nacer e influyen directamente en las formas con las que se desenvuelven a lo largo de cada ciclo vital. Investigaciones recientes han indagado en el rol del género en las interacciones entre niñas y niños en contextos educativos, y han reconocido la relevancia de los estereotipos de género como factor determinante y reproductor de situaciones de inequidad entre niñas y niños.

De acuerdo a este contexto, se realizó una investigación cualitativa de tipo exploratoria con el propósito de indagar en los factores que reproducen los estereotipos de género en niñas y niños, entre 6 y 13 años de edad, focalizado en la comunidad participante del Programa 4 a 7, de la comuna de Lo Prado, en Santiago de Chile. Así, se analizaron los resultados en cuatro categorías de análisis: cuerpo, ámbitos competenciales, gestión de las emociones y formas de expresión afectiva, comportamiento y responsabilidad social. A través de la técnica de análisis del discurso se concluye que en todas las categorías se presenta el binomio femenino/masculino, con sus estereotipos de género correspondientes.

Palabras clave: estereotipos de género; niñas y niños; comunidad escolar; vulnerabilidad social.

Abstract

Gender stereotypes have a bond with social expectations about people according to assigned gender when they are born, and it directly affects the way they develop through life cycles. Recent research has inquired into gender roles in the interactions between girls and boys in educational contexts. The relevance of gender stereotypes has been recognized as a major factor, and the reproduction of situations of inequity between boys and girls.

According to this context, qualitative exploration research has been done to investigate the causes that reproduce the gender stereotypes of boys and girls between the ages of 6 and 13. It was focused on the community participating in the 4 to 7 Program, in Lo Prado County, Santiago de Chile. This way, the results were analyzed in four categories: body, ability scope, emotional management and affective expression ways, and social responsibility. It is concluded through the discourse analysis technique that the feminine/masculine binomial is presented in all categories according to gender stereotypes.

Keywords: gender stereotypes; infancy/childhood; school community; social vulnerability.

Índice de contenidos

1. Introducción	9
1.1. Justificación	9
1.2. Objetivos de la investigación	11
1.2.1. Objetivo General	11
1.2.2. Objetivos Específicos	11
2. Marco teórico	11
2.1. Sistema binario sexo/género	11
2.1.1. Sistema binario	12
2.1.2. División sexual del trabajo	14
2.2. Estereotipos	15
2.2.1. Estereotipos de género	16
2.2.2. Procesos de aprendizaje de los estereotipos de género	17
2.2.3. Estereotipos de género y niñez	18
2.3. Niñez y niñas	20
2.3.1. Reproducción de roles de género en el ámbito educativo	21
2.3.2. Perspectiva de género en el ámbito educativo	25
3. Metodología	28
3.1. Análisis de discurso	30
3.2. Categorías de análisis	33
3.2.1. Alcance y diseño	34
3.2.2. Preguntas directrices	34
3.2.3. Preguntas de investigación	35
3.2.4. Operacionalización de categorías	36

3.3.	Consideraciones éticas	40
3.4.	Población y muestra	40
3.4.1.	Población.....	40
3.4.2.	Muestra.....	40
3.5.	Técnicas de recogida de datos.....	41
4.	Resultados y discusión.....	42
4.1.	Caracterización de los hogares de las niñas participantes del Programa 4 a 7	42
4.1.1.	Situación socioeconómica	42
4.1.2.	Viviendas y composición de las familias	43
4.1.2.1.	Composición de las viviendas.....	43
4.1.2.2.	Composición de los hogares.....	43
4.1.2.3.	Jefatura de hogar	44
4.1.2.4.	Labores de cuidado al interior del hogar.....	45
4.1.3.	Situación de discapacidad	46
4.1.4.	Pueblos originarios.....	47
4.1.5.	Migración	47
4.1.6.	Ocupación laboral de las mujeres usuarias del Programa	48
4.1.7.	Violencia intrafamiliar hacia las niñas participantes	49
4.1.8.	Reproducción de los estereotipos de género en los hogares	50
4.2.	Factores que reproducen los estereotipos de género en las niñas participantes del Programa 4 a 7	51
4.2.1.	Uso de espacios e infraestructura	51
4.2.2.	Preferencias y elección de actividades	52
4.2.2.1.	Preferencia de niñas	52
4.2.2.2.	Preferencia de niños	53

4.2.2.3.	Diferencias en actividades académicas	55
4.2.2.4.	Diferencias en actividades deportivas y agilidad corporal	55
4.2.2.5.	Diferencias en actividades relacionadas con aparatos tecnológicos	56
4.2.2.6.	Diferencias por rangos etarios	57
4.2.2.7.	Influencia de las prácticas pedagógicas	58
4.2.3.	Desarrollo de habilidades.....	60
4.2.4.	Relación con los cuerpos y autoestima	62
4.2.4.1.	Estética Corporal.....	62
4.2.4.2.	Cuidado Corporal	63
4.2.4.3.	Autoestima.....	65
4.2.5.	Interacción y vinculación interpersonal	67
4.2.5.1.	Violencia en el entorno escolar	67
4.2.5.2.	Interacción entre niños y niños.....	68
4.2.5.3.	Interacción entre niñas y niñas	69
4.2.5.4.	Interacción entre niñas y niños	69
4.2.5.5.	Resolución de conflictos	71
4.2.5.6.	Vinculación entre estudiantes.....	72
4.2.5.7.	Bullying escolar	73
4.2.5.8.	Disidencias sexo-genéricas y diversidades sexuales.....	75
4.2.5.9.	Vinculación estudiantes y docentes	77
4.2.5.10.	Vinculación estudiantes y paradocentes.....	78
4.3.	Recursos pedagógicos que tengan como finalidad evitar la reproducción de los estereotipos de género en las niñas	79
4.3.1.	Aplicación de lineamientos teóricos y prácticos.....	79
4.3.2.	Capacitación.....	81

4.3.3.	Edad de niñas y aplicación de enfoque de género.....	83
4.3.4.	Uso del lenguaje inclusivo.....	84
4.3.5.	Promover interacciones equitativas y mixtas.....	84
4.3.6.	Incentivar la reflexión.....	85
4.3.7.	Uso de espacios e infraestructura	86
4.4.	Discusión crítica de resultados	87
4.4.1.	Cuerpo.....	89
4.4.2.	Ámbito competencial	90
4.4.3.	Gestión de las emociones y formas de expresión afectiva	92
4.4.4.	Comportamiento y responsabilidad social	93
5.	Conclusiones.....	94
6.	Limitaciones y prospectiva	96
7.	Referencias bibliográficas.....	98
8.	Anexos.....	104
8.1.	Entrevistas realizadas	104
8.1.1.	Coordinadora 1	104
8.1.2.	Coordinadora 2	126
8.1.3.	Coordinadora 3	150
8.1.4.	Monitora 1	170
8.1.5.	Monitora 2	185
8.1.6.	Monitora 3	196
8.1.7.	Monitora 4	213
8.1.8.	Monitora 5	233
8.2.	Glosario de modismos chilenos y otros conceptos.....	247

Índice de tablas

Tabla 1. <i>Clasificación de los estereotipos de género según Ortega.</i>	33
Tabla 2. <i>Operacionalización de categorías de análisis del discurso</i>	37
Tabla 3. <i>Glosario de modismos chilenos, y otros conceptos usados en las entrevistas realizadas</i>	247

1. Introducción

La formación de estereotipos de género se produce en edades muy tempranas. Diversos estudios apuntan a causas culturales y sociales, como por ejemplo la educación recibida en la escuela y en la familia, entre otros factores. En Chile históricamente se ha invisibilizado el tema de los estereotipos de género y el rol que cumplen en la generación de violencia de género, a causa de cómo se ha tipificado en la normativa nacional. En este sentido, lo relevante de esta investigación es que al entender las causas detrás de la reproducción de los estereotipos de género se puede mejorar y generar políticas públicas acorde, y que se hagan cargo de la prevención de la violencia de género. Esta comúnmente solo se tematiza desde una perspectiva jurídica y en casos en los que se involucra la violencia física, que pueden llegar a escalar hasta atrocidades como el feminicidio.

En este estudio nos abocamos a investigar, a través de los discursos de las y los trabajadoras/es de un programa para niñas y niños, con especial atención en conocer cómo son las dinámicas que se producen entre niñas y niños, incluyendo sus interacciones, comportamientos y discursos.

Lo anterior resulta aún más relevante en el contexto de niñas y niños vulnerables que provienen de hogares con diferentes clases de vulnerabilidades, como pueden ser hogares con una jefa de hogar y/o monoparentales, con un alto índice de pobreza multidimensional, entre otras situaciones.

A continuación, se presenta una investigación de corte cualitativo en la se indaga en los factores que contribuyen a la formación de estereotipos de géneros en niñas y niños vulnerables, conformadas por niños y niñas entre 6 y 13 años de edad, que asisten al *Programa 4 a 7* en la Comuna de Lo Prado en Santiago de Chile, dentro de tres establecimientos educativos: Liceo Profesora Gladys Valenzuela Vallejos, Colegio Golda Meir y Colegio Poeta Vicente Huidobro.

1.1. Justificación

Existe escasa literatura que profundice en cómo se expresan y vivencian los estereotipos de género en el periodo de la niñez dado que, a modo general, las intervenciones en materia de género que trabajan con niñas y niños y juventudes tienen como objetivo prevenir prácticas discriminatorias por motivo de género en la vida adulta de las personas. Sin embargo, se ha

detectado que los estereotipos de género se reproducen desde temprana edad y que, por tanto, sus consecuencias afectan a las personas a lo largo de toda la vida. Así, Lera (2002, como se citó en González y Rodríguez, 2020, p.127) identifica que las diferenciaciones por género, se constituyen desde el periodo de la educación infantil, a medida que se comienza a escoger a pares con características similares para jugar, y se empiezan a estructurar las dinámicas relacionales y de juego de manera separada entre niñas y niños.

En este contexto, se realizó una investigación de tipo exploratoria, con el propósito de indagar en los factores que reproducen los estereotipos de género, desde la perspectiva de las trabajadoras que intervienen con niñas participantes del *Programa 4 a 7*, focalizado en hogares vulnerables de la comuna Lo Prado en Santiago de Chile. Dado que se trata de una investigación de carácter indagatorio y con el objetivo de desarrollar estándares éticos, que permitieron conocer el contexto en que se desenvuelven las niñas participantes como paso previo a una intervención directa con la población; se han realizado ocho entrevistas en profundidad con carácter semiestructurado a trabajadoras/es del Programa, que posteriormente fueron analizadas mediante la técnica de análisis de discurso.

La relevancia del proyecto se fundamenta en la urgencia de conocer cómo los estereotipos de género afectan a las personas en la etapa de niñez, particularmente en un territorio caracterizado por sus altos índices de vulnerabilidad social y sobre el cual existe escasa literatura en esta materia. Al respecto, Teipichin (2018, como se citó en Buquet et al., 2020) indica que los estudios de género permiten develar los diferentes planos, tejidos, niveles y matices que constituyen la realidad que conocemos, y también permiten producir conocimientos nuevos sobre las mismas. Así, el proyecto contribuye a la investigación y a la literatura en materia de género y evidencia la necesidad y urgencia de la implementación de investigaciones con mayor amplitud respecto a los estereotipos de género en niñas y niños, en especial en el territorio correspondiente a la comuna de Lo Prado y/u otras comunas de similares características.

1.2. Objetivos de la investigación

1.2.1. Objetivo General

Indagar en los factores que reproducen los estereotipos de género, desde la perspectiva de las trabajadoras que intervienen con niñas participantes del *Programa 4 a 7*, focalizado en hogares vulnerables de la comuna Lo Prado en Santiago de Chile.

1.2.2. Objetivos Específicos

Objetivo específico 1: Caracterizar el contexto sociodemográfico de los hogares de las niñas participantes del *Programa 4 a 7* de la comuna de Lo Prado en Santiago de Chile.

Objetivo específico 2: Entender, desde la perspectiva de las trabajadoras, los factores que reproducen los estereotipos de género en las niñas participantes del *Programa 4 a 7* de la comuna de Lo Prado en Santiago de Chile.

Objetivo específico 3: Analizar, desde la perspectiva de las trabajadoras, los recursos pedagógicos que tengan como finalidad evitar la reproducción de los estereotipos de género en las niñas participantes del Programa 4 a 7 de la comuna de Lo Prado en Santiago de Chile.

2. Marco teórico

En las ciencias sociales se ha estudiado extensamente cómo las personas adquieren, desde el entorno social directo con el que interactúan, diferentes tipos de estereotipos desde tempranas edades. En efecto, no es inherente a la biología del ser humano ejercer conductas de discriminación o de violencia de género, en cualquiera de sus niveles: simbólica, física y verbal (Rodríguez Hernández et al., 2021). Las conductas y formas de interacción de niños y niñas son aprendidas, y están muy influenciadas por los estímulos de los pares, educadores o familia, y afectan el desarrollo de habilidades sociales en niños y niñas (Valencia, 2012; Duek, 2010).

2.1. SISTEMA BINARIO SEXO/GÉNERO

Existe amplia coincidencia en la literatura sobre la emergencia del concepto género para establecer una diferencia en relación al sexo. Este último se refiere a “características biológicas y fisiológicas que definen a hombres y mujeres, es decir, representa el físico de los individuos y son de carácter individual” (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2000, como

se citó en González y Rodríguez, 2020, p.126). En cuanto al género, este se refiere a la construcción “social y cultural de los roles de género, como consecuencia de un proceso de atribución de significados sociales [...] y referido al mundo occidental: “una tecnología social que asegura la subordinación de las mujeres a los hombres” (Gómez Suárez, 2009, p.677), incluyendo “los comportamientos, actividades y atributos que una sociedad considera apropiados para cada sexo” (OMS, 2000, como se citó en González y Rodríguez, 2020, p.126).

2.1.1. Sistema binario

Para Bourdieu (2000, p. 10), esta división de las cosas y actividades a partir de la oposición masculino-femenino, surge a partir del contexto de un sistema general de oposiciones homólogas; “alto/ bajo, arriba/abajo, delante/detrás, derecha/izquierda, recto/curvo, seco/húmedo, duro/blando, sazonado/soso, claro/oscurito, fuera (público)/dentro(privado), etc.”. El autor refuerza que estos esquemas de pensamiento (que tienen una aplicación universal), encuentran que las diferencias de la naturaleza, asociadas a un supuesto campo de objetividad, son diferencias y características distintivas que las naturalizan, inscribiéndolas en este sistema de diferencias. Así, la división de los sexos, pareciera estar en este orden de las cosas, como categoría binaria.

En otras palabras, el sistema binario sexo/género hace referencia a la dicotomía conceptual en la que se opone lo dado, por la naturaleza, el sexo; ante lo construido social y culturalmente, el género (González y Rodríguez, 2020). Sin embargo, existen expresiones no binarias de identidades de género y formas de habitar los cuerpos que corresponden a un ámbito mucho más amplio y difuso que las categorías dicotomías de sexo (mujer/hombre) y género (masculino/femenino) (Gómez Suárez, 2009). En esta línea se encuentran las expresiones de género no binarias, es decir, personas que no se identifican con el género de manera tradicional (Martínez, 2012) en particular, y que se basa en un paradigma postmoderno (Goldner, 2009), o, siguiendo a González (2019), las estructuras de género no binarias, también denominadas formas de expresión de género fluido, que corresponde a las identidades “personas que no se identifican exclusivamente con ningún género” (Martínez, 2020, p.20).

Así, se da cuenta de la existencia de personas que no encajan en el binomio, porque transitan a lo largo de la vida en un continuo de diversidad de identidades de género (Sobrien, 2020).

Personas que pueden identificarse en un momento del ciclo vital con un género determinado o indeterminado, que no siempre coincide con el sexo biológico, y cambie según cómo van habitando sus cuerpos y subjetividades (Martínez, 2020). En esta línea y entendiendo que el género es una construcción social, al respecto la Corte Interamericana de Derechos Humanos (2017) señaló que “el reconocimiento de la identidad de género se encuentra ligada necesariamente con la idea según la cual el sexo y el género deben ser percibidos como parte de una construcción” (p. 47).

Los intentos por conceptuar la identidad de género han demostrado que no es una tarea sencilla, en tanto, existen algunas confusiones conceptuales asociadas al término género. Para Hawkesworth (1977, como se citó en Rocha 2009) el término tiene al menos 25 usos diferentes, que van desde su uso como atributo de los individuos, a características de las relaciones interpersonales. En este punto, es relevante mencionar algunos aspectos de la noción de identidad que han sido denominados como SOGIEC (Organización Internacional para las Migraciones [OIM], 2020), por las siglas en inglés de los cuatro elementos fundamentales de la sexualidad humana; 1. orientación sexual (Sexual Orientation): capacidad de cada persona para tener sentimientos románticos, emocionales y/o físicos, o atracción hacia otras personas; 2. identidad de género (Gender Identity): experiencia de género interna e individual de cada persona; 3. expresión de género (Gender Expression): rango de expresiones como el nombre, pronombres, comportamientos, vestimentas, voz gestos y/o características corporales que permiten expresar el género; 4. características sexuales (Sexual Characteristics): características físicas de cada persona, relacionadas con el sexo, como los cromosomas, gónadas, hormonas sexuales, genitales, y características físicas secundarias.

Para Rocha (2009) existen configuraciones de aspectos de estas definiciones de género, que conlleva a una contradicción aparente en relación al constructo de género e identidad, en tanto históricamente las sociedades han asumido que el sexo biológico está asociado a lo femenino o masculino de persona. Sin embargo, el desarrollo de la identidad de género, son procesos complejos con características dinámicas y multifactoriales, que involucran múltiples variables culturales, sociales e individuales.

2.1.2. División sexual del trabajo

Asociado a este sistema binario de oposiciones se encuentra la división sexual del trabajo, referida a las formas en que las sociedades distribuyen y organizan el trabajo, de acuerdo a los roles de género (Instituto Nacional de las Mujeres [InMujeres], s.f.). Esta distribución del trabajo, a su vez, está asociada con la división del trabajo en aspectos productivos por una parte y reproductivos por otra. Las labores productivas están asociadas a las actividades derivadas de la economía y el mercado laboral, tales como el trabajo remunerado (en dinero o especies) o la producción de bienes, y están asociadas a la esfera pública de la sociedad (Kandel, 2006). En paralelo, las labores reproductivas, hacen referencia a todas las actividades que permiten la reproducción de la especie, tanto en el aspecto biológico como social, e incorpora actividades tales como las labores domésticas y de cuidado, y están a modo general asociadas a los espacios privados (Kandel, 2006). Las labores reproductivas han sido invisibilizadas históricamente y, de la misma manera, han sido asignadas a las mujeres tras la justificación de supuestas características biológicas y naturales, que permiten que puedan desarrollarlas de manera instintiva (Kandel, 2006). Por lo tanto, existe una falta de valorización de estas actividades tanto en el aspecto social como económico y, en consecuencia, siempre han quedado relegadas a la superioridad de las labores productivas desarrolladas tradicionalmente por hombres (Kandel, 2006).

La división sexual del trabajo, asociada a que las labores productivas están vinculadas a lo masculino y las labores reproductivas, a lo femenino, trae consecuencias laborales, económicas, en el estilo de vida, y en general en todos los aspectos de la vida cotidiana; afectando de manera negativa principalmente a las personas asociadas a lo femenino (Domínguez Moriones, 2014). Según la Oficina Internacional del Trabajo [OIT] (2019b, p. 4), en el mundo y, sin excepción, las mujeres son responsables de realizar las tres cuartas partes del trabajo de cuidado de carácter no remunerado. En Chile, el Instituto Nacional de Estadísticas [INE] (2019), refuerza esta información, indicando que en todas las regiones del país las mujeres dedican en promedio más de tres horas que los hombres a los trabajos no remunerados; y, en contraste, en la mayoría de las regiones, los hombres destinan más tiempo a actividades de ocio y vida social que las mujeres. Así, estas divisiones afectan a las personas desde edades muy tempranas, e inclusive antes del nacimiento, para Crawford (1995, p.13, como se citó en Marín, 2014), las mantas de color rosado o azul con las que rápidamente se

envuelve a las personas recién nacidas, representan el género pues, sirven como pista social para reconocer al bebé como femenino o masculino.

Por su parte, Bourdieu (2020, p. 11) explica que la justificación natural de estas diferencias que se establecen socialmente entre ambos sexos, y particularmente la división sexual del trabajo, puede encontrarse las diferencias *biológicas* entre los sexos, singularmente en las diferencias *anatómicas* que existen entre los órganos sexuales; configurando de esta forma los cuerpos masculinos y femeninos. Para este autor, la división sexual del trabajo, la estructura del espacio en su oposición mercado/hogar, y la estructura del tiempo, son los aspectos que permiten ratificar la dominación masculina, en tanto “el orden social funciona como una inmensa máquina simbólica”.

2.2. ESTEREOTIPOS

Los estereotipos por sí mismos carecen de una connotación valórica; no son buenos ni malos, su función en la sociedad es la de simplificar aspectos de la realidad a través de una categoría o etiqueta, que permite nombrar algo a partir de características. En este sentido, los estereotipos permiten, en un proceso de reducción y simplificación, que fenómenos sociales sean más comprensibles para las personas. Algunos estereotipos se han constituido en creencias populares y algunos, a menudo erróneos, sobre grupos específicos de la población (Cebrelli, 2016). También los estereotipos suelen estar directamente relacionados con los prejuicios, o ideas preconcebidas de otras personas o situaciones, y ambos conceptos, estereotipos y prejuicios, están relacionados a su vez con los estigmas sociales.

Los estigmas sociales, según Goffman (2006), atienden a una serie de rasgos o atributos que permiten justificar la exclusión de quienes no los poseen, y clasifican a las personas en dos grandes conjuntos; normales y estigmatizadas. En este orden de ideas se contraponen el concepto de normal al de estigma, siendo individuos normales “todos aquellos que no se apartan negativamente de las expectativas particulares que están en discusión” (Goffman, 2006, p.15). Es decir, quienes no poseen ninguna característica que genere rechazo por parte de una sociedad determinada, y esto se refiere al individuo normal desde un punto de vista social no psicológico; situado en una sociedad determinada que define en sus normas culturales (también legales) quiénes poseen una identidad estigmatizada y quienes son normales; de acuerdo a normas de inclusión/exclusión.

2.2.1. Estereotipos de género

Los estereotipos sociales de género, por su parte, según Lemus (2007, p. 19, como se citó en Pla et al., 2013, p. 22), son las creencias y expectativas que se han estructurado, y que son compartidas por las sociedades, respecto a las características que poseen y deben poseer hombres y mujeres, a partir de la concepción de que son grupos sexual y genéricamente diferenciados. Burin (1993, como se citó en Bonelli, 2018, p. 33), refuerza la idea de que los estereotipos son conjuntos de ideas que simplifican la realidad, particularmente respecto a lo que es ser hombre y mujer, diferenciando los géneros a partir de las características de cada uno, y modelando la identidad de las personas, desde de los roles que supuestamente deben cumplir. De esta manera, se legitiman los modelos jerárquicos y de inequidad, que traen como consecuencia una polaridad entre los géneros.

Los estereotipos de género tienen relación con las expectativas sobre las personas, de acuerdo al sexo/género asignado al nacer, e influyen directamente en las formas en que las personas se desenvuelven a lo largo del ciclo vital. En la cultura occidental se han desarrollado modelos hegemónicos de masculinidad y feminidad, que Ortega (1998, como se citó en Bonelli, 2018, p. 33) divide en cuatro categorías de referencia: cuerpo; capacidades intelectuales; dimensiones afectivas y emocionales; y comunicación interpersonal. De esta manera, la concepción de la masculinidad está asociada a cuerpos activos con fortaleza y energía; desarrollo de habilidades de carácter competitivo, racionales y de inteligencia; pocas demostraciones afectivas y cariñosas, particularmente en los espacios públicos; y con habilidades de comunicación interpersonal limitadas (Domínguez Moriones, 2014). Mientras que, por contraste, la construcción de la feminidad está asociada a cuerpos con características de fragilidad, pasividad, y asociados a la búsqueda de la belleza física; capacidades lógicas y racionales limitadas; altas demostraciones de afecto, y sensibilidad; y altos desarrollos de habilidades comunicacionales (Domínguez Moriones, 2014).

Por su parte, Berk (1999, p. 683, como se citó en Monjas Casares, 2004), y Moya (1999, como se citó en Monjas Casares, 2004), a través de sus estudios indican que las personas tenían ideas preconcebidas respecto a las características de la personalidad consideradas como típicas para hombres y mujeres. Así, distinguen dos aspectos; asociado a lo masculino se encuentran los rasgos instrumentales (dominancia, liderazgo, competencia, independencia

racionalidad y agresividad); y a lo femenino, los rasgos expresivos (sumisión, calidez, empatía, cuidado y sensibilidad).

Algunas de las evidencias de los patrones culturales asociados a los roles femeninos y masculinos en Chile, en específico las arrojadas por la IV Encuesta de Violencia contra la Mujer en el Ámbito de Violencia Intrafamiliar y en Otros Espacios [ENVIF-VCM], indican que existe un alto nivel de acuerdo en que: el hombre es quien debe responsabilizarse de los gastos de la familia y del hogar (37,6%); que las mujeres deben evitar vestirse provocativamente para no ser víctimas de acoso (22,2%); que las mujeres son quienes deben hacerse responsables del cuidado de las hijas e hijos, en lugar de los hombres (18,7%); que es más adecuado que los hombres sean reconocidos con el cargo de jefe de hogar (16,7%); y que la realización de los quehaceres del hogar, tales como lavar, planchar y cocinar, son tareas más adecuadas para las mujeres que para los hombres (11,2%), entre los patrones más comunes (Ministerio del interior y Seguridad Pública, 2020, p. 21).

2.2.2. Procesos de aprendizaje de los estereotipos de género

Los estereotipos, además de cumplir su función adaptativa, de simplificación y predicción, tienen otro rol relevante en los procesos de socialización de las personas; y es que permiten facilitar la identidad y pertenencia a grupos sociales, en tanto la identificación y aceptación de los estereotipos dominantes de ciertos grupos, se constituyen como mecanismos para permanecer integradas/os en los mismos (González, 1999, p. 81). Al partir de esta base, se comprende que los estereotipos de género forman parte del imaginario social, que es definido por Castoradis (1997, como se citó en Bonelli, 2018, p. 33), como el conjunto de significaciones que permiten instituir una sociedad, y que dan sentido y orden a las personas, grupos e instituciones que forman parte de él, a través de su transmisión intergeneracional, y la normalización de cánones, valores y modelos de conducta.

Estos procesos y actitudes integrativas se realizan desde la infancia y la juventud de forma espontánea; mientras que los estereotipos de género se adquieren a través de constantes procesos de aprendizajes, en los que influyen los factores culturales generales, pero también los más cercanos como las familias y escuelas (González, 1999, p. 87). Lagarde (1998, como se citó en Colás y Villaciervos, 2007), concuerda con la idea de que los estereotipos de género se aprenden desde temprana edad, y considera que no son de carácter aleatorio, sino que por el

contrario son fundantes, en tanto son dimensiones subjetivas arcaicas, en procesos de constante renovación.

En relación a la materia evolutiva de los estereotipos de género, para Martin (1989, como se citó en González, 1999) y Biernat (1991, como se citó en González, 1999), a medida que las personas aumentan su edad, estos esquemas diferenciados de género se comienzan a complejizar, llegando al punto a constituirse como constructos unidimensionales y bipolares, o categorías binarias como diría Bourdieu (2020), en donde lo femenino se encuentra en un extremo y lo masculino en el otro. Los estereotipos generan una percepción del género que, a medida que es interiorizada, orienta la representación de la realidad, como las acciones, pensamientos y comportamientos de las personas (Jiménez, 2005, como se citó en Colás y Villaciervos, 2007).

Williams y otros colaboradores (1975; 1990, como se citó en González, 1999), relevan seis aspectos respecto a los procesos de aprendizaje de las categorías sexuales; 1. aprender a identificar el sexo de las personas; 2. aprender a identificar el propio sexo y la constancia del género; 3. identidad de rol de género; 4. aprender las características y conductas de las madres y padres; 5. aprender qué juegos y actividades están ligadas a cada sexo; 6. adquirir las creencias que sobre los rasgos de personalidad distinguen a hombres y mujeres.

2.2.3. Estereotipos de género y niñez

La socialización es definida por Monjas Casares (2004, p. 8) como los procesos a través de los cuales las niñas y adolescencias “adquieren las pautas de comportamiento, creencias, normas, valores, costumbres y actitudes propias de la familia y del grupo cultural y social al que pertenecen”. La autora destaca que estos procesos son interacciones entre las personas y sus entornos interpersonales, donde los agentes sociales principales son; 1. personas: madre, padre, hermanos y hermanas, otros familiares, amigos, compañeros, profesorado y otras personas; 2. instituciones: familia, escuela; 3. medios de comunicación social y tecnologías de la información y la comunicación; 4. objetos: libros, juguetes, aparatos, máquinas.

Las niñas y niños desde su nacimiento reciben a través de diferentes agentes socializadores, información relacionada con su vinculación a lo femenino o lo masculino, a partir de su sexo biológico. De esta manera, el sexo se transforma en un estímulo social, en tanto, tiene como

consecuencia reacciones en otros significantes que influyen en la percepción que las niñas y niños tienen de sí, así como sus comportamientos y valores (Mogarde, 2012, como se citó en Bonelli, 2018, p. 33).

Investigaciones de Bleeker y Jacobs (2004, como se citó en Mella, 2020, p. 7), han demostrado que las madres tienen mayores probabilidades de adquirir juguetes relacionados con competencias matemáticas y científicas para sus hijos que para sus hijas. En paralelo, se ha evidenciado que los padres, tienen probabilidades más altas de participar de las actividades asociadas a las matemáticas y ciencias que realizan sus hijas, que las que realizan sus hijos. Algunos investigadores han interpretado estos hechos, como reflejos de las altas probabilidades de que los padres creen que las habilidades científicas son menos interesantes, pero más difíciles para sus hijas (Tenenbaum y Leaper, 2003, como se citó en Mella, 2020).

Respecto a la evolución de la adquisición de los estereotipos y roles de género en la etapa de infancia y adolescencia, Monjas Casares (2004, p. 10) diferencia tres etapas; preescolar, niñez intermedia, y adolescencia. La etapa preescolar, comprende las edades entre uno y cinco años y medio, y se distingue en tanto las niñas comienzan a adquirir los estereotipos y roles de género principalmente en relación a las *características físicas, ocupacionales y las actividades que desarrollan*. En esta etapa, tanto el juego como la elección de los juguetes se realiza de acuerdo a lo considerado apropiado para cada género, y aparecen y crecen las preferencias por personas del mismo sexo. Respecto a la comprensión de los estereotipos de género, se puede afirmar que es de carácter rígido e inflexible, en tanto, son juicios que surgen de los estereotipos de género presentes en el ambiente, como de la inmadurez a nivel cognitivo. Para la autora, la mayoría de las personas en etapa preescolar, tienen problemas para comprender que, si bien existen diferencias entre hombres y mujeres en relación a sus cuerpos, también existen similitudes en otros aspectos.

Para Artiles (1998, como se citó en Vásquez y Nápoles, 2019), la identidad de género es un proceso que comienza a desarrollarse desde muy temprana edad, e indica que desde los 2 años las personas ya pueden identificar las diferencias que existen en los modos de vestir o peinar entre los sexos, a partir de los modelos hegemónicos de cada uno. Así, son conscientes de su propia clasificación como niña o niño, e incorporan estos modelos de comportamiento en sus acciones y preferencias. Para esta autora, entre los 3 y 5 años se incorpora la conciencia

de género, que permite que los estereotipos de género aumenten de forma gradual hasta la etapa de la adolescencia, a partir del conocimiento y la constancia de los mismos.

Continuando con las etapas propuestas por Monjas Caseres (2004, p. 10), la segunda etapa considerada como niñez intermedia, contempla las edades entre los seis y once años aproximadamente. En este periodo las niñas son conscientes de muchos estereotipos de género, incorporando algunos *rasgos de la personalidad y ámbitos de logro académico*. En este punto, y asociado al logro académico, se encuentran las diferencias entre niñas y niños que establecen, por ejemplo, que la lectura y las artes son actividades de niñas y que, por el contrario, las matemáticas, deportes y habilidades mecánicas son actividades de niños.

La tercera etapa corresponde a la adolescencia, y comprende edades entre los doce y veinte años aproximadamente. En esta etapa la conformidad de las personas con los roles de género comienza a acentuarse, y se torna mayor a que al principio de la adolescencia, para luego disminuir gradualmente, sobre todo en las mujeres. Mientras que la preferencia por iguales del mismo sexo se identifica que se torna menos pronunciado posterior a la pubertad.

2.3. NIÑEZ Y NIÑECES

La niñez es una etapa en la vida del ser humano que, de acuerdo a la Convención de Derechos del Niño, se define como “todo ser humano menor de dieciocho años de edad” (Art. 1), entendiéndose que la niñez alude a un concepto dinámico, que incluye aspectos del desarrollo humano como la edad biológica, autonomía progresiva (Fernández, 2017), entre otros. Ahora bien, en esta investigación hemos optado por el concepto de niñez en plural, es decir, niñas, porque, por un lado niñas viene a ser el plural de niñez, que en singular “hace referencia a una categoría universal y genérica, homogeneizando a una población diversa e incierta, de modo que se piensa la niñez como algo abstracto que atraviesa a toda/os por igual” (Simonetti, 2020, p.76), y, por otro lado, el concepto en plural engloba a las diferentes formas en las que se expresan niños y niñas de acuerdo a su etapa de desarrollo humano, condicionantes sociales y contexto territorial en el que habitan. Por lo tanto, en consideración de todo lo antes señalado, es que el concepto de niñas es el más apropiado para entender las construcciones de estereotipo de género en la presente investigación. En este sentido, cuando nos refiramos a niñas será a niños y niñas, con características diversas, y anclados en un contexto particular, a saber; niños y niñas entre 6 y 13 años pertenecientes a sectores

vulnerables que asisten al Programa 4 a 7 de la Comuna de Lo Prado en la Ciudad de Santiago de Chile. Mientras que al utilizar el concepto en singular —niñez— nos referiremos en general y abstracto a niños y niñas.

2.3.1. Reproducción de roles de género en el ámbito educativo

Las principales instituciones que permiten transmitir y reproducir estos roles de género son la familia y los espacios educativos. Las creencias estereotipadas de género de madres y padres, tienen impacto en el desarrollo de creencias y aspiraciones de carácter ocupacional (Bandura, 1977, como se citó en Mella, 2020). Dryler (1998, como se citó en Mella, 2020), indica que los efectos de los estereotipos de género, tienden a ser más fuerte para los padres con sus hijos, que de las niñas con sus madres. Investigaciones (Kohlber, 1966, como se citó en Mella, 2020) refuerzan la idea de que la ocupación de los padres serían factores clave en los procesos de imitación de roles de género; evidenciando que las probabilidades de que niños en contextos educativos hagan elecciones similares a las de sus padres, aumentan en tanto los últimos trabajen o se eduquen en un campo específico. Al respecto, Polavieja y Platt (2014 y 2016, como se citó en Mella, 2020), señalan que existe un fenómeno de homolinealidad en los hombres. Es decir, que los niños se encuentran más afectados por los estereotipos de sus padres que de sus madres; mientras que las niñas se ven afectadas de igual manera por los estereotipos de las madres como de los padres.

Por su parte, Pinedo, Arroyo y Berzosa (2018, p. 47, como se citó en González y Rodríguez, 2020, p. 126) consideran que las escuelas, al ser los principales centros de encuentro y socialización de las niñas y niños, constituyen uno de los contextos con mayor pertinencia para estudiar cómo los estereotipos sexistas se reproducen en la etapa de la niñez. Bourdieu (s.f. como se citó en Botello et al., 2015, p. 4), refuerza esta idea, señalando que las escuelas han desplazado a las familias como espacios centrales de reproducción y que se han transformado en un lugar privilegiado para construir el paradigma de la dominación masculina.

De esta forma, resulta relevante comprender que en las escuelas se reproducen patrones socioculturales y que, de acuerdo a algunos estudios, se ha determinado que niñas y niños practican juegos, desarrollan habilidades, y tienen intereses diferenciados por género. Investigaciones de Monjas Casares (2004, como se citó en González y Rodríguez, 2020, p. 128) concluyen que, como consecuencia del desarrollo progresivo de la socialización del género, y

por tanto de sus estereotipos y modelos hegemónicos, los niños tienden a afianzar estilos de juego con características dominantes y agresivas, mientras que las niñas, por el contrario, desarrollan papeles más bien pasivos.

Una de las misiones de los establecimientos educacionales es “desarrollar de manera integral a las personas en un proceso educativo donde [las niñas] construyan su identidad personal para problematizar y transformar la cultura y participar activamente en ella” (Aravena et al., 2017, p.62). Sin embargo, se ha encontrado evidencia en el sentido opuesto, es decir, que en el ámbito educativo se promueven lineamientos curriculares que reproducen la heteronormatividad en la enseñanza, en el sentido de que en la “sociedad se imponen modelos, tanto masculinos como femeninos estereotipados para cada individuo, los cuales se aprenden en el proceso de desarrollo y también se instalan en la familia y escuela” (Aravena et al., 2017, p.60).

La perspectiva de las/os estudiantes resulta relevante en relación con los estereotipos de género. Al particularizar la relación con el profesorado, estudios de Serra et al. (2020, como se citó en Serrano y Ochoa, 2021, p. 2), señalan que “las mujeres piensan que en las actividades físicas que realizan en la escuela, las y los docentes les exigen menos que a sus compañeros varones, al presuponer que ellas poseen menor habilidad”. Mientras que Espinoza y Taut (2016) señalan en su estudio del rol del género en las interacciones pedagógicas de aulas de matemáticas chilenas que

“los docentes formulan menos preguntas que requieren el uso de habilidades cognitivas superiores, tales como argumentar, elaborar, inferir y transferir, a las alumnas que a los alumnos. Además, se observó que las mujeres participan en un grado menor que los hombres en todas las formas registradas y que, concordantemente, los profesores les dirigen una menor cantidad de retroalimentaciones que a los alumnos” (p.11).

En relación a los juegos, Moragón-Alcañiz y Martínez-Bello (2015, como se citó en Serrano y Ochoa, 2021) “identificaron que los niños asocian las actividades lúdicas con actividades deportivas y competitivas, mientras que las niñas relacionan el juego con actividades sedentarias o de baja intensidad” (p.2).

En este mismo orden de ideas, los estereotipos de género que se le otorgan a niñas y niños desde edades muy tempranas, por parte del entorno, siguen un patrón que reproduce el sistema binario sexo-género. En el caso de las mujeres, se identifica a las niñas a su rol

doméstico, de mujer madre, y mujer que seduce a los hombres o es objetivo de deseo de estos. Este tipo de estereotipos se observa, por ejemplo, en juguetes existentes que están dedicados a las niñas, en los que las niñas juegan a ser madres con bebés de plástico, o a realizar las labores domésticas con juguetes que simulan ollas, cubiertos, tazas, etc. Para luego, en la edad adulta convertirse en la madre e insertarse en el lugar que le corresponde “[...] en la división sexual del trabajo. Con respecto al niño, ocurre algo similar, ya que, para ser un proyecto de ‘hombre’, desde su primera infancia, se le entregan juguetes más bien mecánicos, para armar y desarmar” (Reboredo, 1983, p. 5, como se citó en Aravena et al., 2017, p.67).

Las brechas de género en el ámbito educativo han sido documentadas en diferentes estudios; para Simón (2005, como se citó en Colás y Villaciervos, 2007, p. 39), las niñas en la etapa de la pubertad perciben que el éxito que puedan tener está asociado principalmente a su belleza y, en algunos casos, a su simpatía, y que en pocos casos está asociado a sus capacidades intelectuales, artísticas, deportivas, de emprendimiento o creadoras. En este contexto, y a pesar de que las calificaciones en áreas científicas que las niñas hayan obtenido durante la Educación Secundaria sean sobresalientes o iguales con los niños, en la adolescencia se produce una diferenciación en la elección de carrera. En este orden de ideas, se ha evidenciado en estudios empíricos que los adolescentes tenderán a postular a carreras asociadas a las áreas científicas (matemáticas, ciencias naturales, entre otras); mientras que las adolescentes se inclinarán hacia el área de las humanidades (Bordón y Mizala, 2020), optando por carreras de las ciencias sociales, letras y otras relacionadas con los cuidados personales y los servicios. Lo anterior se explicaría por las prácticas que reproducen estereotipos de género en la educación de niñas. En este contexto, y a pesar de que las calificaciones en áreas científicas que las niñas hayan obtenido durante la Educación Secundaria sean sobresalientes o iguales con los niños, en la adolescencia se produce una diferenciación en la elección de carrera.

En este orden de ideas, se ha evidenciado en estudios empíricos que los adolescentes tenderán a postular a carreras asociadas a las áreas científicas (matemáticas, ciencias naturales, entre otras); mientras que las adolescentes se inclinarán hacia el área de las humanidades (Bordón y Mizala, 2020), optando por carreras de las ciencias sociales, letras y otras relacionadas con los cuidados personales y los servicios. Lo anterior se explicaría por las

prácticas que reproducen estereotipos de género en la educación de niñas. De esta manera, los y las educadores tienden —en sus prácticas educativas— a potenciar la formación científica para niños y la humanista para las niñas. Esto se constata, por ejemplo, en las diferencias de expectativas que tienen los educadores y las educadoras, en particular en el desempeño en matemáticas de niños y niñas, “lo que puede afectar los procesos de acumulación de habilidades en” (Mizala, 2018, p. 128) esa área de conocimiento. Asimismo, de acuerdo a estudios empíricos, se ha evidenciado que los educadores y las educadoras le dedican más tiempo, atención y tienen expectativas de mejor rendimiento académico respecto a los niños que a las niñas (Mizala, 2018). No obstante, se ha demostrado que no existe diferencia en el rendimiento académico en el área de matemáticas “entre niños y niñas de seis y siete años de edad” (Cerdeira, Pérez y Ortega-Ruiz, 2014, como se citó en Del Río, Strasser, y Susperreguy, 2016, p.26).

Así, cabe mencionar un estudio, en el que a partir del análisis de registros audiovisuales de clases de estudiantes que cursaban enseñanza básica se “mostró que los profesores (de ambos géneros) interactuaban con más frecuencia con los niños que con las niñas, y que esta diferencia no se explicaba por una mayor frecuencia de preguntas y comentarios espontáneos de los niños” (Del Río et. al, 2016, p. 26).

Lo anterior es uno de los factores que puede afectar la autopercepción y confianza de las niñas respecto de sus propias capacidades y desempeño en matemáticas. Al respecto, se ha evidenciado que existe una relación entre la autopercepción en las capacidades para desempeñarse con éxito y la elección de carrera profesional que realizan las adolescentes (Ricalde Laime y Sana Paco, 2017; Mizala, 2018). En este sentido, existe una amplia convergencia en la literatura respecto a que el “autoconcepto, las expectativas de logro y la motivación en matemáticas de los niños son significativamente mayores que los de las niñas” (Berg y Klinger, 2009; Skaalvik y Skaalvik, 2004, como se citó en Del Río et. al, 2016, p. 25).

Según las cifras entregadas por el Servicio de Información de Educación Superior (2021), se estima que la brecha entre hombres y mujeres en carreras de pedagogía es de un 33,8%, prevaleciendo las matrículas de mujeres con 66,9%, en relación a un 33,1% de hombres.

De acuerdo a Simón (2005, como se citó en Colás y Villaciervos, 2007, p. 40), los niños, por su parte, establecen un modelo de éxito fuertemente marcado por el triunfo, lo que, a su vez,

está asociado a la fuerza, ingenio, inteligencia y habilidades deportivas. Así, a pesar de que en la Educación Secundaria los niños puedan haber tenido resultados mediocres en las asignaturas científicas y/o tecnológicas, se atreven a continuar sus estudios en estas áreas, confiados en que podrán conseguir el éxito en estos campos profesionales, y, por tanto, asegurando su triunfo en las materias relacionales. Dentro de las carreras asociadas al campo de la ciencia, tecnología, ingeniería y matemática [STEM, por sus siglas en inglés], se ha evidenciado que, a medida que las áreas tienen mayores componentes matemáticos, disminuye la participación de las mujeres. En este contexto, se estima que los hombres tienen tasas de participación tres veces mayores respecto a las mujeres, con un 75% y un 25% respectivamente (Canales et al., 2021).

Cabe destacar que la literatura reciente, ha demostrado que existen mayores probabilidades de que las niñas escojan materias masculinizadas, y que a su vez tengan mayor rendimiento en estas áreas, cuando están en clases de un solo sexo, o con altas proporciones de estudiantes femeninas (Mael et al., 2005; Billger, 2002, como se citó en Mella, 2020).

2.3.2. Perspectiva de género en el ámbito educativo

En relación a la perspectiva de género en el ámbito educativo en Chile, nos remitimos a lo declarado en documentos oficiales por el Ministerio de Educación de Chile. Al respecto se aprecia que el enfoque de género del Ministerio en cuestión sigue los lineamientos del derecho internacional en esta materia. En este sentido, en primer lugar, se releva la incorporación, dentro de sus directrices, de uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) promovidos por la ONU, que se refiere a “la necesidad de lograr igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y niñas” (Subsecretaría de Educación Parvularia, División de Políticas Educativas, 2018, p.9). Lo anterior se ha ido desarrollando en establecimientos educativos de todos los niveles, a través de la implementación del enfoque de género en diferentes programas educativos, lo que así se asegura de acuerdo a la Ley General de Educación N°20.370, del año 2009, en la que se reconocen “los tratados internacionales vigentes, incluyendo explícitamente el de la no discriminación” (Subsecretaría de Educación Parvularia, División de Políticas Educativas, 2018, p. 11).

Asimismo, también en la línea del marco normativo internacional, cabe mencionar la incorporación de directrices de la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de

Discriminación contra la Mujer (CEDAW, 1979), como por ejemplo, la promoción explícita de la igualdad, y que en la esfera de la educación ha establecido diversas medidas, dentro de las cuales cabe resaltar que “busca eliminar estereotipos de papeles masculino y femenino en todos los niveles y formas de enseñanza, a través de la educación mixta, modificación de los libros y programas escolares” (Subsecretaría de Educación Parvularia, División de Políticas Educativas, 2018, p.12). En este sentido, y de acuerdo a lo estipulado en la Convención Contra las discriminaciones en la esfera de la Enseñanza (Unesco, 1960), el Ministerio se alinea con una serie de mecanismos y medidas de dicha Convención, para el propósito de asegurar el trato igualitario en temas de género, “y medidas para garantizar la inclusión [...] haciendo frente a la violencia de género, y las necesidades educativas de los grupos históricamente vulnerados” (Subsecretaría de Educación Parvularia, División de Políticas Educativas, 2018, p.12). Por último, el enfoque de género del Ministerio de Educación también sigue las directrices de la Convención interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer, Convención Belém do Pará (OEA, 1994), en la que se “establece [...] el derecho de la mujer a ser valorada y educada libre de patrones estereotipados de comportamiento y, prácticas sociales y culturales basadas en conceptos de inferioridad o subordinación” (Art. 6b)”(Subsecretaría de Educación Parvularia, División de Políticas Educativas, 2018, p. 13).

2. Contexto situado

La investigación se ha desarrollado en la comuna de Lo Prado, perteneciente a la ciudad de Santiago de Chile, en tres establecimientos educativos en los que se implementa el Programa 4 a 7: Liceo Profesora Gladys Valenzuela Vallejos, Colegio Golda Meir, y Colegio Poeta Vicente Huidobro.

El Programa 4 a 7 es una iniciativa que depende del Área Mujer y Trabajo, del Servicio Nacional de la Mujer y la Equidad de Género [SernamEG], perteneciente al Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género [MinMujeryEG] del Gobierno de Chile. Tiene como objetivo “proporcionar a mujeres responsables de niños y niñas de 6 a 13 años, acceso al servicio de cuidado provisto por el programa, en apoyo a su participación en el mercado laboral” (MinMujeryEG, 2021, p.1).

La principal problemática que aborda el programa es el escaso acceso al servicio de cuidado infantil durante las horas posteriores a la jornada escolar de niñas y niños entre 6 y 13 años.

Esta situación constituye una de las principales limitaciones a la participación en el mercado laboral de las mujeres y, a su vez, es una consecuencia de la división sexual del trabajo, que históricamente ha relegado el rol de cuidado de la familia a las mujeres (MinMujeryEG, 2021, p.19). El tiempo que las mujeres deben dedicar a las labores del cuidado, no solo compite con el tiempo que dedican a los trabajos remunerados, sino que también lo hace con sus tiempos de descanso, ocio, participación política y social, entre otros aspectos. Así, la feminización de los trabajos de cuidado no remunerados atenta directamente contra todas las formas de autonomía de las mujeres, incorporando la económica, física, política y el autocuidado (MinMujeryEG, 2021, p.22).

De acuerdo a lo establecido en las Orientaciones Técnicas del Programa 4 a 7 2022 (MinMujeryEG, 2021, p.22), este tiene como fin principal el “fortalecimiento de la autonomía económica de las mujeres”, y su objetivo general es “proporcionar a mujeres responsables de niños y niñas de 6 a 13 años, acceso al servicio de cuidado provisto por el programa, en apoyo a su participación en el mercado laboral”. En concordancia, sus objetivos específicos son: 1. “Gestionar apoyos transversales para la autonomía económica de las mujeres participantes”; 2. “Proveer de un servicio de cuidado infantil integral para niños y niñas de entre 6 y 13 años que estén a cargo del cuidado de las participantes” (MinMujeryEG, 2021, p.22).

En su aspecto operativo, el programa se desarrolla en el periodo comprendido entre los meses de marzo y diciembre, y cuenta con dos componentes de trabajo: componente 1, “apoyos transversales para la autonomía económica de las mujeres” (MinMujeryEG, 2021, p.25); y componente 2, “cuidado infantil integral” (MinMujeryEG, 2021, p.27). En esta investigación se trabajará de manera exclusiva en torno al componente 2, dadas las características y objetivos del estudio, en tanto busca indagar en los factores que reproducen los estereotipos de género desde la perspectiva de las trabajadoras que intervienen con niñas participantes del Programa 4 a 7 de la comuna de Lo Prado.

En el marco del desarrollo operativo del componente 2, se “desarrollan diversas actividades que se enmarcan en talleres de Organización Escolar, Talleres Temáticos y Talleres de Promoción del Desarrollo Infantil Integral” (MinMujeryEG, 2021, p.27).

El programa se ejecuta en establecimientos educacionales públicos de la comuna, específicamente en el Liceo Profesora Gladys Valenzuela Vallejos [LPGVV], el Colegio Golda

Meir [CGM] y el Colegio Poeta Vicente Huidobro [CPVH]. El Índice de Vulnerabilidad Escolar [IVE], es un indicador que busca medir el riesgo de deserción escolar de un establecimiento educacional, mediante una evaluación socioeconómica de sus estudiantes. El IVE de los establecimientos en que se desarrolla el programa corresponde al 91%; 84%; y 89%, respectivamente (Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas [JUNAEB], 2022).

Cabe destacar que el equipo comunal del programa ha definido que cada establecimiento tendrá un enfoque educativo diferenciado, con el objetivo de caracterizar las intervenciones en cada centro educativo. Los enfoques son; artístico, medioambiental y deportivo, respectivamente.

La cobertura de participantes en la comuna, ha sido definida por el SernamEG con una periodicidad anual, y en la actualidad corresponde a 2 establecimientos educacionales con una cobertura de 50 niñas y niños; y un establecimiento educacional con cobertura de 25 niñas y niños. Lo anterior, da como cobertura comunal un total de 125 niñas participantes del programa.

Los equipos de trabajo de los establecimientos con una cobertura de 50 niñas están compuestos por 1 coordinadora de establecimiento y por 2 monitoras; mientras que el establecimiento con cobertura de 25 niñas cuenta con 1 coordinadora de establecimiento y 1 monitora.

3. Metodología

En el marco del diseño de esta investigación se ha optado por una metodología cualitativa, con un enfoque descriptivo, de tipo deductivo, y se utilizó como técnica de procesamiento de información el análisis del discurso.

La metodología cualitativa se define como “una tarea hermenéutica en la que se trenzan las aportaciones de diversas orientaciones teóricas y en la que coexisten actores y estructuras, en un devenir constante de estructuración y reestructuración social, simbólicamente mediada”(Nogueira y Nogueira, 2002, p. 483), y su utilidad radica, precisamente, en permitir el estudio del “sentido y la significación de las representaciones sociales y los discursos” (Pérez, 2002, p.375), y, a diferencia de la metodología cuantitativa, proporciona herramientas de investigación más adecuadas para conocer procesos sociales — y explicar fenómenos

sociales — que se encuentran en contextos situados, es decir, que están ligados al contexto de las personas que los constituyen, y por lo mismo los resultados no son generalizables al resto de la población (Munarriz, 1992; Moreira, 2002). Otro rasgo de esta metodología es que brinda lineamientos para conocer cómo se crea la estructura básica de experiencias y creencias sociales. Lo anterior es posible mediante el estudio de los significados, a través de análisis del lenguaje y los símbolos, que las propias personas le otorgan a sus vivencias (Colás, 1998).

Asimismo, una característica de la metodología cualitativa es que no pretende, ni es su objeto, obtener información generalizable ni representativa para el universo de una muestra, como sí lo es en el caso de los métodos cuantitativos, sino que su propósito es profundizar en la información particular, de tipo discursiva (en las palabras), como en el caso del presente estudio. De esta manera ha sido posible recabar información a partir de los discursos de cada una de las personas que han sido entrevistadas.

En este sentido, las personas entrevistadas no han sido seleccionadas al azar, sino que son personas que cumplen con características que se han establecido (tal como se detalla en el apartado sobre la conformación muestral), como por ejemplo estar a cargo directamente del cuidado de niñas que pertenecen al Programa de 4 a 7, durante el año 2022, dirigido a mujeres trabajadoras. Por lo que, la elección de un enfoque cualitativo descriptivo ha permitido describir diferentes realidades, similitudes y diferencias, a nivel discursivo.

Además, el que se haya optado por un enfoque cualitativo y descriptivo proporciona la ventaja de conocer a profundidad un fenómeno poco explorado en estudios empíricos, a través de una “depurada y rigurosa descripción contextual del evento, conducto o situación” (Aguilaga, 1986, p. 24). Lo que en esta investigación equivale a la descripción de cómo se construyen, en contextos educativos, los estereotipos de género en niñas, basado en las propias palabras y formulaciones discursivas de las 8 personas entrevistadas.

En síntesis, la presente investigación es de tipo cualitativa y se ha basado en el análisis descriptivo de 8 entrevistas semi-estructuradas, lo que equivale a la totalidad de trabajadoras/es del programa a cargo de brindar apoyos transversales para la autonomía económica de las mujeres participantes; y de brindar cuidado infantil integral a niñas y niños

entre 6 y 13 años, cuyas cuidadoras por diferentes motivos los han inscrito en el Programa 4 a 7 del SernamEG¹, particularmente en la Comuna de Lo Prado en Santiago de Chile.

3.1. Análisis de discurso

El procesamiento de la información recolectada se realizó mediante la técnica denominada análisis del discurso (en adelante también se denominará 'AD'). Esta técnica se origina en la confluencia de múltiples disciplinas, como la lingüística, la psicología social, la sociología, etc. cada una de las cuales ha fortalecido y enriquecido, desde enfoques que pueden ser complementarios, la realización del AD (Sayago, 2014).

Con la intención de delimitar la definición del AD en el contexto de la presente investigación, cabe señalar que este examina el discurso en un sentido amplio, integrando la comunicación del tipo verbal y no verbal que se generan en "situaciones auténticas de producción e interpretación" (Marinkovich, 1998, p.730). Asimismo, entre la diversidad de corrientes existentes, teóricas y metodológicas, que constituyen el espectro del AD, se ha tomado la decisión de seguir una línea más sociológica, que permite responder con mayor idoneidad al objetivo de investigación. En este sentido, en la aplicación del AD se ha hecho hincapié en elementos propios de interés sociológicos, de carácter simbólico y estructural, que han emergido en los discursos que se examinaron, siempre a la luz del marco teórico. Por lo tanto, se tiende a resaltar patrones culturales y sociales, propios de los estereotipos de género, mientras que corrientes de AD ligadas a la lingüística, retórica o semántica no fueron priorizados.

Ahora bien, se entiende por AD al "conjunto de prácticas lingüísticas que mantienen y promueven ciertas relaciones sociales. El análisis consiste en estudiar cómo estas prácticas actúan en el presente manteniendo y promoviendo estas relaciones: es sacar a la luz el poder del lenguaje como una práctica constituyente y regulativa" (Íñiguez y Antaki, 1994, como se citó en Íñiguez Rueda, 2003, p.100). Siguiendo a Íñiguez (2003) se puede clasificar el AD en 6 clases, a saber:

¹ Servicio Nacional de la Mujer y la Equidad de Género, Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género de Chile.

- “1) discurso como enunciado o conjunto de enunciados dicho/s efectivamente por un/a hablante.
- 2) discurso como conjunto de enunciados que construyen un objetivo.
- 3) discurso como conjuntos de enunciados dichos en un contexto de interacción —en esta concepción se resalta el poder de acción del discurso sobre otra u otras personas, el tipo contexto (sujeto que habla, momento y espacio, historia, etc.).
- 4) discurso como conjunto de enunciados en un contexto conversacional (y, por tanto, normativo).
- 5) discurso como conjunto de construcciones que explican la producción de un conjunto de enunciados a partir de una posición social o ideológica particular.
- 6) discurso como conjunto de enunciados para los que se pueden definir sus condiciones de producción” (p.97).

De estos seis tipos de discurso, la investigación se ha centrado en el tipo que se ocupa del “conjunto de construcciones que explican la producción de un conjunto de enunciados a partir de una posición social o ideológica particular” (Íñiguez, 2003, p.97). En cuanto algunas críticas a las metodologías cualitativas, que se extienden también al AD, como por ejemplo se puede mencionar la supuesta falta de rigurosidad en el análisis, no explicar con claridad la lógica del propio análisis o dar por supuesto elementos que no lo son (Sayago, 2014). En la literatura se abordan tales críticas a los estudios cualitativos, mediante la validez y la confiabilidad. En cuanto a la confiabilidad de una investigación se puede determinar mediante el ejercicio hipotético; si al realizar una nueva investigación, similar a la original, y siguiendo los criterios metodológicos explicitados —es decir, con una muestra similar, la misma metodología y criterios de análisis— se obtendrían resultados y conclusiones similares o no (Martínez Miguélez, 2006). Mientras que la validez de una investigación se puede determinar si los resultados de la investigación arrojan con la mayor claridad, completitud y representatividad posible el fenómeno en cuestión o no (Martínez Miguélez, 2006).

Otra característica del AD como técnica de análisis es que se puede utilizar tanto desde un enfoque cuantitativo, contando palabras y conceptos; como desde un enfoque cualitativo, desde la interpretación hermenéutica y del sentido mismo del texto (Sayago, 2014). En este orden de ideas, se realizará un análisis de tipo cualitativo, ya que permite “analizar las

representaciones discursivas [...] centrando la atención en categorías” (Sayago, 2014, p.5) que se han definido con anterioridad. Por lo tanto, se trata de un análisis deductivo y el ejercicio será reconocer en los discursos ciertas unidades discursivas básicas, que contengan en sí un sentido completo, cuidando de no sacar de contexto ni analizar frases que puedan descontextualizar el sentido original. Así, para acceder a estas representaciones discursivas, se entiende como unidad de análisis a “la transcripción literal del ‘texto oral’ (Alonso, 1996, como se citó en Conde, 2009, p. 43), que constituye cada una de las entrevistas. Mientras que el discurso corresponderá al ‘texto’ como literalidad transcrita [y el] ‘corpus de textos’, al conjunto de transcripciones resultado de la investigación” (Conde, 2009, p. 34).

Respecto al procesamiento de la información, en primer lugar, se ha transcrito la totalidad de entrevistas realizadas, y se ha procedido a codificar la información. Es decir, se han seleccionado unidades de análisis —entendiendo a cada entrevista como una unidad de análisis en sí misma—, y se ha ido delimitando, o etiquetando, el contenido que se relaciona con alguna de las categorías teóricas.

Esta etapa se ha rotulado, adjudicado un nombre, a una porción de texto o fragmento, que se ha ido desagregando entre las diferentes categorías. Asimismo, cada porción de texto rotulado —o fragmento— se ha incluido en una o más categorías de análisis (Sayago, 2014, p.5). Los textos que se han rotulado se reagruparon en torno a la categoría teoría, pudiendo generar subcategorías o nuevas dimensiones. En esta etapa la “tarea de interpretación [se torna] altamente reflexiva, ya que es necesario evaluar de manera constante la validez de las semejanzas y diferencias reconocidas” (Sayago, 2014, p.6) en cada unidad de análisis y entre la totalidad de ellas. Luego, al haber etiquetado y categorizado todas las unidades de análisis, se ha procedido a elaborar “matrices de sentido que articulen las distintas representaciones discursivas” (Sayago, 2014, p.6).

Cabe mencionar que el AD se ha empleado, desde un enfoque cualitativo, y también desde una aproximación deductiva a las unidades de análisis y corpus de textos. Es decir, se ha comenzado desde una argumentación valórica y teórica, que para poder ser aplicada como técnica de análisis se ha sintetizado y operacionalizado a través de una matriz de categorías, tal como se explica en mayor detalle en el siguiente acápite.

Por último, como apoyo y para agilizar el análisis de información se utilizó el software de análisis cualitativo a elección Atlas.ti, y se ha compartido los resultados a través de documentos de trabajo Word colaborativos que se almacenaron en nubes virtuales, como por ejemplo One Drive, y así se ha facilitado el acceso y el resguardo de la información más allá de las copias en discos de almacenamiento analógicos.

3.2. Categorías de análisis

Para la elaboración de las categorías de análisis del discurso, se ha partido de la base de la clasificación de los estereotipos de género propuesta por Ortega (1998). El autor, propone cuatro categorías, cada una asociada al binomio masculino/femenino u hombre/mujer y a sus respectivos estereotipos, tal como se puede observar en la tabla 1.

Tabla 1. *Clasificación de los estereotipos de género según Ortega.*

Categoría	Estereotipos masculinos	Estereotipos femeninos
Cuerpo	Configurado en torno a la fuerza y el vigor.	Configurado en torno a la debilidad (asociado a la "buena presencia", que implica.
Capacidades intelectuales	Asociados a la "resolución de problemas que requieran mezcla de fuerza con habilidad manual".	Asociadas al rendimiento, competencia, organización del tiempo y trabajo.
Carácter	Asociado al egoísmo (competitivo y ambicioso), la seguridad, autoridad, y control de la situación.	Asociado al altruismo (generosidad y bondad), capacidad de adaptación, e inteligencia emocional.
Interacciones sociales	Mayor formalismo, envaramiento, comportamiento agresivo y más obsesionado con el sexo.	Mayor potencialidad afectiva (abiertas, sensibles, generosas y comprensivas), y con actitudes más defensivas.

Fuente: elaboración propia a partir de Ortega (1998).

Adicionalmente se ha tomado como referencia la contribución teórica de Colás y Villaciervos (2007), quienes a partir de los aportes de Ortega desarrollan seis áreas de análisis en que se pueden identificar estereotipos de género, incorporando algunas variables más detalladas. En concreto, las autoras incorporan aspectos relativos a las creencias y mandatos imperativos de la masculinidad hegemónica que propone Bonino (2000, como se citó en Colás y Villaciervos, 2007); las características de la subjetividad femenina que expone Freixas (2000, como se citó en Colás y Villaciervos, 2007); la moral como categoría de análisis de la identidad de género que establece Bourdieu (2000, como se citó en Colás y Villaciervos, 2007); y la dimensión emocional que propone Rebollo (2004 y 2006, como se citó en Colás y Villaciervos, 2007). Así, las áreas han quedado definidas de la siguiente manera: 1. cuerpo; 2. comportamiento social;

3. ámbito competencial; 4. gestión de las emociones; 5. formas de expresión afectiva; 6. responsabilidad social.

De esta manera, e incorporando ambas referencias para el establecimiento de las categorías de análisis en el estudio, se han establecido los siguientes parámetros:

1. Cuerpo: incorporando los aspectos asociados al atractivo físico y cuidado del cuerpo.
2. Ámbito competencial: en esta dimensión se incluyen las capacidades, habilidades e intereses.
3. Gestión de las emociones y formas de expresión afectiva: incorpora elementos relacionados con la autoestima.
4. Comportamiento y responsabilidad social: se incluyen aquellas actitudes de las personas ante situaciones externas.

3.2.1. Alcance y diseño

Esta investigación ha contemplado una muestra que abarcó a la totalidad de trabajadoras/es del Programa 4 a 7 en la de la Comuna de Lo Prado, del periodo 2022, que se desarrolló en tres establecimientos educacionales; Liceo Profesora Gladys Valenzuela Vallejos, Colegio Golda Meir, Colegio Poeta Vicente Huidobro.

3.2.2. Preguntas directrices

Para asegurar consistencia de las entrevistas con los objetivos de investigación se han elaborado las siguientes preguntas directrices.

1. ¿Qué clase de características distinguen a niñas y niños del Programa 4 a 7 que se desarrolla en Lo Prado?
2. ¿Cuál es la percepción de las trabajadoras del Programa 4 a 7 de Lo Prado, respecto a los factores a través de los cuales se reproducen los estereotipos de género en las niñas/os participantes del *Programa 4 a 7* de Lo Prado?
3. ¿Cómo son las interacciones habituales, en términos de estereotipos de género, entre niñas y niños del Programa 4 a 7 de la comuna Lo Prado?
4. ¿Cómo describen las trabajadoras del Programa 4 a 7 de Lo Prado, la implementación del enfoque de género con las niñas/os participantes en el *Programa 4 a 7* de Lo Prado?

5. ¿Cuáles son los aspectos que se podrían mejorar en la aplicación del enfoque de género en el Programa 4 a 7 de Lo Prado?

3.2.3. Preguntas de investigación

1. Respecto a las familias de las niñas y niños participantes, y al contexto en que se desarrolla el Programa:
 - a. ¿Cuáles son las características de los hogares de las niñas y niños del *Programa*?
 - b. ¿Cómo es la composición familiar? (familia nuclear o extendida; miembros con discapacidad, adultos mayores, pertenencia a pueblos originarios, familia de origen migrante, etc.)
 - c. ¿Cómo son las relaciones entre los integrantes de la familia (violencia intrafamiliar/violencia contra la mujer)?
 - d. ¿Cuáles son las principales ocupaciones laborales?
 - e. ¿Existen Padre/madre/familiar privado(s) de libertad?
 - f. ¿Conoce casos de consumo problemático de sustancias?
 - g. ¿Cómo describirías la relación de estudiantes entre sí?
 - h. ¿Cómo describirías la relación de estudiantes con el cuerpo docente y paradocente
2. Ahora en relación a las actividades que realizan en el Programa, y de acuerdo a lo que has observado:
 - a. ¿Cuáles son las actividades en las que participan más los niños, y cuáles son las actividades en las que participan más las niñas?
 - b. ¿Cuáles son los juguetes, y los juegos, que prefieren las niñas y niños?
 - c. ¿Cómo interactúan durante el juego niños y niñas? ¿Ha observado diferencias cuando la interacción es entre el mismo género o género diferente?
 - d. En su opinión, ¿cómo resuelven los conflictos los niños?, ¿cómo resuelven los conflictos las niñas?
 - e. ¿A qué cree que se deben esas diferencias?, ¿existen aspectos similares?
 - f. Considerando la infraestructura del establecimiento y según lo que ha observado, ¿qué espacios habitan más los niños?, ¿qué espacios habitan más las niñas?
 - g. ¿Cómo se conforman los grupos de amistad; son mixtos o separados?

- h. ¿Has observado casos de niñas/niños que no siguen el patrón general del grupo, por ejemplo, un niño que tenga amistad con niñas?
 - i. ¿Estás en conocimiento de casos de *bullying* al interior del establecimiento y en el Programa?
 - j. ¿Cómo es la relación de las niñas con sus cuerpos y cómo es la de los niños con sus cuerpos? ¿Por qué crees que existen esas diferencias?
 - k. ¿Has percibido diferencias en el uso del cuerpo entre las niñas y los niños, particularmente respecto a las habilidades corporales?
 - l. Siguiendo con la relación de las niñas y niños con sus cuerpos, ¿crees que existen diferencias en su autoestima corporal?
 - m. ¿Qué habilidades has observado que desarrollan más niñas y niños?
3. Desde su rol de [monitora/coordinadora]
- a. ¿con qué herramientas pedagógicas cuenta para enfrentar este tipo de situaciones?
 - b. Respecto al Programa 4 a 7 y en relación a evitar los estereotipos de géneros entre niños y niñas, ¿cuán pertinente son estas directrices/lineamientos de acuerdo al contexto de esta comunidad escolar?
 - c. ¿Qué elementos incorporaría para mejorar el Programa en relación a evitar los estereotipos de género?
 - d. En su experiencia, ¿qué prácticas funcionan mejor para evitar los estereotipos de género entre niños y niñas?

3.2.4. Operacionalización de categorías

La operacionalización de las categorías se realizó a partir de cada objetivo específico y dimensión de análisis. De esta manera, cada pregunta incorporada en la pauta fue asignada a una categoría para el posterior análisis del discurso.

Tabla 2. Operacionalización de categorías de análisis del discurso

Objetivo específico	Dimensión	Categoría	Pregunta- pauta
<p>1. Caracterizar el contexto sociodemográfico de los hogares de las niñas participantes del Programa 4 a 7 de la comuna de Lo Prado en Santiago de Chile.</p>	<p>Caracterización contextual hogares de niñas (social y económica).</p>	<p>Caracterización de los hogares de las niñas participantes del Programa 4 a 7</p>	<p>¿Cuáles son las características de los hogares de las niñas y niños del Programa?</p> <p>¿Cómo es la composición familiar? (familia nuclear o extendida; miembros con discapacidad, adultos mayores, pertenencia a pueblos originarios, familia de origen migrante, etc.)</p> <p>¿Cómo son las relaciones entre los integrantes de la familia (violencia intrafamiliar/violencia contra la mujer)?</p> <p>¿Cuáles son las principales ocupaciones laborales?</p> <p>¿Existen Padre/madre/familiar privado(s) de libertad?</p> <p>¿Conoce casos de consumo problemático de sustancias?</p> <p>Dimensión a partir de hallazgos en entrevistas: labores de cuidado con hermanos/as menores.</p>
<p>2. Entender, desde la perspectiva de las</p>	<p>Cuerpo: incorporando los aspectos asociados al</p>	<p>Relación con los cuerpos y autoestima</p>	<p>¿Cómo es la relación de las niñas con sus cuerpos y cómo es la de los niños con sus cuerpos? ¿Por qué crees que existen estas diferencias?</p>

trabajadoras, los factores que reproducen los estereotipos de género en las niñas participantes del Programa 4 a 7 de la comuna de Lo Prado en Santiago de Chile.	atractivo físico y cuidado del cuerpo.		Siguiendo con la relación de las niñas y niños con sus cuerpos, ¿Crees que existen diferencias en su autoestima corporal?
	Ámbito competencial: en esta dimensión se incluyen las capacidades, habilidades e intereses.	Preferencias y elección de actividades	¿Cuáles son las actividades en las que participan más los niños, y cuáles son las actividades en las que participan más las niñas?
			Considerando la infraestructura del establecimiento y según lo que ha observado, ¿qué espacios habitan más los niños?, ¿qué espacios habitan más las niñas?
		Desarrollo de habilidades	¿Cuáles son los juguetes, y los juegos, que prefieren las niñas y niños? ¿Qué habilidades has observado que desarrollan más niños y niñas?
	Gestión de las emociones y formas de expresión afectiva: incorpora elementos relacionados con la autoestima.	Interacción y vinculación interpersonal	En su opinión, ¿cómo resuelven los conflictos los niños?, ¿cómo resuelven los conflictos las niñas? ¿A qué cree que se deben esas diferencias?, ¿existen aspectos similares?
	Comportamiento y responsabilidad social: se	Interacción y vinculación interpersonal	Relación de estudiantes entre sí Relación de estudiantes con el cuerpo docente y paradocente

	<p>incluyen aquellas actitudes de las personas ante situaciones externas.</p>		<p>¿Cómo interactúan durante el juego niñas y niños? ¿Ha observado diferencias cuando la interacción es entre el mismo género o género diferente?</p> <p>¿Cómo se conforman los grupos de amistad; son mixtos o separados?</p> <p>¿Has observado casos de niñas/niños que no siguen el patrón general del grupo, por ejemplo, un niño que tenga amistad con niñas?</p> <p>¿Estás en conocimiento de casos de <i>bullying</i> al interior del establecimiento y en el Programa?</p>
<p>3. Analizar, desde la perspectiva de las trabajadoras, los recursos pedagógicos que tengan como finalidad evitar la reproducción de los estereotipos de género en las niñas participantes del Programa 4 a 7 de la comuna de Lo Prado en Santiago de Chile.</p>	<p>Herramientas pedagógicas que proporciona el Programa 4-7 a sus trabajadoras</p>	<p>Recursos pedagógicos que tengan como finalidad evitar la reproducción de los estereotipos de género en las niñas</p>	<p>¿Con qué herramientas pedagógicas cuenta para enfrentar este tipo de situaciones?</p> <p>En su experiencia, ¿qué prácticas funcionan mejor para evitar los estereotipos de género entre niños y niñas?</p> <p>Respecto al Programa 4 a 7 y en relación a evitar los estereotipos de géneros entre niños y niñas, ¿cuán pertinente son estas directrices/lineamientos de acuerdo al contexto de esta comunidad escolar?</p>

Fuente: elaboración propia

3.3. Consideraciones éticas

Respecto a los resguardos éticos, el principal ha sido obtener toda la información relativa a las niñeces de manera indirecta, para esto se han entrevistado exclusivamente a adultos, a saber; monitoras/es y coordinadoras del programa.

Se ha asegurado el anonimato, a través de la firma de un consentimiento y en una cláusula adicional, que se ha leído en voz. Antes de cada entrevista se han reiterado los objetivos de investigación, y el carácter voluntario de la participación. En este sentido, cualquier participante ha sido libre de desistir y/o suspender la entrevista en cualquier momento.

Se ha entrevistado exclusivamente a personas que han manifestado su consentimiento, y todas y todos han autorizado la grabación de la entrevista. Además, las entrevistas se han realizado en dupla.

Las entrevistas han tenido lugar en un espacio que ha asegurado la privacidad, y libertad de expresión.

Por último, los criterios de exclusión para descartar a un participante han sido los siguientes:

1. No se ha entrevistado a ninguna persona sin su consentimiento verbal y por escrito.
2. No se ha entrevistado a alguien que se encuentre en mal estado de salud al momento de la entrevista.

3.4. Población y muestra

3.4.1. Población

Niñeces vulnerables, con edades entre 6 y 13 años, de la Comuna de Lo Prado, ciudad de Santiago de Chile.

3.4.2. Muestra

Se ha entrevistado a la totalidad de trabajadoras, es decir 8 personas, responsables del cuidado de 125 niños y niñas vulnerables, con edades entre 6 y 13 años, que asisten al *Programa 4 a 7* en la Comuna de Lo Prado en Santiago de Chile, durante el periodo 2022,

dentro de tres establecimientos educativos; Liceo Profesora Gladys Valenzuela Vallejos, Colegio Golda Meir, Colegio Poeta Vicente Huidobro.

Se ha realizado un muestreo intencional, cuyo objetivo ha sido la selección de las entrevistadas según criterios convenientes para el estudio y la disposición de las personas a participar. El muestreo se realizó a través de la plataforma de reuniones virtuales Microsoft Teams, con el objetivo de alcanzar la muestra.

La selección de las participantes se ha fundamentado, como se ha señalado previamente, en dos criterios: el primero es que si bien en un principio se pretendía observar a las niñas y conocer sus relatos de primera fuente, por no saber las situaciones de estos y evitar posibles revictimizaciones (por ejemplo al preguntar por aspectos que para ellas resultarían sensibles), se determinó entrevistar a las trabajadoras/es del *Programa de 4 a 7*, modificar ligeramente los objetivos para incluir, por ejemplo, un análisis de prácticas pedagógicas destinadas a la prevención y educación en materia de estereotipos de género. El segundo criterio tiene que ver con el acceso a la muestra, y la disposición de las trabajadoras de participar de la investigación, por lo que se decidió entrevistarlas a todas y solo detener las entrevistas en el momento en que se alcance la saturación de información.

3.5. Técnicas de recogida de datos

El trabajo de levantamiento de información (o trabajo de campo) consistió en la realización de 8 entrevistas semi-estructuradas, entre los días 5 de enero y 10 de febrero del año 2023. Todas las entrevistas han sido dirigidas por las investigadoras.

Se ha optado por este tipo de entrevistas porque son las más apropiadas para poder conocer las experiencias y percepciones respecto a las construcciones de estereotipos de géneros de niñas vulnerables, y, de acuerdo a Taylor y Bogdan (1992), se recomienda el uso de entrevistas en profundidad cuando se cuenta con intereses de investigación definidos y precisos, y “se desean estudiar acontecimientos del pasado” (Taylor y Bogdan, 1992, p. 105). El mismo autor recomienda usar este tipo de entrevista cuando se dispone de un tiempo acotado para el trabajo de campo y se quiere conocer aspectos particulares de un momento en la experiencia de vida de las entrevistadas y entrevistados (Taylor y Bogdan, 1992).

Además de la información que se obtengan de las entrevistas, para la elaboración del contexto situado se analizaron registros documentales del *Programa de 4 a 7*.

4. Resultados y discusión

4.1. Caracterización de los hogares de las niñas participantes del Programa 4 a 7

En este capítulo se analizan los aspectos que permiten *Caracterizar el contexto sociodemográfico de los hogares de las niñas participantes del Programa 4 a 7 de la comuna de Lo Prado en Santiago de Chile*. Para esto, se utilizan las entrevistas a las ocho trabajadoras/es del Programa 4 a 7 del periodo 2022, así como los datos proporcionados por las Coordinadoras de cada establecimiento.

4.1.1. Situación socioeconómica

De acuerdo a lo informado por las personas trabajadoras del Programa, los problemas económicos y los altos niveles de vulnerabilidad, destacan como características comunes de las familias del programa.

Lo anterior, tiene concordancia con los datos proporcionados por las mujeres usuarias en las fichas de inscripción al programa, que indican que el 85% de quienes tienen Registro Social de Hogares [RSH]², se encuentran entre el 0% y 40% de la clasificación socioeconómica con mayor vulnerabilidad, y el 9% se encuentra entre el 41% y 50%. De la totalidad de las mujeres inscritas a nivel comunal, solo siete de ellas no cuentan con RSH, situación que se debe a sus características migratorias.

En sí los niños y las apoderadas, eran personas que, sí, sólo tenían niveles de vulnerabilidad alto y de un registro social, la mayoría, yo diría que bajo el 40%. (Coordinadora 1)

Quizás la característica que los marca todos y a todas, es que están dentro de un contexto bien vulnerable. (Monitora 3)

² El Registro Social de Hogares es un sistema de información del Ministerio de Desarrollo Social y Familia del Gobierno de Chile, que tiene como objetivo apoyar los procesos de selección de personas beneficiarias de los subsidios y programas sociales del estado. Una de sus principales características es la calificación socioeconómica de los hogares, según siete tramos de ingresos. (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, s.f.)

4.1.2. Viviendas y composición de las familias

Todas las familias viven en zonas urbanas de la Región Metropolitana de Santiago, dentro de las cuales se evidencia que, la mayor parte de ellas reside en la comuna de Lo Prado, mientras que en segundo lugar se encuentran las familias que tienen su residencia en comunas aledañas tales como, Estación Central, Pudahuel, Cerro Navia, y Quinta Normal.

4.1.2.1. Composición de las viviendas

De acuerdo a la información proporcionada en las entrevistas, destaca la percepción de que las viviendas de las/os participantes se encuentran constituidas por más de un hogar, siendo principalmente compartidas con redes familiares extensas, tales como abuelas/os, tías/os, entre otros.

tenía el caso de que, 3 niñas del 4 a 7 vivían bajo el mismo techo, pero eran distintas familias. (Coordinadora 1)

(...) pero harto hacinamiento igual, como hartas mujeres también viven con otros integrantes familiares, como con las abuelas, los abuelos. O sea, muchas como viven también como, con tías, tíos, con mucha más familia, no solamente como un núcleo pequeño, si no es como... Es muy grande finalmente, la composición familiar de la mayoría yo creo. (Coordinadora 1)

Respecto a las viviendas de las familias extranjeras, destacan los relatos que indican que, gran parte de ellas residía en viviendas compartidas con otros hogares, con quienes no necesariamente se mantienen vínculos previos, a diferencia de las familias chilenas, que comparten vivienda con otros familiares.

También las mujeres migrantes comparten con, más allá de sus familias, como con otras personas también, como las vecinas, vecinos como que, comparten también hogar. (Coordinadora 2)

Vivían con más familias, en especial las mujeres que yo tenía, que eran extranjeras, vivían en calidad como de hacinadas, porque vivían tres, cuatro familias bajo un mismo techo y yo creo que cada una, como en su pieza con su hijo. (Coordinadora 1)

4.1.2.2. Composición de los hogares

De acuerdo a los datos proporcionados en las fichas de inscripción al programa, las familias están compuestas en promedio por cuatro personas, donde destacan la presencia de las mujeres usuarias (en su mayoría la madre de las niñas/os participantes), sus hijas/os y conyugues o parejas.

Las personas entrevistadas relevan como situación común la ausencia de los padres de las niñas/os, y la presencia de parejas de las mujeres cuidadoras en la composición familiar. Lo anterior, se condice con los datos proporcionados por las Coordinadoras, en tanto, en relación a la presencia de niñas/os, destacan las/os hijas/os sólo de las mujeres usuarias.

generalmente era como la mujer, su pareja. Yo estoy hablando como de la mayoría, su 70%, de las familias que tenían el 4 a 7; mujer, pareja, hijes. Y aquí, un 20%, 30% hije con la pareja, hijes con otro hombre. Una cosa así. (Coordinadora 1)

Entonces es muy como que, finalmente la mujer usuaria, la mamá en este caso, es la que mueve todo, mueve todo el hogar. Y siempre también muy carentes, como desde la figura paterna, como la figura masculina, como muy, muy carente, po. (...) O sea claro, muchos se van. Como que se desligan totalmente de la crianza, del cuidado, como que... yo creo que de verdad... Yo creo que en los 50% de los hogares del 4 a 7 no existía la figura masculina. No estaba la figura del del padre, como en las casas. (Coordinadora 2)

Otro antecedente relevante mencionado en las entrevistas, es que en las familias en que las madres y/o padres se encontraban presentes en la crianza de las niñas/os, llamaba la atención la relación entre la edad de las madres y/o padres y la cantidad de niñas/os a su cuidado. Lo que mantiene relación con los datos, que indican que el principal rango etario de personas adultas en la composición de los hogares, corresponde a 30 y 40 años.

Y también mucho papá, mucha mamá joven, con muchos niños y niñas; con muchos hijos, e hijas a su cargo (...) Eran como padres y madres que están en edades parecidas a mí y a nosotros, creo, que tenían ahí a su hijo o hija en el programa. (...) De 30. Alrededor de los 30. Como que varias mamás y varios papás estaban dentro de ese rango etario. (Monitora 3)

4.1.2.3. Jefatura de hogar

De la totalidad de las mujeres usuarias inscritas en el Programa, 52 de ellas se consideraban jefas de hogar, comprendiéndose como una persona económicamente activa, que tiene responsabilidades familiares y que es el principal sustento económico del hogar. 31 mujeres se consideraban jefas de núcleo, es decir, una persona económicamente activa que vive al

interior de un hogar que tiene un jefe o jefa distinta/o, pero con su aporte económico mantiene cargas familiares de su núcleo (hijos/as u otras personas a cargo). Y solo 5 no se consideraban jefas de hogar.

Bueno, en realidad, como el programa es para mujeres, como que, primordialmente en las casas, en los hogares, las jefas de hogar son mujeres. En la mayoría diría, como yo creo, en un gran porcentaje, la jefa de hogar de todas las niñas participantes en sus casas es la mujer en este caso. (Coordinadora 2)

4.1.2.4. Labores de cuidado al interior del hogar

De acuerdo a la información recabada en las entrevistas, el rol de cuidado al interior de los hogares, estaba a cargo principalmente de las mujeres usuarias del programa, seguido de las abuelas y hermanas de las niñas.

Y la mayoría de los niños tenía, tenían hermanos, hermanas mayores. Y también este era un gran factor de que los hermanos mayores eran los que se hacían cargo de ella, ¿por qué? Porque la mujer tenía que trabajar. Entonces, creo que esa era una de las mayores características que tenía en el programa. (Coordinadora 1)

También se mencionan casos en que las niñas participantes, no tenían más redes de cuidado que su madres, y que al encontrarse ellas trabajando, son las mismas niñas quienes se debían hacer responsables del cuidado propio. Situaciones en que el Programa cobraba gran relevancia, en tanto, se constituye como la red de cuidado secundaria de las niñas participantes.

A veces no tan presentes como que estaban como con las abuelas que los cuidaban, otros relataban que estaban solos, que pasaban gran parte del tiempo solos, que se cocinaban y que hacían todo ellos. (Monitora 2)

Otro aspecto relevante en este punto, es el rol de cuidado que debían ejercer hermanas y hermanos mayores, tanto dentro del hogar, como fuera del mismo. En este contexto, se particulariza que, a modo general, son las hermanas las que cumplen este rol con mayor frecuencia que los hermanos mayores. Cabe destacar se evidencian diferentes relatos de situaciones similares en los tres establecimientos.

Las niñas, por ejemplo, hacían muchas más labores domésticas que los niños. Se hacían cargo de espacios de cuidado, mucho más que los niños y eso incluso hablando de una hermana y hermano como... (Coordinadora 2)

Y, además, a propósito del estereotipo de género como que... porque ella tenía un hermano... Hombre. Entonces también recaía en ella muchas como, responsabilidades que no... que su hermano no tenía. Entonces eso a ella le hacía mucho daño porque era como, muy evidente las diferencias que hacían entre ella y él. Y que, claro, a ella... le pegaban, al hermano lo protegían, entonces... (Monitora 4)

Había un caso de una niña que, que ella era la hija mayor y, tenía que, por ser la hija mayor, la mamá le determinó, le dijo que ella estaba al cuidado de su hermano. Entonces ella llegaba a la casa y tenía que lavar, preocuparse de la comida, de alimentar a sus hermanos, de vestirlos. Y uno veía que la niña era todavía una niña, entonces que no... No tenía que asumir esas responsabilidades; no le correspondían. Entonces, no solamente uno ve que estos estereotipos son heredados por los hombres, sino que las mujeres también... (Monitora 5)

Dado que si bien las niñas ejercen en mayor medida las labores de cuidado, es relevante mencionar que sí existen casos de niños que cuidan a sus hermanas/os, sin embargo, se releva la idea de que niñas y niños ejercen las labores de cuidado de manera diferenciada.

Existen diferencias. Yo creo, que más que nada, son diferencias de acuerdo a los... como, a los referentes que manejan, o que han visto o conocen. Pero sí, hay diferencias... en el trato, en cómo decir las cosas, cómo pedirle cosas, cómo... Sí, hay diferencias. (...) No sé. Como que, los niños tenían esta cosa como, más bruta. Como desde la preocupación, pero más bruta. (...) En cambio, las niñas más... Con más paciencia creo yo. Como, mucho más pacientes. (Monitora 4)

4.1.3. Situación de discapacidad

De acuerdo a los registros entregados por las coordinadoras de cada establecimiento, de la totalidad de las niñas participantes inscritas a nivel comunal en el programa, ninguna se encuentra en situación de discapacidad. Mientras que, de la totalidad de las mujeres usuarias, exclusivamente dos se encuentran en situación de discapacidad, siendo sus principales causas la discapacidad física, y sensorial visual respectivamente.

No se conocen datos respecto a otras situaciones de discapacidad en los hogares, dado que los registros institucionales recaban exclusivamente información de las mujeres usuarias, y de las niñas participantes del Programa.

4.1.4. Pueblos originarios

Respecto a la pertenencia a algún pueblo originario, solo nueve familias se declaran como pertenecientes al pueblo Mapuche, lo que se traduce en una característica minoritaria dentro de la composición de las familias de las niñas participantes. Cabe destacar que, si bien esta característica minoritaria podría traducirse en un elemento de discriminación dentro del programa, de acuerdo al testimonio de una de las coordinadoras, las personas no tendrían problemas con identificarse como pertenecientes al pueblo Mapuche.

No sentía como, la incomodidad de contarlo, porque ellas entendían que el 4 a 7 era un espacio seguro. No era un espacio que se le iba a... como, apuntar con el dedo, o se le iba a recriminar a ella, o a su hija por... de donde venga. (Coordinadora 1)

4.1.5. Migración

De las familias participantes del programa, 28 declararon ser extranjeras. De acuerdo a los registros de las mujeres usuarias, solo cuatro de ellas se encontraban en situación de migración irregular, y de la totalidad de las niñas participantes, 13 aún no tiene RUT. Respecto a los países de origen de estas familias migrantes, predomina Perú, Venezuela y Colombia, y se evidencia presencia minoritaria de Bolivia, Haití, Argentina, Paraguay, y República Dominicana. Es de relevancia mencionar que, dentro de estas 28 familias migrantes, nueve se declaran como afrodescendientes.

Los relatos de las/os trabajadoras/es del Programa, destacan las diferentes experiencias de las familias para llegar a Chile, así como el factor común de la migración parcializada, con el objetivo de conseguir estabilidad económica.

No. También pasaba mucho que, la mayoría... primero llegaba la mujer acá a Chile, como a tener un trabajo. Otras veces también el esposo se venía antes; también a conseguir trabajo... Luego venía la mujer a conseguir trabajo, y luego se traían a las niñas y niños. (Coordinadora 2)

Al respecto, las/os entrevistadas/os, relevan la presencia de familias extranjeras que se inscribieron en el Programa al poco tiempo de llegar al país, situaciones en las que el Establecimiento Educacional, complementado con el Programa, apoyaban los procesos de adaptación de las niñas, al entorno local.

En ese sentido, hay familias migrantes que llegaron hace poco. Por ejemplo, recuerdo algunos que comentaban que habían llegado en diciembre del año pasado, recién. Entonces llevan un par de meses, no más en Chile. (Monitora 3)

Era todo el proceso de adaptación también, con muchas niñas vivimos ese proceso de adaptación. Como de llegar a un territorio nuevo... (Coordinadora 2)

En este contexto, existen diferentes relatos que explican las dificultades de implementar la perspectiva de género con personas extranjeras, en tanto, existen diferencias culturales respecto a los roles y expectativas que se han impuesto socialmente para mujeres y hombres.

Y en la población migrante, eso nos costaba muchísimo, porque ahí como que las niñas migrantes realmente reproducen mucho los estereotipos de género. Es mucho... es mucho más... como que yo me sentía todo el tiempo como chocando ahí con una pared. Como que cuesta mucho deformar esta idea como de... del hombre proveedor, y que las mujeres casi que, muy sensibles, y tienen que hacer todo. (Coordinadora 2)

4.1.6. Ocupación laboral de las mujeres usuarias del Programa

Según las bases de datos del Programa, al momento de la inscripción, y del total de las mujeres usuarias, 55 trabajaba en modalidad Dependiente, prevaleciendo las contrataciones a plazo indefinido, dentro de las cuales destacan las labores desempeñadas en áreas de servicios y comerciales. 22 mujeres trabajaban de forma independiente, realizando trabajos principalmente relacionados al comercio y de servicios domésticos, y siendo los principales motivos la compatibilidad con las responsabilidades familiares y de cuidado, y porque no lograron encontrar o mantener trabajos dependientes. Solo tres mujeres desarrollaban actividades laborales en modalidad mixta, predominando los trabajos independientes. Mientras que los 8 restantes se encontraban cesantes, o buscando trabajo, siendo su principal impedimento el cuidado de niñas preescolares, que no tienen la edad suficiente para ingresar al Programa.

La mayoría trabaja dependiente. Dependiente en empresa de retail, telefonía. Empresas como de, no sé po, construcción de stocks de paté... cosas así. Las que no, trabajaban independiente y tenían como su PYME, pero no como establecida, sino que vendían una cosa por aquí y por allá. (Coordinadora 1)

Muchas, por ejemplo, entraban al programa teniendo un trabajo dependiente, quizás con contrato, y durante el año cambian la situación laboral a trabajos informales, porque también les convenía mucho más, como realmente dedicarse al comercio, donde también tenían la factibilidad de que no... quizás no estaban todo el día trabajando, sino que en horarios específicos. (...) Yo creo que ganaban un poco más, obviamente tenían... o sea... como en cuanto a derechos laborales no, po, no. No hay una conveniencia tan grande en realidad, pero sí eran un poco más independientes en su tiempo, y es como plata, Chin Chin. Como que finalmente era plata que les llegaba todos los días, po. Entonces muchas preferían eso. (Coordinadora 2)

Una característica relevada por el equipo de trabajadoras/es del Programa, son las extensas jornadas laborales de las mujeres usuarias, situación que, sumada a las labores reproductivas que deben realizar en sus hogares, les deja sin tiempo libre.

También la problemática de las mujeres que se daba harto era: llegar del trabajo y tener que hacer todo: como llegar tipo 9 o 10 de la noche del trabajo, que eso me pasaba con muchas que llegaban a las 9 o 10 de la noche del trabajo, llegaban muertas y no podían. (Coordinadora 1)

Estaba todo el día prácticamente trabajando, ella es guardia y en las noches, aparte, es guardia como, de eventos. Entonces, realmente no duerme nada, como que es... es loco ahí como realmente la... están todo el tiempo trabajando. (Coordinadora 2)

Una problemática era el tiempo. El tiempo. No había tiempo para nada. No había tiempo. Como — tía, siempre estoy corta de tiempo, no tengo tiempo para revisarle los cuadernos a mi hijo — . O sea, hubo mujeres que me dijeron como — enséñele a leer a mi hijo o a mi hija — entonces ahí también se le explicaba que dentro del 4 a 7 hay un tiempo de tareas.” (Coordinadora 1)

4.1.7. Violencia intrafamiliar hacia las niñas participantes

Una de las situaciones recurrentes relatadas por las trabajadoras del Programa 4 a 7, son las situaciones de Violencia Intrafamiliar [VIF], que pudieron constatar a través de sus conversaciones con las niñas/os y de las indagaciones sobre los contextos familiares con las mujeres usuarias.

Harta violencia intrafamiliar, ya sea psicológica o física, dentro del programa. Porque tenía casos de niñas que me llegaban y me decían como — tía, no le diga a mi mamá, por favor — (Coordinadora 1)

Porque yo indagaba más, y claro po, me daba cuenta que había un golpe de por medio, un grito de por medio, un castigo como la indiferencia de por medio. Porque tenía niños que ni siquiera les pegaban, sino que los castigaban no escuchándolos. Entonces para ello era terrible esto, o sea, era, y creo que era peor que un golpe. Entonces igual un 70%, yo digo, que tenía algún tipo de violencia intrafamiliar entre ellos. (Coordinadora 1)

En este contexto, se reitera la percepción de las trabajadoras en relación a las diferencias culturales con las personas extranjeras, en relación a la normalización de situaciones de violencia, particularmente física.

Lo otro que me llamaba la atención es que, los casos más de violencia física venían más de personas extranjeras. De mamás extranjeras, del golpe. Y no eran como, la palma en el pote. Eran golpes, llegaban hasta con palos de escoba. Entonces la violencia era como muy fuerte, en cambio, en la como [mujer] chilena era como la palmá en el pote, a veces que le tiran el pelo, que, obviamente se les decía que esas no eran formas de corregir o cosas así. (Coordinadora 1)

4.1.8. Reproducción de los estereotipos de género en los hogares

En relación a la reproducción de los estereotipos de género en los hogares, destacan los relatos relacionados con la división sexual del trabajo, y las expectativas diferenciadas por género. En este contexto, las/os trabajadoras/es reflexionan entorno a la relevancia que tienen los contextos familiares en la construcción de las identidades de niñas y niños.

Todo funciona con reflejo, o sea, como un espejo que, si tú ves algo que... Que tú tu papá le grita a tu mamá y no es capaz de dialogar, eso también se... Vas a saber que esa conducta es la correcta cuando hay un conflicto, o si ves que tu mamá es la única que lava los platos en la casa, o se preocupa de todas las labores domésticas, yo creo que eso también... (Monitora 5)

Entonces, ellos replicaban lo que veían en sus casas prácticamente, como el ver a la mamá limpiando todo el día, ver a la hermana mayor, no sé po, estudiando, limpiando, que el papá allí se siente y se le sirva al plato. Era como eso, yo creo que los niños replicaban netamente lo que veían en sus casas. (Coordinadora 1)

Nos pasaba que, si bien había niñas mucho más receptivas la información, también había niñas que, que uno veía que los papás les decían a los niños que no tenían que llorar. Y claro, si vienen con todo eso de... Que aprenden en la casa, entonces una... A veces los niños súper

chiquititos ya están con esa... Con esa idea de ser bien hombre, de enfrentar un problema a golpes de una. (Monitora 5)

4.2. Factores que reproducen los estereotipos de género en las niñas participantes del Programa 4 a 7

4.2.1. Uso de espacios e infraestructura

Respecto al uso de la infraestructura disponible en el establecimiento educacional durante la ejecución del Programa, se reiteran la percepción de las trabajadoras, en tanto, indican que existen diferencias por género al respecto. Los relatos apuntan a que los niños harían uso de las canchas en mayor medida que las niñas, principalmente para jugar fútbol. Mientras que, las niñas utilizarían principalmente los espacios anexos a las canchas, y las salas del Programa, principalmente para bailar o conversar.

Los niños ocupaban más la cancha, como que se iban más a jugar a la cancha, el patio y las niñas iban más, como... Que loco esto como, tan pequeño y... Y las niñas, claro, sí, van a espacios más como íntimos, como más chiquititos a conversar o se quedan por el pasillo o pedían quedarse adentro de la sala para estar más tranquilas. Como, incluso en los recreos cuando había que salir, pedían más quedarse en la sala. (Monitora 2)

Entonces, finalmente todo se convierte... como que es un gran espectáculo ver a los hombres jugar fútbol, o estar como practicando y entrenando. Mientras las mujeres están arriba bailando, ¿cachai? Como... es muy... muy loco, pero al final es... va sucediendo. De hecho, yo llegaba antes al programa y escuchaba mucha música, y estaban las niñas como todo el tiempo... como, teniendo este espacio más como, de baile... más como, de la conversación. Y los hombres ocupando el resto del patio general... Para jugar fútbol. Mayoritariamente fútbol, claro. (Coordinadora 2)

Bueno, las niñas del 4 a 7, como que, se sentían muy cómodas en la sala, lo sentían muy un espacio seguro. Y eso. A algunas les gustaba el comedor también... (Coordinadora 3)

Si bien existe esta opinión generalizada de las trabajadoras respecto al uso diferenciado por género de los espacios, hay dos opiniones que se contraponen, indicando que, el uso de los espacios se encuentra definido por las actividades que se realizan, y no por el género de las/os participantes del Programa. Cabe destacar que, las personas que tienen esta percepción posteriormente indican que sí existen diferencias por género en las actividades que realizan

las niñas. En este contexto, se producen contradicciones en el discurso, en tanto que, si las actividades que realizan las niñas tienen un sesgo de género, y el uso de la infraestructura se encuentra determinado por las actividades que se realizan, sí habría diferencias por género en el uso de los espacios, al contrario de lo que expresan en la entrevista.

No, es bien mixto el espacio. No, no hay algo como, no sé po, — la cancha es nuestra —, en eso no, no hay diferencia. (Monitora 2)

Sí, igual era compartido el espacio. Como que, igual había grupitos que ocupaban cada espacio del colegio. Por ejemplo, los que estaban con la pelota de vóley ocupaban el patio, ya no es la cancha. Estaban ahí. Los que jugaban a la pelota y basquetbol estaban en la cancha. Otros estaban en la piscina... como que igual era bien compartido y hablando también como de todas las edades. (Monitora 3)

4.2.2. Preferencias y elección de actividades

Existe un consenso general por parte de las trabajadoras del Programa, en que existen diferencias por género en las preferencias y elección de actividades por parte de las niñas. Cabe destacar que diferentes relatos enfatizan en que estas diferencias se agudizan cuando las/os participantes se agrupan por género y que, por el contrario, cuando se realizan actividades en conjunto con niñas y niños, estas diferencias disminuyen.

[Las niñas] se ponían ahí a conversar, como que se ponían a conversar y hablar, y los niños cuando estaban solos de ellos, como que jugaban, jugaban a la pelota o andaban haciendo alguna cosa, corriendo. No, no tengo recuerdos de verlos a ellos, así como conversando solos. (Monitora 2)

Entonces, sí, por ejemplo, en espacios más deportivos participaban más los hombres, y quizás las chicas en cosas más artísticas; estaban en los talleres de música... Ehh... O, a mí misma me pasaba en el programa que los chicos querían sólo como... estar en los talleres deportivos, y las chicas eran las que iban conmigo a la huerta, al final ¿cachai? Como... o los hombres en la huerta querían hacer un hoyo gigantesco y las chicas estaban regando, ¿cachai? (Coordinadora 2)

Es que, a las niñas, les gustaba dibujar. Y podían estar conversando tranquilamente, y contar su historia mientras dibujaban. Pero los niños más grandes, y más chicos... Bueno, había personalidades bastante inquietas en los niños en particular. (Monitora 5)

4.2.2.1. Preferencia de niñas

Las trabajadoras coinciden en que las actividades preferidas por las niñas son conversar y bailar, mientras que, en relación a las temáticas de los juegos de preferencia, destacan aquellos relacionadas con la familia, el cuidado y las emociones.

Las chicas a veces se iban a bailar. Preferían que les que pusiéramos, no sé, un vídeo de baile en YouTube, y ahí empezaban a hacer coreografías. (Monitora 4)

Las chiquillas eran más de pintar, dibujar, jugar a la profesora, jugar a la mamá. Ese fue un juego que se repitió mucho. El jugar a las hermanas, las niñas eran más como familiar. Eran como juegos más familiares, siempre había como o una mamá o un papá, o un como esta jerarquía de familia. (...) No delicado, porque las chiquillas no eran delicadas en su juego, o sea, no había golpes y todo, pero sí se tenían que arrastrar de un pie por todo el Colegio, lo hacían. Pero sí más familiar, más con una jerarquía de mamá, papá, hijos. (Coordinadora 1)

Por otro lado, se releva la idea de que las niñas tenían preferencias más variadas en relación a los niños y que, cada una de ellas desarrollaba particularidades en sus gustos.

Porque siento que, las chicas como que, cada una era muy particular en sus gustos, como — ¡ah no! A mí me gusta el Jordan 23 — ¡Ah no!, o sea, a mí me gusta Panic — ¿cachai? Como cada una hablaba de algo como particular. En cambio, los chicos quizás de repente eran más pegados al fútbol, como justo estaba el mundial también, entonces recuerdo que me pedían como — C3, ¿podemos ver el mundial?, ¿podemos ver el partido? — como cosas así. (Coordinadora 3)

4.2.2.2. Preferencia de niños

Las principales actividades desarrolladas por los niños son las relacionadas con los deportes y la actividad física. Mientras que, a modo general, las temáticas de sus juegos estaban relacionadas con la violencia y los golpes.

Yo veo a los chiquillos de ahí, que de lleno se ponían a jugar con una pelota; básquetbol, vóleibol, fútbol, lo que fuera, pero pelota siempre. (Coordinadora 1)

Y los chiquillos no, era como tú les pasabas hasta un palo y te jugaban. Lo que sí, los hombres jugaban mucho a juegos, como violentos; que el golpe de mentira, que el empujón, que el agarrarse de los pies y arrastrarse por todo el colegio. (Coordinadora 1)

Sí, yo veía que había juegos que eran mucho más de... Como rápidos, o sea, la pinta infinita o la escondida. Les gustaba mucho jugar a cosas que los mantuvieran como muy activos. La

meditación la rechazaban muchísimo. O les costaba entrar en eso, porque implicaba estar más quietos. (Monitora 5)

Existen comentarios contrapuestos respecto a la adherencia de los niños a las actividades plásticas, en tanto, hay quienes defienden que los niños tienen un rechazo a este tipo de actividades, mientras que, en contrapunto, se reflexiona en torno a la escasa oferta programática para el desarrollo de este tipo de habilidades, que sí parece gustarles a los niños.

porque cuando pintamos lienzos los hombres no estaban como muy interesados, como que era — chiquillos tienen que marcar su mano en el lienzo — ¡Ay, tía! Ya, después — eran como cosas así. (Coordinadora 1)

Y así también cuando hacíamos otros juegos como de pintar, pintar, dibujar; a los niños, tampoco, a algunos, tampoco les gustaba mucho. (Monitora 2)

Muchos niños igual adhieren hartito a las artes plásticas, y siento que no estaban esos espacios en... en el colegio, como que faltaban esos espacios, y acá sí en el programa los podían encontrar. (Coordinadora 2)

Por otro lado, se refuerza la idea del interés de los niños por participar en actividades competitivas, y el desinterés por cooperar con actividades relacionadas con la organización y gestión de los materiales.

En realidad, de repente, cuando había eventos. Ahí había power de los chicos. Cuando fue, por ejemplo, el día de la niñez, ahí yo noté que los chicos estaban, así como, power, como — ¡Sí, competencias! — así. Pero sí, las competencias igual los motiva. Pero lo demás sí. Sí, pero por lo demás... No, parejito, como que tampoco eran así... Que se morían por ir a ayudar a buscar las cosas, o como de repente, claro, yo decía a la monitora — oye, ya, mándame a niñas para venir a buscar las cosas — y eran puras chicas.

Finalmente, en relación a las preferencias de niños, destaca el hecho de que pareciera existir una mayor rigidez respecto a los estereotipos masculinos que a los femeninos. Se ejemplifica el caso del uso de los colores feminizados en la siguiente cita.

los niños como que, tienen un rollo con el rosado, por ejemplo. Como que le ponen un juicio a los colores; le ponen un juicio al amarillo, al rosado (...) Mucho comentario de — esto es de niña — que pasa también con las actividades — No, estas cosas son de niños — (...) Era menos en las chicas. Como que no los juzgaban. [Los niños tenían] mucha más resistencia a ocupar lo que

ellos decían, colores como, más femeninos. Sí, había demasiada resistencia a... le daban mucho juicio. (Coordinadora 2)

4.2.2.3. Diferencias en actividades académicas

Si bien el Programa no tiene como objetivo primordial desarrollar habilidades académicas, o relacionadas con el currículo formal de los establecimientos educacionales, sí existe un horario destinado a la realización de las labores académicas que deben realizar las niñas fuera del horario escolar. En este contexto, evidencian diferencias por género, en tanto, los niños colocan mayor resistencia que las niñas en la realización de estas actividades.

En hacer las tareas, también me costaba más con los hombres que con las niñas, que realizarán sus tareas. Hay que... Con las niñas era como — Ya chiquillas, hay que hacer las tareas, les voy a revisar los cuadernos — Y los chiquillos. Pucha, se ponían, a veces... Me acuerdo... Un trauma. (Coordinadora 1)

4.2.2.4. Diferencias en actividades deportivas y agilidad corporal

Son diferentes los relatos que destacan que existen diferencias entre niñas y niños en la participación de actividades deportivas y de agilidad corporal, tales como la práctica de fútbol, o los juegos recreativos como la pinta. Los niños tenían una participación más activa, liderando las actividades y con actitudes de carácter violento, dejando a las niñas en roles secundarios, u obligándolas a dejar las actividades.

Había juegos súper separatistas. Pero, que se armaban, así como, natural. Nadie, por ejemplo... no sé, el fútbol, al tiro prendían... Nosotras obviamente, lo planteamos como una actividad como sin... como que, independiente del género. Pero nada. Ahí al tiro, los hombres se atribuían y acaparaban como todos los espacios. Eran bien acaparadores, como en el juego. Como... Aparte que, claro, tienen dinámicas mucho más... Volviendo a la brutalidad... más brutos, más violentos, más como... No sé, en La Pinta, en vez de tocar, te empuja. Entonces eso iba como dejando fuera también a las chicas, y se iban, no sé, se iban cansando, se iban sentando en la banca; iban siendo más espectadoras del juego. O, por ejemplo... Y del otro lado. Claro, cuando jugábamos más cosas como, con las cuerdas y ahí enganchaban más las niñas. (Monitora 4)

Por ejemplo, con la pelota, cuando se sacaba la pelota, los que más estaban allí eran los niños. Ya sea grandes o chicos eran más hombres los que participaban en esas instancias. (...) Y, bueno, también participaban niñas en esa instancia, como con la pelota, pero era minoritario. O las

niñas mismas decían como — no, no queremos jugar con la pelota, porque juegan los chiquillos con la pelota —. (Monitora 3)

La justificación del por qué las niñas participan en menor medida de estas actividades es múltiple; la falta de experiencia y habilidades, el desinterés, el liderazgo masculino, entre otras.

El fútbol a las niñas, por ejemplo, no les gustaba tanto, varias se quedaban afuera y todos los niños participaban. Distintas razones como bueno, no les gustaba, otras no les gustaba porque no eran buenas porque nunca habían jugado y porque les daba miedo la pelota. Harto pasaba y con las de deportes, así como deportes tipo basquetbol, voleibol, fútbol que intenté hacer como talleres de esos. Y a las niñas a veces no les... No querían, eran más reacias. (Monitora 2)

Pero los juegos, como más dinámicos, no sé po, la pinta, todo lo que era correr, saltar, jugar, pintar, nunca hubo problema. O sea, no faltaba la niña, porque generalmente eran niñas; las que - ¡Ay, tía! No quiero correr, no quiero saltar, no quiero jugar esto, no quiero jugar- Ya, entonces se les buscaba otras opciones de entretenimiento. (Coordinadora 1)

Cabe destacar que, si bien la participación de niñas era minoritaria, se relata que la incorporación de una niña en los talleres deportivos, particularmente en un taller de fútbol, dio paso a que otras niñas se interesaran en participar del mismo, sin perjuicio de que estas diferencias siguieran presentes.

[El taller de fútbol] era mixto. Mixto. Y al principio, cuando partió el taller, la única que iba era la N4... Ella como que participaba y de ahí se fueron sumando sus amigas. Pero también no sé, de repente veía que... a los niños y las niñas en el taller, y las chiquillas ya se habían ido a sentar. No estaban ni ahí, estaban afuera. Y ahí las traíamos de vuelta al programa. Como que era más por interés personal, y ahí le motivaba a más niños, que a niñas. Porque igual después se fueron sumando chiquillas al taller [de fútbol] que era paralelo al programa. (Monitora 3)

Sí, fútbol, en verdad, [los niños] jugaban fútbol. Y ahí participan más los niños, participaban las niñas igual, pero después las niñas se aburrían. Eso pasaba. Y ahí como que igual había un momento en que se lo graba como generar equitativamente, como un partido de fútbol. Como la misma cantidad como por equipo. (Coordinadora 3)

4.2.2.5. Diferencias en actividades relacionadas con aparatos tecnológicos

Dos trabajadoras destacan que los niños desarrollan mayor interés por las actividades asociadas a aparatos tecnológicos, particularmente a Tablets. Ambas relatan que, con el objetivo de utilizar una de las Tablet disponibles, los niños recurren a actitudes violentas. Mientras que, por el contrario, las niñas prefieren desprenderse de este tipo de actividades.

Y ahí abrimos la posibilidad de jugar con la Tablet. No sé si fue... La peor decisión. Pero ahora los que... O sea, los que antes no llegaban a la sala, ahora llegaban, así como — ¡Yo! ¡Tía, tía! ¡La Tablet, la Tablet, la Tablet! — Así como, enajenados. Como — ¡La Tablet! ¡Yo, yo! — Y peleaban — ¡No! ¡Yo voy después de él! ¡No, ya pasó el minuto! — Y era pura discusión, y grito, y caos. Y eso se daba solo entre los hombres. O sea, sólo entre los niños. Las niñas no entraban en ese... En esa pelea. Como, no, no entraban en esa dinámica. Como que aceptaban que ya no se podía ocuparlo. A veces la peleaban, pero muy poco. Pero, eran principalmente los niños los que iban ahí, como por ese juguete. (Monitora 4)

De manera adicional, se relata que los juegos a los que accedían los niños también estaban relacionados con temáticas como la violencia o a la guerra; situación que desencadenaba diálogos relacionados con estos tópicos.

[Los niños] se aburrían, y estaban mucho más ansiosos por agarrar un celular, por ejemplo, por agarrar una Tablet. (...) Y los niños necesitaban como que, estaban muy ansiosos por jugar a eso. Por tener su instancia de Tablet. Y peleaban por competir por quién tenía la Tablet o no. Sin embargo, las niñas no se hacían problemas con eso. Agarraban un rompecabezas, o dibujaban, o cualquier otra cosa que no... No, no, no estaba porque... Bueno, además que, había hartos diálogos sobre los juegos que están jugando, que es muy vinculado a la guerra, a la... No, ya no recuerdo los nombres de los Juegos, pero... PUBG, creo, no sé. Cuestiones de guerra, de pelea. (Monitora 5)

4.2.2.6. Diferencias por rangos etarios

A nivel comunal el Programa implementa una metodología de trabajo que separa a las niñeces en dos ciclos, de acuerdo al curso en que se encuentran las niñeces, o a los requerimientos que cada niña o niño pueda tener. De manera generalizada, las/os trabajadoras/es mencionan que las diferencias por género se encuentran presentes en ambos ciclos pero que, en el segundo, estas diferencias se exacerban y se particularizan en la elección de actividades.

Como, niñas de Kinder como que, ya estaban como, con su set de maquillaje, y los chicos más como, con juegos más corporales. (Coordinadora 2)

Sí, observaba que, en general, la lógica era que, gustaba mucho jugar a la pelota. Y las niñas tendían a restarse, sobre todo las de primer ciclo. Ah, no, perdón, la de segundo ciclo se restaban más. Preferían no jugar a la pelota o no realizar juegos más bruscos. Sin embargo, las más... Las de primer ciclo les daba lo mismo, jugaban no más. Jugaban a la pelota y, estaban como... (Monitora 5)

Se relata que, en el primer ciclo, la preferencia de las actividades se encontraba definida principalmente por el nivel de entretenimiento que podía entregar cada dinámica.

Y de los más pequeños y las más pequeñas... Bueno, yo igual creo que por la edad que tienen ellos, como por la forma en que están experimentando el mundo, como que, transversalmente están dispuestos a realizar la actividad que se plantea... Como que, si lo encontraban entretenido, lo iban a hacer igual... Todos por igual. Si la encontraron fome, la iban echar pa abajo todos y todas... Entonces por ahí no se notaba tanto como esa distinción. (Monitora 3)

Mientras que, en el segundo ciclo, se relata que las niñas participan en mayor medida de actividades creativas y expresivas; y los niños en las deportivas. Adicionalmente, se relata que a medida que la conformación de los grupos de trabajos era mixta, estas diferencias se hacían menos presentes, y se equilibraba la participación de niñas y niños.

Y hablando del segundo ciclo, que son como las niñas y niños más grandes... Como que, no sé, si había que, por ejemplo, hacer una representación de un refrán... Recuerdo una actividad, como las que estaban más interesadas en que se realizara la actividad, eran las chiquillas. Como que, igual... Como que los niños, como que se quedaban en su grupo o como que era difícil sacarlos de ahí. Había que separarlos en diferentes grupos, porque si estaban todos juntos iban a hacer otra cuestión nada que ver. (Monitora 3)

En el segundo ciclo en particular, algunas chiquillas, que estaban atravesadas por problemas personales que eran inocentes; que le gusta un amigo, problemas de la casa, que a veces eran bien, bien profundos y sentían la necesidad de conversarlo con su compañera, con su amiga del 4 a 7. Entonces a veces, decidían restarse a las actividades de juego porque necesitaban conversar sobre lo que les estaba pasando. (Monitora 5)

4.2.2.7. Influencia de las prácticas pedagógicas

Las prácticas pedagógicas del equipo de trabajo del Programa inciden en la preferencia y elección de actividades de niñas y niños. Los relatos destacan que, existen diferencias en las

niñas y niños participantes al inicio del periodo, y al término del mismo, particularmente en la realización de actividades feminizadas o masculinizadas.

De principio era como -quiero ir a jugar a la pelota, ya- y escuchábamos a veces cuando decían — no, pero tú no puedes jugar — y nosotros lo miramos y le decíamos — pero ¿por qué no puede jugar? — No es que es niña — ¿y por qué? si ella tiene 2 pies, tiene 2 manos, tiene lo mismo que tú, solamente que, a lo mejor, no tiene esto, no tiene esto otro, pero piensa casi igual, o piensa igual, o tiene la misma edad — Entonces ellos buscaban — no, porque es chica; no, porque — y siempre buscaban como el... Pero, hasta que entendieron de que es un deporte y que lo pueden hacer ambos. Al igual que, no sé, jugar, saltar al cordel, es como yo le dijera — bueno, las cuerdas lo hacen solamente las niñas — No tía, si yo también se saltar — Entonces ahí nosotros les íbamos poniendo ejemplos y decían — Oye, pero es verdad — y se van dándose cuenta de que no hay nada que sea de un género. (Monitora 1)

En ordenar la sala, cuando impartimos esto, que esto lo impartimos cuando yo era monitora a principio de año, porque el año pasado no lo hicimos. Fue como, cada día había un grupito de niños y niñas que hacía cómo... que ayudaba a ordenar. Suponte, el primer día era un niño, 2 niñas, y así íbamos. Y al principio me costó, porque los hombres — ¿Cómo? ¿y por qué yo tengo que hacer eso? — Y hubieron comentarios de — ¡Ah! Pero eso lo hace la mujer — Entonces igual eso a través del año lo fuimos cambiando con el taller; con el enfoque de género. (Coordinadora 1)

Adicionalmente, se relata que existe un aumento de niñas y niños que visibilizan los comentarios que reproducen estereotipos de género a medida que el periodo del Programa llegaba a su término, y que gran parte de las niñas y niños corregía a sus compañeras/os cuando determinaban que ciertas actividades eran “de mujeres” o “de hombres”.

Al principio de año era como muy normal, o sea, había como 1 o 2 comentarios de que — Oye, los hombres y las mujeres podemos hacer lo mismo — pero ya final de 4 a 7, o sea, no sé po, si algún niño alguien decía como — no, eso lo hace la mujer — pucha, el grupo entero, a mí me daba como entre risa y pena, porque prácticamente se le avalanchaban a la persona que decía eso. Era como bien, bien fuerte la enseñanza que habían visto, lo tomaron muy en serio y entendieron súper rápido. (Coordinadora 1)

4.2.3. Desarrollo de habilidades

En base a la información proporcionada en las entrevistas, se observa que existen diferencias en las habilidades desarrolladas por niños y niñas. Situación que se vincula de manera directa con los puntos anteriores, en tanto, el uso de los espacios e infraestructura se encuentra asociado a la preferencia de actividades. Y a su vez, de acuerdo con los relatos, las niñas dejan de realizar actividades en las que consideran que tienen menores habilidades que sus pares. En este contexto, resultan relevantes las habilidades que se desarrollan en la infancia.

Y, pese a que yo observaba que había niños con mucha habilidad artística. Había... Era más... Más artística vinculada a las esculturas como, al modelar o construir cosas. Y las niñas eran más de dibujar o pintar, se sentían más cómodas ahí. Bueno, no sé si tendrá que ver eso con los estereotipos de género, que el hombre, como que, construcción, y las mujeres más de pintar, puede ser también. Y... Bueno, no sé si tendrá que ver eso con los estereotipos de género, que el hombre, como que, construcción, y las mujeres más de pintar, puede ser también. (Monitora 5)

Respecto a las principales habilidades observadas en los niños, se relevan las habilidades deportivas, motrices de opinión, y de toma de decisiones.

Siento que los niños (...) se apropian mucho de todo, ¿cachai? Entonces si es que hay un taller nuevo, o si es que hay alguna instancia donde puedan dar una opinión, los niños la tomaban, ¿cachai? como sin tener miedo... (Coordinadora 2)

Como que, no sé, los hombres como que estamos más acostumbrados a hacer las cosas como... sin pedir permiso. Aunque a veces sea como que, nadie nos haya dicho; oye, tú puedes hacer esto, tú puedes jugar a la pelota... Y las niñas, claro, como que siempre eran más como; ¿Puedo hacer esto? ¿Puedo participar de esto? Más que los chiquillos que eran — No, hay una pelota y aquí estoy yo — (Monitora 3)

Bueno, los niños habilidades motrices. Porque había una mayor recepción a eso, de parte de ellos. Más que habilidades cognitivas, que era lo que yo sentía que, hacían más en mi taller. Bueno, también motrices el hecho de dibujar, pintar, como que también podría ser. Pero, yo sentía que los niños adquirieron más, o eran más receptivos a ese tipo de habilidades, de trabajos más físicos. (Monitora 5)

En las dinámicas que intentábamos hacer, como que, eran más teatrales también... bien corporales... los hombres como que, tendían a hacerlas inmediatamente (Coordinadora 2)

Adicionalmente se destaca que los niños que desarrollan habilidades plásticas, tienen a ocultarlas por el temor de ser juzgados por sus pares.

recuerdo a N3 que, tiene muchas habilidades plásticas, siento que un poco él se reprimía por los por los chicos, por sus pares, a seguir como un poco profundizando en esta sensibilidad, ¿cachai? Él era una persona como, súper metódica... Como que, le gustaba mucho la mezcla de colores, pero también había como una represión. Como que, si lo invitaban a jugar afuera, él se iba a ir probablemente y quizás él quería quedarse, ¿cachai? (Coordinadora 2)

Por su parte, las principales habilidades observadas en las niñas son las de asertividad, comunicación, cuidado y creatividad.

Las chicas a veces eran más conversadoras en ciertos temas, como expresaban mejor sus emociones. No sé, recuerdo — ¿Cómo están? — y recuerdo que había una niña que se llamaba N13 que hablaba mucho, así como, se explayaba mucho en cómo estaba, podría hablarnos toda la clase. (Coordinadora 3)

Las niñas, por ejemplo, hacían muchas más labores domésticas que los niños. Se hacían cargo de espacios de cuidado, mucho más que los niños... (Coordinadora 2)

Y las niñas, un poco más desarrollo de la creatividad, de la imaginación. Aunque bueno, los niños también, pero estamos hablando como en mayor medida. (...) yo veía tendencia de niñas más, más dispuestas como, a trabajar el detalle de las cosas, imaginarse otras. (Monitora 5)

Adicionalmente se releva el hecho de que las niñas tienen a temer a los balones, rechazar las actividades deportivas, y tienden a dudar de sus decisiones, y dar la opinión en público.

las chicas tenían este miedo también a la pelota, por ejemplo. (Coordinadora 2)

Y yo veía muy desde las niñas que no están estas ganas de participar, ¿cachai? Como... no está como el ímpetu de decir, ya voy; sino que hay como una reflexión muy... muy minuciosa antes de tomar una decisión. Como de poder decir, ya voy al taller de... ¿cachai? (Coordinadora 2)

Pero esto mismo, por ejemplo, que las niñas no... No tienen como, la comodidad de dar la opinión, pienso que es algo que también obviamente en el Colegio, po. Como en... obviamente todo el rato les están... no les permiten... No... No se sienten cómodas, al momento de dar una opinión, quizás, ¿cachai? Como que eso lo veía hartito. (Coordinadora 2)

Algunas de las trabajadoras, expresaron que estas diferencias en las habilidades se deben principalmente a la división sexual del trabajo, en tanto, se incentiva a que niñas y niños desarrollen habilidades diferenciadas, de acuerdo a ciertos estereotipos de género.

Como históricamente también hemos aprendido que los hombres hacen ejercicio, que las niñas, como que se ponen a dibujar y a pintar y son más de las artes. Y creo que sin duda eso deja como secuela desde la infancia de lo que vamos aprendiendo, qué es lo que podemos y lo que no podemos hacer. (Monitora 2)

Yo creo que es porque, na`po. Vivimos en una cultura en donde todavía como que, lo masculino tiene como... Como que está asociado más a la fuerza, se incentivan más como, no sé, las capacidades físicas. (Monitora 4)

Finalmente se releva la idea de que, a medida que se incentivan las habilidades de niñas y niños en diferentes aspectos, las niñas desarrollan diferentes sensibilidades que, no necesariamente se encuentran asociadas a estos estereotipos de género.

Sí, mucho. Y se empiezan a desarrollar otras sensibilidades, igual po, que no están... no están acostumbradas y acostumbrados... como a... nosotras los hacíamos, meditar, pintar mandalas, como... (Coordinadora 2)

Entonces, como que era — hoy me llegaron, no sé, cajas de mercadería — ¡ya chicas, vamos! — y eran siempre las chicas así como — ¡vamos, sí, uh, poder femenino! — y agarrar las cajas como — ¡Uf! — ¿cachai? y no sé, iba un chico así como — no, dale, pero la llevo yo — no, no, ándate — así como — yo puedo — ¿Cachai? Entonces como que sentía que igual en el programa dábamos mucho espacio como para que en realidad no fuera como — ¡Ah, ya! los chicos que lleven las cosas pesadas — (Coordinadora 3)

4.2.4. Relación con los cuerpos y autoestima

4.2.4.1. Estética Corporal

Se evidencia que las niñas tendían a prestar mayor atención y dedicación a su estética corporal, utilizando maquillaje, pintura de uñas, entre otros elementos.

Eso más preocupadas también, como que un tiempo les dio por andarse pintando. Y todo eso que nunca vi un niño jugando a eso. (Monitora 2)

Pero igual sí, sobre todo más en las niñas, porque ahora que lo pienso cuando fue la obra de teatro las niñas querían maquillarse. Sí. Y no, no los niños. (Coordinadora 3)

Sin perjuicio de lo anterior, destaca la idea de que, cada vez hay más niños que tienen interés por pintarse las uñas, o teñirse el pelo. Sin embargo, existen diferencias en la reacción otras personas que, parecen no verse cómodas con el hecho de que los niños tengan actitudes que son catalogadas como femeninas.

Había un niño que se pintaba las uñas, sí, y ahí como que él... (...) En su curso nunca escuché, o sea en el curso del 4 a 7 nunca escuché a nadie que hiciera ningún comentario, pero él sí me contaba que había recibido comentarios como de que era gay o que lo molestaban porque tenía las uñas pintadas y que eso era de mujer, no era de hombre. (Monitora 2)

Entonces sí, me llegaban niños que se pintaban las uñas y, por ejemplo, niños más chicos querían pintarse las uñas y me decían — no, que mi papá no me deja — Como — no, no puedo pintarme las uñas porque mi papá no me deja — Llegaron niños también con los pelos de todos los colores. Y niñas también. Como que se teñían el pelo verde, rosado, fucsia y los niños, no sé, amarillo verde. Sí, como que sentía que en la expresión de género igual ya cada vez estaba como más jugando y rompiendo un poquito como los patrones. (Coordinadora 3)

4.2.4.2. Cuidado Corporal

Las trabajadoras del Programa indican que las niñas tienden a cuidar de su cuerpo durante los juegos, a dejar de participar en actividades por miedo a ser dañadas, y a comunicar de manera oportuna cuando sienten malestares corporales, en mayor medida que los niños.

En los mismos juegos, yo me daba cuenta como que, hay... en las cuerpas de las niñas, hay más temor. Y también más cuidado. Como que, por eso yo también pienso que no andan... No estaban en los recreos, por ejemplo, poniéndose en peligro, ¿cachai? No andaban corriendo, así como — ¡aahhh! — (Coordinadora 2)

Y en las niñas siempre vi más como, más cuidado, más miedo, más miedo como, en los cuerpas, ¿cachai? Como, los cuerpas más cerraditos... Coordinadora 2

Ahí yo creo que las niñas se cuidaban más. O, por ejemplo, recuerdo de comentarios como — ¡Ay!, tía, me enfermé de la guatita o no sé qué, o me pasó tal cosa — Como — no voy a venir mañana, porque tal cosa, no me siento bien — como que también creo que la comunicación

también era más efectiva, o sea efectiva, en las niñas, como que lograban entender que a lo mejor tenían una dolencia que tenían que cuidarse y que después volvían. (Coordinadora 3)

En este aspecto, es relevante que, en el caso de las niñas, el cuidado de sus cuerpos no es un aspecto que les preocupe exclusivamente a ellas, sino que, de manera adicional, sus madres y padres presentan preocupaciones asociadas principalmente a los abusos que pueden sufrir.

con las niñas era la ropa, por ejemplo, los papás me decían, así como no, — yo no quiero que use short corto que ande mostrando el poto — así. Y me decían — es peligroso que ande en la calle así — no sé, y yo tampoco me metía tanto en realidad porque también siento que el territorio es otro punto más, entonces, como que ahí ya, quizás si te preocupai más como mamá o como papá de que de que no le vaya a pasar nada tu hija, ¿cachai? Si sabemos que igual el acoso existe y todo existe, entonces. (Coordinadora 3)

En este contexto, una trabajadora destaca que la menstruación era un aspecto relevante para las niñas, en tanto, decidían dejar de hacer ciertas actividades por el dolor que sentían, y tenían cambios en su participación y estados anímicos; a diferencia de los niños, que tenían una participación más estable.

Como recuerdo, eso como — no quiero hacer destreza — ¿Por qué? — Porque estoy con la regla — Entonces, claro, en ese ámbito los chicos como que a la par, así como que parejito, ¿me entendí? como que no había altos y bajo en cambio, de repente las chicas eran muy power, así de repente, había días que bajaban más como emocionalmente o participativamente también. (Coordinadora 3)

Por el contrario, en relación a los niños, se evidencia que existe menor cuidado de sus cuerpos, exponiéndose a actividades más peligrosas, y no detectando cuando necesitan parar de jugar, porque su salud puede verse comprometida.

sobre todo, los hombres como, mucho... como correr y como tirarse y como exponiéndose todo el tiempo al peligro. (Coordinadora 2)

Y, en cambio, los hombres no, po. Como que, son mucho más resueltos. Estaban mucho más resueltos como, corporalmente. Casi como, en todo sentido mucho más resueltos. Como, más apropiados también. (Coordinadora 2)

Como que no pasaba de repente lo mismo en los niños, como que recuerdo niños que era como, no sé — me caí, me pegué y tengo una fractura igual voy — y era como — no, tienes que cuidarte, reposar — (Coordinadora 3)

4.2.4.3. Autoestima

Si bien las trabajadoras/es indican que la autoestima es un aspecto que se relaciona más con la individualidad de las personas, existe la creencia de que lo que crea inseguridad, tanto en niñas como en niños, es el hecho de que otras personas opinen sobre sus cuerpos.

Sí pasaban comentarios sobre el cuerpo de las otras personas. Y yo creo que al final no estaban tan inseguras e inseguros con sus propios cuerpos, pero sí se insegurizaban por los comentarios de los demás. (Coordinadora 3)

En las entrevistas también se refuerza la idea de que, si bien existen niñas y niños con la autoestima baja, se trata un problema que afecta principalmente a las niñas.

No recuerdo haber escuchado a niños decir algo así, pero sí a niñas preocuparse por cómo se veían... (Monitora 2)

Pero sí había niñas con la autoestima muy baja. Muy, muy baja. Más que los más que los niños con autoestima baja. Como que, yo creo que llegan a niveles más... Como más... Más profundos, al menos en este grupo. Lo que se podía ver con la autoestima. (Monitora 4)

En este sentido, las trabajadoras recalcan también que, las niñas se ven más expuestas que los niños a comentarios negativos respecto a sus cuerpos.

Pero en general, claro, las niñas... Como... Siento que son más objeto de análisis de esos cuerpos que los niños. O sea, como que, las niñas están más... No sólo en el programa, como a nivel de escuela, como que están más en vitrina con sus cuerpos y con los cambios que tienen sus cuerpos, que los niños. Están como... Como que, se... Como que, no sé, cómo si existiera más libertad de hablar de los cuerpos de las niñas, de las mujeres, que de los hombres. (Monitora 4)

Y también no sé, me acuerdo de la N10, una chica que creo que iba el tercero... Un día estaba llorando porque le habían dicho que era fea. Y lloraba —¡dijeron que soy fea, que soy fea! — (Monitora 4)

En relación a la preocupación por la opinión que otras personas puedan tener de sus cuerpos, destacan los relatos de niñas que dejan de comer con el objetivo de verse delgadas, como

sinónimo de belleza; o dejar de utilizar elementos que podrían hacer que otras personas no las consideren atractivas.

Me decía que no tenía hambre. Y claro, y yo, ahí también lo empecé como ver como un tema de que quería dejar de comer, porque asociaba que... O sea... Que dejar de comer iba a significar que ella bajara de peso, y así ella podía ser más atractiva para la persona que a ella le gustaba. Entonces, no. Era re-triste. Y ella también a veces, no sé. Como que, se apartaba en las actividades, y terminaba llorando también, como diciendo; pucha, que no me pescan, que nunca le voy a gustar a nadie. Como ese tipo de como de... Sí, de pensamientos, de ideas, de sí misma. Como una relación ahí, media de odio con el cuerpo. (Monitora 4)

Como el miedo a usar lentes, por ejemplo, porque se iban a ver... Una en específico que tenía que usar lentes y se iba a ver ridícula, se iba a ver fea. (Monitora 2)

Una situación que se repitió en diferentes relatos es la vergüenza a mostrar ciertas partes del cuerpo. Hecho que se expresaba en ambos géneros, pero con mayor intensidad en las niñas.

Respecto como a complejos con ellos y ellas y sus cuerpos, creo que solamente observe en niñas esa como complejidad. Como que había una niña que siempre decía, cómo se andaba como cambiando la ropa, cómo se veía y expresaba que se sentía incómoda con ciertas cosas, le gustaba taparse. Ella era muy flaquita y desde ahí como su incomodidad. (Monitora 2)

Como nosotros estábamos, y veíamos a niñas preadolescentes, uno veía que también se ocultaban las pechugas, que tenían recién saliendo... Eso, era eso y sentir que no... A lo mejor no estaba tan cómodas con la ropa, y ocupaban ropa ancha, por los polorones. y eso es lo que yo veía. (Monitora 5)

Bueno, en las niñas claramente había más complejos dando vueltas. Pero entre los niños también. No sé, me acuerdo del N9, que es muy acomplejado de su cuerpo. Que, hasta en verano, con 40°, usando polorón, por ejemplo. Como, lo más tapado posible, o con la mascarilla todavía. (Monitora 4)

Por otro lado, y en contraposición a las experiencias de niñas que tienen complejidades con sus cuerpos, existen algunos relatos sobre niñas que no tienen mayores problemas con sus cuerpos o que, a pesar de tenerlos, no impiden que se expresen como ellas desean.

había una niña que comía muy mal y siempre como Coca- Cola y Doritos. Y yo trataba como decirle como — mira, más por la salud que por el cuerpo y por lo estético, como que trata de

tomar más agua, no tanto Coca- Cola — Y, por ejemplo, yo a ella nunca la había acomplejada, como con su cuerpo (Coordinadora 3)

había una niña que era... Que, a mí me encantaba porque, ocupaba ropa que... Que, que hacía... O sea que no, no le importaba. Era lo contrario de las niñas, que se sentían incómodas por su cuerpo y ocupaban ropa ancha. Y ella ocupaba ropa... Peto y cosas, entonces me gustaba porque... Porque no le importaba las molestias de otros, incluso... Es que, bueno, el hermano me confesó que a la niña la molestaban, le decían Shrek incluso. La molestaban por su cuerpo. Entonces ella estaba muy insegura y le daba mucha pena, pero, sin embargo, ella nunca... Nunca lo ocultó, su cuerpo. Entonces lo encontraba bacán que, si bien, le dolían los comentarios, no... (Monitora 5)

Por su parte, y en relación a los niños, existe la tendencia a relatar que los niños tenían una mejor relación con sus cuerpos. Situación que les permitiría realizar actividades que las niñas no harían.

Y siento que, los niños tenían ahí mejor... O sea, como más autoestima, en general, en relación con sus propios cuerpos. Por ejemplo, no sé, llegaban y se sacaban la polera, como que les daba lo mismo. Así como que... O sea, como, no sé, algo que quizá no sé... Una niña nunca haría... Como de llegar y sacarse algo, una prenda. (Monitora 4)

4.2.5. Interacción y vinculación interpersonal

4.2.5.1. Violencia en el entorno escolar

Existen diversos relatos que permiten identificar que la comunidad del Programa 4 a 7 se encontraba rodeada de diferentes situaciones de violencia; tanto en la vía pública, como dentro del mismo establecimiento.

Lo Prado igual es como... hay harta violencia en las calles, pienso. Y son niñas que están en el colegio hasta súper tarde, y después se van a las casas y ven. Ven, muchas situaciones de violencia también, de camino al Colegio, como, cerca de sus casas... (Coordinadora 2)

vi cosas, así como mochilazos. O también que se organizaban, así como para hacer ciertas protestas igual y que ahí también como que, por lo general no sé, igual me encontré con situaciones violentas, como balazos o cosas así, que venían del mismo colegio también. Por ejemplo, una vez pasó con otras personas de otro colegio que vinieron de otro colegio como a Pegarse con otras niñas del Colegio. Y que las estaban como esperando y había afuera la medida

de pelea. También me pasó, que también momentos antes de llegar al colegio hubo balacera entre, también niñas del mismo colegio y de otros colegios que se pusieron a pelear y terminó en tiroteo, ¿cachai? Y también la vez que vi, yo, así como disparaban, también fueron niños de tercero medio del colegio. (Coordinadora 3)

En relación a los hechos de violencia que ocurrieron al interior del establecimiento educacional, y en donde no se vieron involucradas niñas del Programa, una trabajadora destaca que sí existen diferencias en los mecanismos de ejercer violencia por parte de niños y niñas; indicando que los niños están mayoritariamente asociados a armas, mientras que las niñas a golpes.

Porque la verdad que creo que esa pelea que yo llegué y estaban así agarrándose todo brígido, era de puras niñas. Eran niñas, eran todas niñas. Entonces, claro, como que yo digo — ¡Ah! — y la de las pistolas, era como de niños, ¿cachai? Más allá, como que eso sentí que me pasó, que como que las pistolas las manejaban los niños, pero las peleas brígiditas, igual, estaban las niñas. Tiras de pelo, combos. Sí, se ponían así igual violentas. Manotazos, manotazos, fuertes. (Coordinadora 3)

4.2.5.2. Interacción entre niños y niños

La interacción entre niños y niños, de acuerdo a la percepción de trabajadoras/es del programa 4 a 7, advertía en que estos se relacionaban e interactuaban en torno a actividades y conversaciones sobre juegos y también sobre anime, específicamente se referían a posiciones de combate. Además, solían añadir sangre a dibujos bonitos, lo que era una especie de juego entre los niños.

hablaban mucho de [...] juegos. Pero también [...] hablan de cosas violentas, todo el tiempo. [...] Entonces realmente los hombres todo el tiempo estaban como— ¡Oh! — este dibujo que yo les pasaba, lo convertían en dibujos como violentos, ¿cachai? Como que, le sumaban sangre al dibujo. Que, de hecho, le decían de una forma que no... no me acuerdo cómo es. Pero es como, casi que una técnica, cuando haces como de un dibujo bonito, lo transformas algo violento... le tenían un nombre. (Coordinadora 2)

En tanto que cuando se disolvían las amistadas entre niños, estos simplemente se alejaban o distanciaban. Por último, se observa, por parte de un monitor que la solidaridad entre los niños se expresaba cuando alguno estaba mal y, por ejemplo, se ayudaban entre ellos.

Sí, como que, los chiquillos cuando tenían problemas, de lo que yo recuerdo, era como cuando ya estaban así, mal... cuando ya estaban full tristeza, full frustración, como que ahí se apañaban harto. (Monitora 3)

4.2.5.3. Interacción entre niñas y niñas

La interacción entre niñas y niñas, de acuerdo a la percepción de monitoras, monitores y coordinadoras, se encontraba basada en la conversación, cuando estaban entre ellas esta era la principal actividad. En cuanto a los temas de conversación eran bastante variados, como por ejemplo comentar sobre niñas y/o niños que les gustaban amorosamente, situaciones familiares y música.

Otras veces igual las conversaciones, yo dejaba que se fueran, ¿cachai? como que empezaran a conversar, y tendían a... también a hablar como, a idealizar harto del amor, ¿cachai? Y eso es fome igual como... pero tendían a hablar de los chicos, de quien te gusta, ¿cachai? (Coordinadora 2)

...por ejemplo, algunas chiquillas querían conversar algún tema como que ahí se notaba que se iban para un lado un grupo de niñas. (Monitora 3)

...las chiquillas, ya que era como que tratan de conversar en todo el día. (Monitora 3)

Yo escuchaba de todo. Problemas en la casa; con la mamá; que le gustaba tal y tal; que alguien le había contado un secreto de otra persona, y esa persona lo divulgó. De todo. Como es para hablar de todo lo que les pasaba. (Monitora 3)

... como – ¡Ah!, me gusta.... – ¡Ah, no! A mí me gusta el Jordan 23 – ¡Ah no!, o sea, a mí me gusta Panic, ¿cachai? – Como cada una hablaba de algo como particular. (Coordinadora 3)

Un rasgo que se destaca en la interacción entre niñas es que cuando están experimentando algún problema, grande o pequeño, “sentían la necesidad de conversarlo con su compañera, con su amiga del 4 a 7.” (Monitora 5) Y dependiendo del nivel de afectación a veces la/s niña/s “decidían restarse a las actividades de juego porque necesitaban conversar sobre lo que les estaba pasando.” (Monitora 5)

4.2.5.4. Interacción entre niñas y niños

De acuerdo a los relatos analizados, se aprecia que en la interacción de niñas y niños se producen una serie de comportamientos estereotipados según género. En este sentido, señalan monitoras y monitores que, en juegos, como por ejemplo el fútbol o la pinta, los niños

ocupaban los espacios y se comportaban de manera desconsiderada hacía las niñas, a las que a veces pasaban a empujar mientras jugaban. Lo que las alejaba de juegos grupales y en se volvían “siendo más espectadoras del juego”. (Monitora 4)

los niñitos también eran mucho más bruscos, y a veces las niñas lloraban porque compañero la pasó a llevar. Sentí que pasaba harto eso, que las niñas me decían que no se sentían muy cómodas jugando con niños, porque eran más agresivos. (Monitora 5)

Ahora bien, también existían situaciones de interacción mixtas, programadas y dirigidas por monitoras y monitores, en las que se incentivaba a las niñas y niños a relacionarse de maneras respetuosas entre ellas y ellos.

Por otro lado, también se evidencia —en todos los discursos— ciertos estereotipos de género. Entre estos que los niños son más violentos o no, mientras que las niñas son más reticentes a participar de actividades deportivas y tienden a asumir actitudes de cuidado hacia otras y otros. En este mismo orden de ideas, se señala que existe también una diferencia en la actitud que tienen niñas y niños cuando pierden en un juego deportivo, de tal modo que los niños se frustrarían mientras que las niñas no le darían mayor importancia. Así, en instancias de juegos mixtos los niños tendrían una actitud de frustración cuando las niñas que no saben jugar se integran al juego o también de burla hacia ellas, como se aprecia en la siguiente cita:

esta cosa que igual los niños hacen harto y, al menos en este grupo, como, ellos marcan verbalmente igual las diferencias. Como, típico comentario de —¡No!, las niñitas son más pencas, son más débiles, o no corren—, ¿cachai? Lo decían. (Monitora 4)

Se observa por parte de las monitoras y monitores reticencia por parte de los niños a la hora de tener que interactuar en actividades deportivas mixtas, junto a niñas, lo que les generaba frustración. Mientras que en algunas niñas se producía una falta de interés en seguir participando de ese tipo de actividades, otras se lo tomaban a la ligera y muy por el contrario defendían su derecho a participar a la par en actividades con los niños.

Como a los chiquillos como que, también hay que reforzarles eso de que un espacio para todos y para todas; que, si la otra persona no sabe jugar tan bien a la pelota, ten paciencia. Sí, ahí como que la frustración también se notaba más, como en los niños. Y las niñas, le decían— ¡Oh!, Ya se enojó tal, porque le pegó mal a la pelota—, o —que soy enojón—. (Monitora 3)

siempre estaba en una actitud mucho más sumisa. [...] Pero, había otras cabras que, nada, o sea, estaban ahí a la par de los chicos y se defendían, y no se afectaban. Que eso era súper bueno, porque no.... Como que, también estaban en esa claridad de que, no porque ellas son niñas, no pueden participar de ciertas actividades. O no van a estar como, a la altura de ellos. Y también era como, gratificante de escuchar, así como ¡ya! Se defienden. Porque lo consideran, po. Como que ya tomaron una conciencia. (Monitora 4)

4.2.5.5. Resolución de conflictos

En cuanto a la resolución de conflictos todas las personas entrevistadas concuerdan en que las principales vías eran la violencia física y la verbal, y en algunas ocasiones acudir por ayuda con un adulto para que intervenga mediando la situación.

Asimismo, señalan que existirían diferencias en las maneras de enfrentar los conflictos según el género de las niñas, sin que exista un consenso en la percepción sobre este punto en particular entre monitoras, monitores y coordinadoras. En este sentido, una visión sostiene que entre niñas la violencia sería más leve, cuando es física, y en general tenderían a soluciones como buscar un adulto que medio o incluso dejar de hablar con la otra persona en conflicto. Mientras que los niños tomarían una vía más violenta de resolución de conflictos, que incluye violencia física, e incluso en ocasiones el uso de armas de fuego.

En general eran, también, casi todos y todas, como -ella hizo esto, él hizo esto. Creo que esa era una de sus formas como de resolver y entre ellas, como que se dejan de hablar. Entre ellos, me atrevería a decir que había menos conflicto, pero cuando había, bueno, a veces se empujaban igual. Sí, como violencia física, así como de empujarse, solo había empujones, solo vi de parte de niños. No vi a las chiquillas hacerse eso entre ellas, como que se dejaban de hablar y se enojaban. Entre ellos a veces como que recurrían como a empujones, veces contadas y con algunos en particular, tenían más esos casos. (Monitora 3)

Porque la verdad que creo que esa pelea que yo llegué y estaban así agarrándose todo brígido, era de puras niñas. Eran niñas, eran todas niñas. Entonces, claro, como que yo digo – ¡Ah! - y la de las pistolas, era como de niños, ¿cachai? [...] Más allá, como que eso sentí que me pasó, que como que las pistolas las manejaban los niños, pero las peleas brígiditas, igual, estaban las niñas. (Coordinadora 3)

Por otro lado, que una percepción distinta expresa que, si bien es la violencia la forma más utilizada por las niñas para solucionar sus conflictos, sin que exista gran diferencia entre

niñas y niños. Es más, sostienen –al contrario de la percepción anterior– que son las niñas quienes ejercían la violencia física, en riñas y peleas, y los niños, en cambio, solucionarían sus conflictos de forma verbal, a través de insultos y descalificativos.

En este último tiempo me he dado cuenta que, han sido las mujeres un poquito más violentas [...] Ejemplo no sé po, golpes, manotazos. Va pasando y le pegó un golpe en la cabeza. O a veces no sé, la pinta mucho más fuerte con ciertas personas y no con alguno, no con otras. Entonces ahí es donde se tiene que estar observando y todo. Y en cuanto a los hombres son más garabateros. Es más, el garabato, la chuchada, como que la llevan ahí a flor de piel. (Monitora 1)

Cabe mencionar que estas diferentes percepciones entre las monitoras y coordinadoras respecto a cómo resuelven los conflictos niñas y niños son absolutamente contradictorias en cuanto que se trata del mismo grupo de niñas. Así y todo, se pueden sintetizar en dos posturas contrapuestas: 1) sostiene que los niños son menos violentos que las niñas, 2) sostiene que los niños son más violentos que las niñas.

Nunca llegaron a la violencia física, los problemas entre niñas. Y también, como que, acudían con más anticipación a nosotras cuando había un problema, que los niños. Nos advertían más de lo que estaba pasando, que los niños que eran – ¡Ah! – Como, más impulsivos y de un segundo a otro ya se estaban pegando. Como que las chicas comunicaban mucho más cuando tenían un problema con alguien o con algo. [...] Pero no, nunca... Nunca recuerdo una agresión física entre ellas. Están como mucho más reguladas en ese sentido. (Monitora 4)

Más en los niños, sí. Sí, más en los niños, en las niñas están bien, pero sobre todo los niños, que el tiro iban a los golpes, pues entonces ahí costaba como regularizar las emociones. (Coordinadora 3)

Aquí no lo solucionaban entre ellos, iba de lleno a no buscar a alguien más grande, ni siquiera sus compañías ni a sus compañeras, o iban a buscar la monitora o me iban a buscar a mí. Generalmente lo que iban a buscar era mí [...] me sentaba ahí y -A ver, ¿qué pasó? - y me decían -no es que me empujó- y yo- ¿dónde y a quién le pasó? Y como que los ponía a solucionar entre ellos y yo quedaba ahí como de árbitro. (Coordinadora 1)

4.2.5.6. Vinculación entre estudiantes

En cuanto a los vínculos entre estudiantes, se expresa por parte de las personas entrevistadas que las y los estudiantes se vinculan sin hacer grandes separaciones por género hasta más o

menos los 8-10 años de edad, que es cuando se empezaría a generar divisiones más visibles entre grupos de niñas y de niños por separado. Lo anterior lo atribuyen al despertar sexual y el inicio de la pubertad de las niñas.

Un grupo como de los 8 años así está, eran como como tenían, como estos conflictos de niños, porque habían grupos más grandes que no pasaba eso y grupos más pequeños. Si bien habían, como ya es como - ¡Ay!, ella me dijo eso, ella me dijo esto otro- a mi parecer no afectaba tanto en cómo se seguían viendo que su amistad seguía igual, seguían compartiendo igual, sigan jugando igual. (Monitora 2)

Bueno, muy separadas, separados. Y lo que yo me doy cuenta mucho, es que las niñas y niños más pequeñitos, como los... no sé... el primer ciclo... se ve que ocupan el espacio todas y todos, ¿cachai? Pero, cuando ya van creciendo, como no sé, ya pienso como en sexto, séptimo; ya se ve muy separado. Y ya en octavo es como que ya también empiezan... como este... a descubrir cómo un poco la sexualidad, entonces, como que está muy separado como antes de la pandemia yo creo que siempre hubo violencia, como en la forma de relacionarse entre las niñas. (Coordinadora 3)

Además, se advierte de mucha violencia en la forma de vincularse por parte de los estudiantes cuando surgían conflictos, y señalan que como habitual las peleas entre estudiantes “afuera del colegio.” (Coordinadora 3)

4.2.5.7. Bullying escolar

A modo general, una conducta recurrente en el trato entre niñas y niños en los establecimientos educacionales, y en el Programa 4 a 7, era el *Bullying*, siendo las principales excusas los cuerpos de las personas, y las supuestas orientaciones sexuales.

Igual en general, harto maltrato, sí. Como en general, la forma de... Que tenían para tratarse era muy mala. Entonces, sí, caían en el bullying... O sea, caían... Como que varios cayeron en el... Como en hostigar a una persona. Y era mutuo, o sea, era de ida y de vuelta, también. Era como que... Pero lo preocupante es que, claro, era una como una forma más menos, como general que tienen de tratarse. (Monitora 4)

siempre de por sí el bullying creo que es como la forma de relacionarse, igual como de molestar. Tratarse de forma como ofensiva exponer a la compañera o compañero. (Coordinadora 3)

Algunos ejemplos de *bullying* asociado al aspecto físico, son las burlas por el color de piel, y obesidad de las personas. Lo anterior, en tanto existe la concepción de cuerpos hegemónicos; blancos y delgados, como prototipos de belleza establecidos. Así, quienes no coinciden con estas características, reciben burlas.

Llegaron unos primos que eran así como muy robustos y al tiro los molestaron, así como que le dijeron que eran 2 pelotas de fútbol. Y que parecían pelota. Entonces sí había muchos comentarios, había mucha gordofobia, en verdad. Pero entre ellas y ellos sí, se molestaban mucho. También por el color de piel (...) Por ahí claro, como que, por ejemplo, recuerdo a un niño que — no, yo no soy tan negro — ¿cachai? así, tan negro como tú, que eres más negro. (Coordinadora 3)

El compañero me decía — no tía, ella está triste porque se están burlando por la ropa, o sea, por el cuerpo que tiene — Que no, no era un cuerpo hegemónico, era un cuerpo... No delgado, entonces los niños más del colegio la molestaban y ella, al parecer, ella estaba triste por eso. (Monitora 5)

Las burlas asociadas a la supuesta orientación sexual de otra persona se encuentran en el contexto de la normalización de la heterosexualidad, y, por tanto, la anormalidad de quienes escapan de este parámetro. En este sentido, ser homosexual, sería una característica negativa de una persona, y, por lo tanto, se puede utilizar para realizar burlas y acoso.

Y está súper normalizado como... Bueno, cómo utilizar el gay o el maricón para ofender más que nada, po. Más allá de si la persona se identificara o no; si fuese homosexual como que, solamente por... es una ofensa, ¿cachai? Como hartito bullying. (Coordinadora 2)

Sobre todo, con las orientaciones sexuales. Como — este es maricón — si no hacen esto es gay —. Sí, eso — A este le gusta — no sé quién. Era como que ya se empezaban a sentir como las hormonas, creo, las hormonas. Y estaban ahí como — a éste le gusta esta — o este es maricón, no sé qué. (Coordinadora 3)

Había un niño que se pintaba las uñas, sí, y ahí como que él (...) él sí me contaba que había recibido comentarios como de que, era gay, o que lo molestaban porque tenía las uñas pintadas y que eso era de mujer, no era de hombre. (Monitora 2)

También se relatan otros mecanismos para ejercer *bullying* por parte de las niñas del programa, tales como el aislamiento a sus pares. Por otro lado, se devela que las situaciones

de bullying desencadenaban otras situaciones de violencia posteriores, en tanto, se generaban grupos de apoyo hacia las diferentes partes involucradas.

Como que, puede ser que sea la lógica del bullying. No lo descarto. Como que, aislaban a compañeros y compañeras. Como que, en cierto tiempo le dejaban de hablar a una... todos... y no hablaban con ella. Y esa niña como que, estaba triste, obviamente, porque la dejaban aparte. Como que eso vi que ocurría en el programa, y afuera. Como que en el programa yo creo que, era como que se venía arrastrando desde la sala de clase. (Monitora 3)

Una vez un niño del programa llegó como triste y golpeado a la sala, porque le habían pegado en el patio. Y esa vez fue porque habían molestado a un compañero suyo... Como que lo habían... Le habían dicho negro a un compañero de él, y él le dijo como — oh, no, eso no se dice — y se agarraron a combos. (Monitora 3)

Finalmente, dos trabajadoras coinciden en que el baño se percibe como un lugar inseguro, en tanto que, se configura como un espacio de privacidad, en donde los/as victimarios/as, encuentran las condiciones ideales para abusar de sus pares.

Yo creo en el baño, queda más inseguridad porque siempre se molesta más, tapan los baños, encierran a las compañeras y compañeros, y apagan las luces, ¿cachai? Es como un espacio más vulnerabilidad, siento que tú vas a hacer tus necesidades y de repente, claro, termina ahí como, no sé siendo víctima de bullying, ¿cachai? (Coordinadora 3)

De hecho, hay un caso particular que pasó al principio de año, que una de las niñas del colegio fue al baño... Realmente fue solo al baño en el colegio y unos niños que eran más grandes, que no eran del del 4 a 7, le pusieron un corta cartón acá en el cuello, como... Ese tipo de violencia, sobre todo al principio. Como muy... Muy explícito. Entonces también había una especie de... como que estos chicos, que eran más grandes, hombres más grandes, se empezaban también a adueñar de los espacios. (Coordinadora 2)

4.2.5.8. Disidencias sexo-genéricas y diversidades sexuales

Diversos son los relatos que mencionan la presencia de niñas que tenían identidades de género, u orientaciones sexuales diferentes a los modelos establecidos desde la heterosexualidad.

Particularmente destacan diferentes casos de niñas lesbianas en los establecimientos educacionales y en el programa, que admiten abiertamente su orientación sexual. Al respecto, una de las coordinadoras releva haber percibido que algunas niñas lesbianas reproducían estereotipos de género masculinos, tales como actitudes de fortaleza y violencia.

había, por ejemplo, niñas que decían; no, a mí no me gustan los hombres, a mí me gustan las mujeres. Como que, también hacían...Se hablaba de eso también en el grupo... Se daba. (Coordinadora 1)

Pero había otro como una triada [de niñas] que andaba así, como en el despertar sexual. Entonces como que estaban ahí medio que le gustaban las chicas y entonces estaban, así como que hicieron como un grupo de chicas así y andaban ellas para todos lados con juntas. (Coordinadora 3)

Y en el colegio, si había como, una comunidad de chicas lesbianas. Vi hartito y... Pero como ya más grandes. No eran parte del programa, y ya más como más resueltas también, ¿cachai? Y también muy loco, pero también empezaban a reproducir estereotipos masculinos, ¿cachai? Como se empezaron a apropiarse de un lugar como más masculino, como, ¿camioneros? (...) Pero también como ejerciendo un poco de violencia, ¿cachai? Como que igual había una jerarquía, por ejemplo, había una pareja, unas chicas, y que una de las chicas, como que yo sentía que, casi que reproducía violencia contra su pareja, ¿cachai? Como a imitar a un hombre... Como lo que tiene que ser un hombre. Como este hombre fuerte, como apropiado de su cuerpo, ¿cachai? (Coordinadora 2)

Llama la atención que no existieron relatos de niños homosexuales, situación que las trabajadoras justifican indicando que, probablemente existen, pero que existe mayor represión por parte de los hombres, para expresar este tipo de situaciones.

No creo que no haya homosexuales en el en el colegio... O parte de la Comunidad... Pero está mucho más reprimido. (Coordinadora 2)

Respecto a las reacciones del entorno respecto a estos casos, existen contrapuntos dentro de las niñas del Programa, dado que algunas naturalizan estos hechos, mientras que otras personas reaccionan con discursos homofóbicos, de acuerdo a los relatos de las trabajadoras.

yo veía que entre ellos también había un... Ya mucho más respeto, se escuchaban más y, lo que me gustó fue que había una apertura y respeto por el por las identidades de género de otras.

(...) Entonces habían... Recuerdo que había niñas, que decían, a mí me gusta mi compañera y también me gusta mi compañero, y no veía, al menos en el grupo, que había bullying respecto a eso. (Monitora 5)

Uy, algunos [reaccionaban] con discursos muy homofóbicos. Por ejemplo, no sé, po... Que... Los hombres.... como que las parejas sólo pueden ser entre hombres y mujeres. Y ahí volvíamos a la conversación, y ahí uno cachaba que, ah, claro... No sé, la familia es testigo de Jehová y como que, ahí uno le saca el rollo, como de dónde vienen también esos pensamientos de tan chicos. (Monitora 4)

Finalmente, cabe destacar que, el equipo de trabajo releva la idea de que las niñas del Programa, a modo general, no ponen resistencia en estas situaciones, dado que uno de los pilares fundamentales en las planificaciones y metodologías está vinculado a la perspectiva de género. Por tanto, tienen conocimiento respecto a los diferentes conceptos, y ayudan a que otras personas los comprendan también.

No reparaban en ese hecho, o siempre se habló; Niños, niñas y niños, y entre ellos también sabían que, había compañeras que no se sentían... Que tenían una identidad de género binaria y yo sentía que lo respetaban. Pero eso, yo siento que también se lograba porque nosotras estábamos todo el tiempo. No solamente en un momento específico, sino que todo el tiempo, hablar de manera inclusiva. Entonces yo creo que, eso genera un gran cambio en ellas, cuando... Ahora que están aprendiendo. (Monitora 5)

Igual había un gran trabajo de perspectiva de género en el programa, entonces igual entendían mucho en conceptos sobre todo sobre el concepto sexo- género, que igual, como que podían, siento, disociarlo igual, como no sé, por ejemplo, si alguien era como bisexual o lesbiana, como que sentía que como que — ¡Ay! — como que no era, así como, juzgado (Coordinadora 3)

Pero entre ellos mismos, como que, yo creo se educaban. Como que, aparecía este comentario homofóbico y después también, igual aparecía un comentario de un niño, o de una niña — oye, el amor no tiene como forma, ¿cachai? — O una estructura o género... Y también era hermoso escucharlo... Escucharles. Como, Tener esa abertura. Y que lo puedan comunicar y expresar. Eso era bacán también cuando se daba. (Monitora 4)

4.2.5.9. Vinculación estudiantes y docentes

Siempre desde la perspectiva de las trabajadoras/es del programa 4 a 7, destacan haber observado un buen trato, de mucha cercanía, entre estudiantes y docentes del establecimiento. Asimismo, se da cuenta de dedicación de los docentes hacia las niñeces y estudiantes en general. Exceptuando algunos docentes que tendrían modos más directivos para relacionarse.

Los profes, también son profes que se notan, que les tienen dedicación a los niños. [...] No podían hacer más porque no tenían más tiempo. (Coordinadora 1)

De la relación de los niños y las niñas con ellos, igual se sentía como que, algunos intentaban que fuera cercana. Como que se veía que en el patio se echaba la talla. Como que, conversaban harto con las y los profesores. Como que, no estaban alejados de las y los niños. Y, de hecho, igual se veía harto, profesor, profesora que caminaba por... No en clase, sino como en el recreo, con un lote de estudiantes en el patio, o ahí mismo alrededor de las salas. (Monitora 3)

Por último, una coordinadora destaca a un profesor que, por sus modos de expresarse, alzando la voz, se imponía y generaba respeto, y, a su vez, lograba mantener el orden entre las y los estudiantes, a diferencia de otras y otros docentes que no infundirían el mismo respeto.

No lo mismo pasaba como que quizás con otras docentes. Creo que al final igual cada persona utilizaba su recurso, pero el profe Juan en este caso, como que igual manejaba como a grupos bien grandes, por así decir. Porque yo veía, ya, si bien una inspectora, una profe, pero igual yo creo que eso era en lo que estaba más al debe en el Colegio, sobre todo como en la vigilancia. (Coordinadora 3)

4.2.5.10. Vinculación estudiantes y paradocentes

Respecto a la vinculación de las y los estudiantes con las y los paradocentes, según la percepción de las monitoras, monitores y coordinadoras, es de cercanía, de buen trato, cordialidad y de preocupación por las personas que trabajan como auxiliares de aseo, portería, manipuladoras/es de alimentos, hacía las niñeces.

las niñeces también se relacionan mucho con las tías del aseo, o sea, con las auxiliares del aseo, con el portero, con todas las personas que también escuchan y también van repitiendo estos mismos discursos. (Monitora 2)

En cuanto a la niñez, tanto la portera como los tíos que limpian el patio y todos ellos, no, genial. Nada que decir porque hay niños y niñas que a veces su mamá se va más temprano al colegio

y ellos lo reciben y eso tú sabes que no todos y todas de repente se pueden hacer responsable del cuidado de una niña. (Monitora 1)

Se veía una relación cercana [...] Por ejemplo, se veía que eran súper cariñosos con los niños y las niñas. Súper cariñosas, en general. Como que, se notaba que tenían como un trato cercano, como no sé, de saber quiénes eran. (Monitora 4)

Mientras que con las y los inspectores del Colegio, se da cuenta de una percibida como violenta y poco amable con las niñas. A esto se añade una percepción de negligencia en la vigilancia que estos paradoscentes debieran ejercer hacia las niñas dentro del establecimiento.

...a veces hasta incluso como un poco abusivo los tratos de las inspectoras, sobre todo en el en este colegio. Muchos gritos [...] casi que les faltaba un poco, zamarrear a las niñas y niños para que [...] hicieran caso... como para que no se metieran en problemas. Y tampoco había tanta vigilancia, sino que era cuando cachaban que estaba quedando un poco como el caos, salían rápidamente las inspectoras a como... a frenar la situación. Pero súper violentas también. (Coordinadora 2)

4.3. Recursos pedagógicos que tengan como finalidad evitar la reproducción de los estereotipos de género en las niñas

En este capítulo se analizan los discursos relativos a *los recursos pedagógicos que tienen como finalidad evitar la reproducción de los estereotipos de género en las niñas participantes del Programa 4 a 7.*

A partir del análisis de las entrevistas realizadas, se aprecia una diversidad en las herramientas, preparación/capacitación y prácticas pedagógicas que monitoras/es, y coordinadoras emplean en su trabajo con las niñas del programa de 4 a 7. Para dar cuenta de estas diferencias, se describen e interpretan a continuación los elementos que se relevaron en las entrevistas.

4.3.1. Aplicación de lineamientos teóricos y prácticos

La aplicación de lineamientos teóricos y prácticos del programa 4 a 7 se encuentra establecido en el manual del programa. Al respecto cabe mencionar que el diseño de este se basa en torno a

Talleres Temáticos [que] se definen en el Proyecto Comunal, y la temática dependerá de la oferta territorial y del interés de niños y niñas. Las temáticas que pueden abordarse con distintos talleres son: Arte y Cultura; Deporte, actividad física y autocuidado; y [ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas]. (MinMujeryEG, 2021, p. 27).

De estos temas, en los talleres del programa 4 a 7 en Lo Prado, de acuerdo a la información proporcionada por las 8 personas entrevistadas, se abordarían todas las temáticas. Sobre el manual del programa, su uso se establece como material de apoyo, no como una guía obligatoria, lo que concuerda con los relatos en torno al uso que le dan las monitoras entrevistadas. Una coordinadora señala al respecto del manual que se trata de

...cosas que nosotras tenemos que hacer y que viene con actividades directamente de SernamEG. Pero una cosa es que exista y otra cosa es cuando la llevas a cabo, que no, no se ocupa realmente todo lo que sale ahí, o no se puede ocupar la pauta total, (Coordinadora 1)

Si bien, las personas que trabajan como monitoras/es y coordinadora/es poseen diferentes formaciones, y ninguna menciona una formación en pedagogía o estudios vinculados con la niñez, sí poseen formaciones *ad hoc* a los talleres temáticos que se deben impartir en el programa. Por esta razón, los métodos y prácticas pedagógicas que utilizan dependen, en gran medida, de los lineamientos teóricos y técnicos que proporciona el programa 4 a 7 del SernamEG, a través de las capacitaciones que imparten y principalmente el manual con los lineamientos básicos y “material de apoyo para desarrollar procesos de formación con niñas y niños [...] el cual entrega tanto herramientas teóricas como metodológicas” (MinMujeryEG, 2021, p.27) para quienes participan del programa.

[...] sí utilizaba los conceptos, por ejemplo, como los conceptos de la perspectiva de género, pero siento que los llevaba a otros juegos o dinámicas, más que como que, de repente no era más como de mesa dibujar o hacer otras cosas que a lo mejor no eran tan de mi experticia. Entonces prefería hacerlo desde mi experticia. (Coordinadora 3)

Había como la Biblia del 4 a 7, que no recuerdo cuál era el nombre de ese libro, pero ahí hablaba como de cuáles eran los lineamientos del programa, y dentro de eso estaba súper presente el tema del género, entonces desde ahí yo también, como que tenía la validación para poder llevar estos cuestionamientos al programa. (Monitora 2)

También se menciona como una práctica pedagógica la realización de actividades didácticas relativas a las ciencias, el deporte, el arte y la cultura, las que se realizan de manera interactiva de parte de monitoras/es con las niñas:

Hacíamos actividades relacionadas con el reciclaje, reconocimiento de plantas, reconocimiento de arañas, juegos, deporte, talleres de fútbol. También hicimos varios talleres de género y computadores. Actividades físicas como yoga, elongaciones, activaciones musculares, corporales, etcétera. (Monitora 2)

Mediante los juegos también lo trabajamos, con mis trabajos manuales, también, trato de que, no sé, que ocupen los colores, que se den cuenta que los colores son colores, que no es algo que sea propio “porque yo soy niña, tengo que ocupar el rosado y el Mono no”. (Monitora 1)

Yo estudié un diplomado de teatro aplicado. Entonces, en realidad, la herramienta pedagógica que utilizaba era la sesión de expresión dramática. (Coordinadora 3)

Ahora bien, que se logre o no en la realización de los talleres aplicar enfoque de género depende, aparentemente, de una combinación de factores como la disposición que tenga cada monitor/a de incluir este enfoque en sus talleres. Como lo relata una coordinadora, es un trabajo individual, en el que cada profesional debe utilizar correctamente el enfoque de género para no mermar la eficacia del programa.

[...] yo le decía al monitor como bueno, “si te gusta hacer taller de fútbol, haz taller de fútbol, pero métele el enfoque de género”, ¿cachai? Como “trata de que sea la misma cantidad de niñas de niño”. No sé cómo. En el fondo, desde tu experticia llevarlo como, no necesariamente tiene que ser el teatro, como bueno, si a lo mejor lo tuyo es la fotografía, dale: ¿cómo podemos llevar la perspectiva de género a la fotografía? Entonces también creo que eso es pega de cada una y de cada uno, porque todas y todos se capacitaron en enfoque de género, pero después no lo llevaron a la práctica.” (Coordinadora 3)

4.3.2. Capacitación

De acuerdo a lo establecido en las bases técnicas del programa 4 a 7, las profesionales deben asistir a capacitaciones de carácter obligatorio “en temáticas de género y trabajo” (MinMujeryEG, 2021, p.28), las que “deberán ser calendarizadas con anticipación, para que los equipos puedan gestionar su asistencia y resguardar que no exista incompatibilidad de

fecha u horario con las actividades propias del componente” (MinMujeryEG, 2021, p.28) lo que contrastado con los relatos de monitoras/es y coordinadores, se cumplía parcialmente.

[...] yo tenía solamente una monitora y yo. Entonces, si no estaba yo, estaba la monitora sola con 25 niños, y a veces, podría ser caótico. Entonces, cuando no tenía “como chiquillas, no es obligación, pero ojalá estén”, yo avisaba. Pero era como “pucha, sabes que prefiero estar en el colegio apoyando a mi monitora que ir, por el tema de que, qué pasa si hay un accidente”, siempre era eso, qué pasa si hay un accidente con un niño, ¿qué hace la monitora? No puede ir a llenar el papel y dejar a los chiquillos botados.

E2. O sea, las capacitaciones eran como en horario laboral.

C1. En horario laboral. (Coordinadora 1)

Como se desprende de la cita anterior, monitoras/es encontraban un obstáculo para asistir a capacitaciones, lo que además afecta el conocimiento que puedan tener en materia de género, generando diferencias entre el dominio que tengan a la hora de aplicar enfoque de género en las actividades con las niñas. La principal causa, de acuerdo a lo expresado, era el horario de las capacitaciones que se traslapaba con el horario laboral de las monitoras/es y coordinadoras.

Mientras que el segundo factor asociado a las capacitaciones era que, a pesar de su carácter obligatorio, estas eran insuficientes para lograr disminuir la brecha de conocimiento en materia de género de monitoras/es y coordinadoras/es del programa. Lo que socava, por cierto, la efectividad en la disminución de los estereotipos de género en las niñas que asisten al programa 4 a 7.

Entonces, como no hay un conocimiento y no sé, ahí yo no cacho mucho el tema, si a esa edad ya hay como una diferencia entre X, o sea, como en el género no en el sexo, sino en el género, los chiquillos se ven iguales y las chiquillas iguales. (Coordinadora 1)

...desde el trabajo en sí nos capacitaron muy poco. (Coordinadora 2)

Nunca es suficiente, nunca es suficiente. Claro, sí tenían un carácter obligatorio. Que me parece que... O sea, como igual, es parte también del compromiso que uno asume al trabajar con niñas, es como [...] de abrirse a recibir como herramientas, perspectivas, experiencias también de otras personas y que van nutriendo nuestro trabajo. (Monitora 4)

Era difícil, les faltaban herramientas pedagógicas, herramientas educativas, capacitaciones. Faltaba capacitaciones sobre enfoque de género, porque si bien pedían todo esto como “bueno, dale, necesitamos que las personas que trabajen aquí sepan de enfoque de género” eso en el acto no pasaba, no pasaba. Entonces, era estar como educando tanto a monitores, a monitoras como a las niñas. (Coordinadora 3)

Por último, una consecuencia inmediata de la falta de capacitaciones en las monitoras y monitores del programa es que por no estar capacitadas y capacitados en enfoque de género (como lo requiere el programa en las bases técnicas y teóricas) lo que sucedía era que “se reproducían los estereotipos de género en los talleres “(Coordinadora 3). Lo anterior se ejemplifica en la siguiente cita.

No sé, como “esas cosas no la dicen las niñas”; “Eso no es de niña, eso es de niño”. Sobre todo, como por los comportamientos, a veces como más tosco, siento, como de ciertas niñas, como que sí eran más juzgados por la monitora, por ejemplo, como de que “¡ah!, no se hace esto, se hace esto otro, eso no se hace”, pero todo en base al género, entonces, como que también, bueno, si ella fue criada así es difícil como decirle a ella “¿oye?, no le digas eso a una niña” como porque también es su propia crianza. Pero sí, esa la recuerdo. Igual creo que también le corregí algunas otras, pero ya no las recuerdo todas, como dijo varios comentarios como inadecuados. (Coordinadora 3)

4.3.3. Edad de niñas y aplicación de enfoque de género

Cuando las monitoras y monitores deben aplicar el enfoque de género con niñas de menor edad, en general, un elemento que se reitera es la realización de actividades prácticas que faciliten la comprensión de conceptos básicos como *género* y *sexo*. Así, por ejemplo, una coordinadora explica en qué consiste una metodología conocida como el monito de galleta jengibre:

Haces como un monito. Como un cuerpo de una galleta y no sé po, a los chiquillos primero tenía que explicarles los conceptos de género, sexo, sexo biológico, todo eso, entonces ellos arman como su galleta. Ellos le ponen, no sé, por ejemplo, se llama Juanita, tiene el pelo negro corto y tiene genital masculino y tiene, no sé po, pecho o no sé, entonces ellos arman como, y ellos te van explicando como ellos... tú cómo “—¿Cuál es el sexo? —Masculino —Ya, pero, ¿cuál es su género? —Femenino”. Y ahí le vas explicando. (Coordinadora 1)

En la misma línea de actividades que se ajusten a las edades de niñas menores se menciona el promover la empatía y colaboración intergeneracional:

También con las niñas porque igual teníamos guaguas de cuatro años que querían jugar a la pelota. Y yo le decía— Bueno, si vas a hacer eso, trata de que las guaguas, no sé, metan el gol, por ejemplo, ¿cachai? O como que las compañeras más grandes les pasaran la pelota a las guaguas, así como para que tratáramos como hacer un trabajo en equipo.” (Coordinadora 3)

4.3.4. Uso del lenguaje inclusivo

Todas las personas entrevistadas reconocen la importancia de emplear el lenguaje inclusivo en la interacción con niñas y es considerada como una herramienta pedagógica básica a la hora de enseñar con perspectiva de género y evitar la reproducción de estereotipos de género entre las niñas del programa. Lo anterior se ilustra en las siguientes citas textuales.

Nosotras ahí ocupábamos lenguaje inclusivo. Y al principio, yo me daba cuenta de que había niños o niñas que, se burlan cuando uno decía “Ya, niñas, vamos” o “niños, niñas, niñas, vamos”. Entonces algunos decían “Ya, los niños”, o sea, como que quedan pegados en eso. Y después del tiempo ya se naturalizó más. Y no, no quedaban, yo sentía que no, no quedaban, no reparaban en ese hecho, o siempre se habló “Niños, niñas y niñas”. (Monitora 5)

El lenguaje, por ejemplo, como en el equipo. Reforzarlo mucho como “realmente hablemos de niñas, o hablemos de niñas, niños, niñas”. Las niñas y niños también, después lo incorporaban rápidamente, o me miraban como “¿Tengo que decir niñas?” (Coordinadora 2)

Otra manera de aplicar el lenguaje inclusivo, también usada por monitoras y monitores, era procurando no establecer de forma verbal alguna “diferencia en base al género de las niñas” (Monitora 2). En esta línea, una entrevistada explica que lo esencial sería nunca realizar “comentarios que marcan diferencias” (Monitora 2) en cuanto al tipo de actividades que puedan realizar niñas y niños.

4.3.5. Promover interacciones equitativas y mixtas

En cuanto a las estrategias que utilizan las monitoras, monitores y coordinadoras del programa 4 a 7, se evidencia que una manera de evitar los estereotipos de género por la que han optado es promover que las interacciones, a través de las distintas actividades que se realizan en los talleres y en el espacio del programa, sean equitativas entre género y, además, mixtas. De manera que las niñas en la práctica comprendan que no existen actividades exclusivas de

hombres o de mujeres. Y, así, también cuestionar la división de tareas por género que históricamente ha asignado a las mujeres las tareas de cuidados de otras personas y labores domésticas.

Y después yo dije, como “chiquillos, esto no me gusta, todos se tienen que juntar con todos, hay que hacer dinámicas”. Hablé con la monitora en ese tiempo que era Ana: “Ana, tenemos que mejorar esto, porque los chiquillos estén acá, las niñas estén acá, no es como muy equidad de género para mí, o sea, que están revueltos, mejor”. (Coordinadora 1)

Con las monitoras le enseñamos que la gran mayoría de tareas, que eran muy difícil encontrar una tarea que específicamente la puede hacer un hombre y específicamente la puede hacer una mujer [...] Los chiquillos lo replicaban en sus casas y hacían también este click dentro de su hogar y movían en la rutina de su hogar. (Coordinadora 1)

(...) conversábamos sobre las labores domésticas que están más vinculadas a las mujeres y [...] también [con] los niños intentamos que ocuparan la plancha, o que no, al momento de finalizar las clases, no solamente las niñas agarraran la escoba, sino que lo hiciéramos todos de manera igualitaria. Que las labores de aseo no fueran destinadas a solamente a las niñas. (Monitora 5)

Del mismo modo, se incentivaba a las niñas a asumir tareas e involucrarse en el mismo tipo de actividades que los niños, y viceversa.

Siento que, en el programa igual, yo casi todo lo veía en las niñas, ¿cachai? Entonces, como que era hoy me llegaron, no sé, cajas de mercadería “¡ya, chicas, vamos!” y eran siempre las chicas así como “¡vamos, sí, uh, poder femenino!” y agarrar las cajas [...] ¿Cachai? Entonces como que sentía que igual en el programa dábamos mucho espacio como para que en realidad no fuera como “¡Ah, ya! los chicos que lleven las cosas pesadas” ¿me entendí? (Coordinadora 3)

Finalmente, además de propender a generar espacios de participación mixtos, una coordinadora propone que se generen también espacios separatistas, exclusivos para mujeres, [...] *Porque se sienten más seguras, sobre todo pensando en las niñas... Se sentían mucho más segura.” (Coordinadora 2)*

4.3.6. Incentivar la reflexión

Otro tipo de recurso pedagógico utilizado por las monitoras y monitores, que se menciona en todas las entrevistas, es la importancia de propiciar instancias de reflexión, en las que se ejerza el pensamiento crítico principalmente a través de la conversación.

[...] si yo misma veía como que, las chicas tenían este miedo también a la pelota, por ejemplo. Real, también hacer espacios como de conversación. Como, ¿por qué hay tanto temor al balón? O en otros espacios donde, no sé, po, como que veía que los chicos opinaban mucho más, de inmediato también hacer como un espacio como de reflexión y decir cómo— “ya, pero, ¿por qué sólo los hombres están opinando?” [...] Como desafiarlas pienso, o desafiarlos a hacer actividades diferentes. (Coordinadora 2)

De la misma manera se promovía el cuestionamiento de los patrones establecidos en torno a los estereotipos de género, y, además, facilitar que las niñas identifiquen y normalicen las diferentes identidades y expresiones de géneros.

Hacerles como volver a escuchar lo que ellos mismos dicen. Hacerles la pregunta “¿oye, pero de verdad lo consideran así? O sea, ¿ustedes lo ven en sus hermanas, sus compañeras?” También podemos desaprender esas cosas que traen. (Monitora 4)

Lo que sí cuando hablábamos de esto, ellos me decían “¡Ah, tía! Mi hermana es lesbiana” o “¡Tía! Mi hermano es bisexual”, entonces ahí nosotros le preguntamos qué era eso. Y ellos tenían los conceptos súper. Hubo sí un momento en que una de las niñas me dijo, como que se me acercó y me dijo “Tía, yo creo que soy bisexual”. (Coordinadora 1)

También como el pensamiento crítico y tratar de cambiar. Ocupar esta actividad a favor de nosotras y cambiar ahí mismo las actividades, po. Como “no, Tita va a hacer el hoyo y tú vas a ir a regar”, ¿cachai? Como tratar de ir cambiando un poco la dinámica, porque vienen desde el colegio con esta separación que, realmente yo creo que no sé si se la cuestionan mucho.” (Coordinadora 2)

4.3.7. Uso de espacios e infraestructura

Relativo al uso y disponibilidad de espacios e infraestructura se aprecia una diferencia en las percepciones de las personas entrevistadas. Por un lado, están quienes aseguran que funciona todo bien, los espacios son adecuados y, por otro lado, quienes sostienen una posición más crítica y señalan que el espacio físico es insuficiente y en ocasiones no disponen de este para el correcto desarrollo de las actividades del programa 4 a 7 al interior del colegio.

Sí, contábamos con un espacio fijo, una sala, pero para hacer destreza teníamos que salir a la cancha porque teníamos colchoneta, teníamos aros, y ahí es cuando molestábamos, como a las y los profes que estaban en su reunión. Entonces, ahí es como de nuevo, tener que modificarlos nosotras para que poder habitar en el espacio también. Sí, en ese sentido, igual

siempre va a faltar una infraestructura, yo creo como apta para que las niñas se desarrollen de la mejor forma posible. (Coordinadora 3)

(...) muchas veces nos pasó, como, estábamos haciendo el taller de destreza, y era como “No, ahora tenemos reunión de Consejo de profesores, entonces tienen que salir de acá, están haciendo ruido” y es como “¡Ah! Ok, dale”. Las niñas se pasan a segundo plano. (Coordinadora 3)

En cuanto al uso de los espacios e infraestructura del establecimiento, se aprecia una separación entre niños y niñas que las monitoras y monitores intentaban equilibrar a través de juegos mixtos y promoviendo el uso de estos lugares por todos y todas.

A mí también me pasó que los niños se agarraban la cancha y las niñas la escalera. Y veían cómo ellos eran los protagonistas del juego, y mientras nosotras mirábamos cómo jugaban. Eso es lo que yo podía ver en... Pero nosotras sí intentábamos que no pasara eso en nuestros talleres [...] Yo observaba que el espacio era como de los niños más grandes. Los chiquititos también quedaban como afuera. Entonces, ahí hacíamos un juego para que tanto el primer ciclo, como el segundo ciclo pudiera acceder a la cancha de manera igualitaria. (Monitora 5)

Por último, en cuanto al uso de espacios dentro del colegio, una coordinadora relata una práctica pedagógica denominada “mapeo de emociones en el lugar”, la cual consiste en que las niñas relacionen diferentes emociones con lugares específicos. En palabras de la coordinadora:

(...) hicimos que hicieran Caritas con emocional, como con las distintas emociones y cómo se sentían en cada espacio del colegio. Y, por ejemplo, el espacio que menos no le gustaba eran los baños. Ahí se sentían más inseguras las niñas. (Coordinadora 3)

Solamente fue como las distintas caritas y que las pusieron más en el baño. Yo creo en el baño, queda más inseguridad porque siempre se molesta más, tapan los baños, encierran a las compañeras y compañeros, y apagan las luces. ¿Cachai? Es como un espacio más vulnerabilidad, siento que tú vas a hacer tus necesidades y de repente, claro, termina ahí como, no sé siendo víctima de bullying. (Coordinadora 3)

4.4. Discusión crítica de resultados

De acuerdo a la percepción de las/os trabajadoras/es del Programa 4 a 7 de Lo Prado, las niñas participantes reproducen estereotipos de género a través de diferentes factores. Estos serán desarrollados a continuación, de acuerdo a las categorías de análisis descritas

previamente: cuerpo; ámbito competencial; gestión de las emociones y formas de expresión afectiva; y comportamiento y responsabilidad social.

A modo introductorio, y de acuerdo a lo señalado por González (1999, p.81) en relación a los estereotipos de género como mecanismos de pertenencia a los grupos sociales en que están insertas las personas, y como una herramienta para mantenerse integradas en la sociedad que habitan; se puede señalar que, de acuerdo a los resultados de esta investigación, en la etapa de la niñez es posible ver estas situaciones reflejadas. Lo anterior, en tanto niñas y niños adecuan sus intereses, habilidades y expresiones con el objetivo de permanecer integradas/os, de acuerdo a los estándares que perciben en torno a su género.

Bajo la percepción de las trabajadoras del Programa, se confirma lo indicado por Monjas Casares (2004), en relación a la adquisición y evolución de los estereotipos y roles de género de acuerdo a la etapa vital en que se encuentran las niñas y adolescencias. De modo que, en todos los ámbitos asociados a los estereotipos de género estudiados en la recogida de información, se ve reflejado que en la etapa de niñez intermedia, las niñas ya son conscientes de muchos estereotipos, incluyendo rasgos de la personalidad y áreas de logro académico, diferenciando los intereses y habilidades por género. A su vez, y respecto a la etapa de adolescencia, los relatos confirman que los roles de género se acentúan y que posterior a la pubertad la preferencia por iguales del mismo sexo se torna menos pronunciada.

De esta manera, se evidencia lo postulado por Martín (1989, como se citó en González, 1999) y Biernat (1991, como se citó en González, 1999), en relación a los esquemas diferenciados de género, y a cómo a medida que las personas crecen, estos esquemas se complejizan para terminar constituyéndose como constructos bipolares. Lo anterior, particularmente a través de las reiteradas comparaciones que se realizan entre las niñas del primer y el segundo ciclo del Programa.

En este contexto, es relevante mencionar que, si bien estos estereotipos se reproducen constantemente a través de los mecanismos indicados, en esta investigación se evidencia que el trabajo en materia de equidad de género con las niñas, permite que las mismas puedan desarrollar diferentes tipos de habilidades. A su vez, esto les otorga mayor libertad para desenvolverse en ambientes libres de violencia y de estereotipos, logrando indagar en aquellos aspectos que en otros contextos, les son negados o cuestionados.

4.4.1. Cuerpo

En esta categoría se analizan los resultados asociados a los cuerpos de las niñas participantes del Programa, incorporando los aspectos asociados al atractivo físico y el cuidado de los cuerpos.

Para Ortega (1998), los cuerpos asociados a los estereotipos masculinos, se configuran en torno a la fuerza y al vigor, mientras que aquellos asociados a lo femenino lo hacen en torno a la debilidad, y su asociación a la “buena presencia”. Por su parte, Domínguez Moriones, (2014) complementa indicando que la masculinidad está asociada a cuerpos activos con fortaleza y energía; y la femineidad a cuerpos con características de fragilidad, pasividad, y asociados a la búsqueda de la belleza física. Situaciones que se pueden confirmar en diferentes escalas en el apartado *relación con los cuerpos y autoestima*, de los resultados de la investigación.

Respecto a la estética corporal y al atractivo físico se evidencia que las niñas tienden a prestar mayor atención y dedicación a la estética corporal, viéndose afectadas en mayor medida que los niños, por la opinión de otras personas sobre sus cuerpos. Así se relatan situaciones tales como el uso de maquillaje o pintura de uñas, la preocupación por aumentar de peso, el miedo a cómo se verían en caso de requerir usar lentes, y la vergüenza a mostrar ciertas partes del cuerpo.

Al respecto, Simón (2005, como se citó en Colás y Villaciervos, 2007, p. 39) señala que las niñas en la etapa de pubertad perciben que el éxito puede estar asociado principalmente a su belleza, situación que podría justificar los relatos que indican que las niñas tendían a ocultar sus cuerpos en la etapa de la pubertad.

En paralelo, los relatos asociados a la estética corporal de los niños, reflejan que también se ven afectados por las percepciones que otras personas tengan sobre sus cuerpos, pero en menor medida. En este punto, es relevante mencionar que los niños se ven constantemente limitados para hacer uso de elementos asociados a la estética corporal, tanto por sus pares masculinos, como por sus padres. Lo anterior, en tanto a elementos como tinturas para el cabello, pintura de uñas y maquillajes, que siguen estando asociados a figuras femeninas, y por tanto, cuando un niño las utiliza, corre el riesgo de ser tildado como gay o mujer, más allá de su orientación sexual o identidad de género. Cabe destacar que, a pesar de correr estos

riesgos, de acuerdo a los relatos de las trabajadoras, cada vez son más los niños que experimentan con este tipo de elementos, desconfigurándose poco a poco como elementos que ponen en riesgo la masculinidad de las personas.

En relación al cuidado corporal, la investigación indica que las niñas tienden a cuidar su cuerpo en mayor medida que los niños, durante la realización de los juegos y las actividades. Lo anterior, a través de la baja exposición a situaciones de riesgo, así como a comunicar de manera efectiva los malestares corporales que pueden estar sufriendo. Vinculado a lo anterior, la menstruación destaca como un elemento importante en la relación que las niñas mantienen con sus cuerpos, en tanto incide en su participación y en sus estados anímicos. Otro aspecto relevante a mencionar respecto al cuidado del cuerpo de las niñas, es que al parecer no sería solo un ámbito de preocupación exclusivamente para las niñas, sino que a su vez se relata una mayor preocupación por parte de madres y padres, particularmente en relación a los posibles abusos que podrían sufrir. Lo anterior tiene como consecuencia que existan restricciones respecto a la ropa que las niñas son autorizadas a usar por parte de sus cuidadoras y cuidadores.

Por otro lado, y en contraposición, la relación de los niños con sus cuerpos se encuentra caracterizada por ser más “resuelta y apropiada”, en tanto no tienen temor a exponerse a situaciones de riesgo. En este sentido, los relatos afirman que los niños, a pesar de haber sufrido una lesión o tener malestares, prefieren continuar jugando o practicando deportes, sin importar que su salud pueda verse comprometida.

4.4.2. Ámbito competencial

En esta categoría se analizan los resultados asociados al ámbito competencial de las niñas participantes del Programa, incorporando los aspectos asociados a las capacidades, habilidades e intereses. De acuerdo a la literatura, existen diferentes preconcepciones respecto a las herramientas relacionadas con las competencias de las personas de acuerdo a su género. Para Domínguez Moriones (2014) la masculinidad está asociada al desarrollo de habilidades de carácter competitivo, racionales y de inteligencia; mientras que la feminidad a las capacidades lógicas y racionales limitadas. Lo anterior se ve desarrollado en las secciones de uso de espacios e infraestructura, preferencias y elección de actividades y desarrollo de habilidades, en los resultados de la investigación.

Existe un consenso general por parte de las/os trabajadoras/es del Programa, que las diferencias por género en los intereses, preferencias y elección de actividades por parte de las niñas, se agudizan cuando los grupos se componen exclusiva, o mayoritariamente por un género. Mientras que, por el contrario, disminuyen cuando la composición es mixta. De la misma manera, estas diferencias se ven agudizadas en las niñas pertenecientes al segundo ciclo y minorizadas en las del primero.

Moragón-Alcañiz y Martínez-Bello (2015, como se citó en Serrano y Ochoa, 2021, p. 2), exponen que existen diferencias por género en la identificación de actividades lúdicas. De acuerdo a los autores, los niños las asociarían con actividades deportivas y competitivas, y las niñas, a aquellas con características sedentarias o de baja intensidad. Características que, de acuerdo a lo descrito en las entrevistas se confirmarían, en tanto se expone la tendencia a que los niños prefieren realizar actividades relacionadas con los deportes, la actividad física y aparatos tecnológicos; y rechazan aquellas asociadas al ámbito académico, de organización y limpieza. Mientras que, por el contrario, las niñas mantienen una tendencia a realizar actividades de carácter expresivas y artísticas; y tienden a rechazar aquellas relacionadas con los deportes, balones y aquellas situaciones que puedan poner en riesgo su salud. En este aspecto, cabe destacar que se evidencia mayor rigidez en los niños respecto a estos estereotipos que en las niñas, y a su vez, mayores juicios por parte de los niños hacia sus pares que realizan otras actividades no asociadas a estos cánones, que en las niñas.

Se evidencia que las temáticas recurrentes en los juegos de los niños es la violencia, competencia y el fútbol; mientras que en las niñas es la familia, el cuidado, y las emociones. Lo anterior, mantiene directa relación con lo señalado por Berk (1999, p. 683, como se citó en Monjas Casares, 2004) y Moya (1999, como se citó en Monjas Casares, 2004), que indican que lo masculino está asociado a rasgos como la dominancia, el liderazgo y la agresividad, mientras que lo femenino a rasgos expresivos como la calidez, cuidado, empatía y sensibilidad.

Respecto a las capacidades y habilidades, se constata que los niños desarrollan en mayor medida habilidades deportivas, competitivas, motrices, de opinión y toma de decisiones; mientras que las niñas las de asertividad, comunicación, cuidado y creatividad.

Finalmente, destaca que, de acuerdo a la opinión de las/os trabajadoras/es del Programa, estas tendencias por género tienden a disminuir a medida que se implementan prácticas

pedagógicas que permiten que las niñas desarrollen diferentes habilidades, y que permitan que las niñas desarrollen las habilidades masculinizadas y viceversa.

4.4.3. Gestión de las emociones y formas de expresión afectiva

De acuerdo a lo expuesto en los resultados, y en el marco de la conceptualización que guió la presente investigación, se ha constatado que están presentes, y arraigados en el imaginario y creencias de las trabajadoras/es del programa de 4 a 7 estereotipos de género. Esto se expresa en la percepción que estos manifiestan sobre la gestión de las emociones y formas de expresión afectiva de las niñas del programa. En este orden de ideas, la declaración categórica empleada al definir a niños con un estilo contenido, propenso a la frustración y expresiones de rabia física, o menos tendientes a reflexionar y conversar sobre sus emociones, va en la línea de lo postulado desde la teoría que señala que los hombres poseen menos habilidades de gestión emocional es propio de lo femenino (Colás y Villaciervos, 2007); como se ha expuesto en los resultados son las niñas quienes expresan más sus afectividad, conversan sus problemas y son dadas a expresarse con más soltura sobre temas sentimentales. Mientras que lo propio de lo masculino, en los niños se refiere a que estos tienden a controlar y reprimir sus emociones (Colás y Villaciervos, 2007), lo que les generaría una baja tolerancia a la frustración.

Asimismo, la percepción de las trabajadoras/es del programa sobre la gestión de las emociones y sus formas de expresión, también incorpora elementos relacionados con la autoestima de las niñas. En esta línea, se constata una tendencia a clasificar también de manera estereotipada y dicotómica expresiones de autoestima en niños y niñas. También de la mano con los lineamientos teóricos sobre el tema, siguiendo a Colás y Villaciervos (2007) se clasifican los comportamientos de las niñas en términos de lo que culturalmente se atribuye a la expresión de autoestima de mujeres —asociado a lo femenino— y hombres —asociado a lo masculino—. Así, las niñas en los discursos analizados tenderían a expresar una autoestima más baja, observado en conductas que se atribuyen a la mujer y coinciden con expresiones de inseguridad, como la timidez, restarse de actividades físicamente desafiantes, demostrar miedo al desafío. Mientras que como se expone a los niños coincide también con el estereotipo de género masculino, según el cual el hombre es más seguro, atrevido, utiliza su cuerpo y los espacios con soltura, se impone y es competitivo, lo que coincide con lo descrito en la literatura (Colás y Villaciervos, 2007).

Luego, las percepciones sobre niñas con autoestima más estable coinciden con los rasgos que típicamente se le atribuyen al género masculino, como niñas que cuestionan; en lugar de ser tímidas, calladas y retraídas, son atrevidas, participan por igual con los niños. En este aspecto, se podrían atribuir estos comportamientos en las niñas (que no se corresponden a la dicotomía femenino/masculino), precisamente al aprendizaje en materia de género que han tenido a lo largo de su participación en el programa 4 a 7.

4.4.4. Comportamiento y responsabilidad social

El comportamiento y responsabilidad social se ha constatado, siguiendo a Monjas Casares (2004), que, efectivamente, “las niñas y niños tienden a establecer relaciones de amistad con otros infantes de su mismo sexo” (Monjas Casares, 2004, p.23). Esto se denomina ‘homosociabilidad’ y se encuentra muy presente en todos los discursos analizados en esta investigación. Sin embargo, esta tendencia a la homosociabilidad puede mermar la posibilidad de que niñas y niños al establecer vínculos de amistad construyan “una imagen menos estereotipada del otro sexo” (Navarro 2004, como se citó en Monjas Casares, 2004, p.23).

Además, de la evidencia de homosociabilidad entre las niñas, un hallazgo estereotipado es el que se le otorga a las niñas. De manera que son descritas como quienes al poseer –según el estereotipo de género– mayores habilidades comunicativas, son más conversadoras que los niños, serían más intuitivas y estarían también más pendientes del cuidado de otras personas en su entorno cercano. Lo anterior es reforzado por el rol de cuidado de hermanas y hermanos menores que es asignada por sus madres y padres preferentemente a las hijas, lo que no sucede con hijos. Otorgándoles así un rol de responsabilidad paternal, de cuidado, que resulta ser cuestionable si les corresponde o no asumir. En este sentido, desde una perspectiva de derechos de la niñez, se establece que el reconocimiento de los

derechos humanos básicos como los que sean propios de su condición de niño; y el ejercicio de los derechos fundamentales y su vínculo a la autoridad parental: siendo que la autoridad parental tiene como único fin procurar al niño la protección y los cuidados indispensables para garantizar su desarrollo integral, constituye una responsabilidad y un derecho para los padres, pero también un derecho fundamental para los niños a ser protegidos y orientados hasta alcanzar su plena autonomía (Corte IDH, 2002, p.16).

Desde una perspectiva de derechos de la niñez, una niña no tiene el deber de asumir las labores de responsabilidad parental —que le corresponden a sus padres, madres y/o adultos

cuidadores— con otros niños y niñas. Más bien, al otorgarle esas tareas de cuidado se estaría privando a las niñas del derecho a “disfrutar plenamente de juegos y recreaciones” (ONU,1959, S/N). Lo que por cierto va en contra de lo establecido en los derechos del niño.

Asimismo, en la literatura se ha evidenciado que estos comportamientos de *mayor responsabilidad social* están asociados al género femenino (Rocha-Sánchez y Díaz-Loving, 2005; Monjas Casares, 2004). Además, corresponden, al igual que la mayoría de los estereotipos de género, las construcciones sociales que pueden diferir entre grupos sociales, sociedades y cultura de pertenencia de las personas, y se encuentran presentes en los discursos de las trabajadoras/es del programa 4 a 7 y en lo que observan que sucede en los hogares de las niñas.

5. Conclusiones

De acuerdo a los resultados de la investigación, y de la percepción de las/os trabajadoras/es del Programa, así como a los datos proporcionados por las Coordinadoras de cada establecimiento, se puede concluir que las principales características que distinguen a los hogares de las niñas participantes del Programa 4 a 7, son los **altos índices de vulnerabilidad socioeconómica**, altos porcentajes de **familias migrantes** y reiteradas situaciones de **Violencia Intrafamiliar** hacia las niñas. Respecto a sus hogares, destaca que la mayoría habita en viviendas ubicadas en el sector poniente de la Región Metropolitana y se encuentran constituidas por más de un hogar. A su vez, los hogares están compuestos por familias extensas, ausencia parental, y presencia mayoritaria de **jefaturas de hogar femeninas**. Asimismo, y en relación al contexto familiar de las niñas, destaca la **reproducción de estereotipos de género** en las mismas, principalmente a través de la división sexual del trabajo y a las expectativas diferenciadas por género.

En esta investigación se relevaron, desde la perspectiva de las trabajadoras/es, factores que reproducen los estereotipos de género en las niñas participantes del Programa 4 a 7 de la comuna de Lo Prado en Santiago de Chile. De estos factores se pueden concluir que uno de los más visibles corresponde a las formas de interacciones habituales de las niñas; que, como se ha expuesto, tiende a la **homosociabilidad** entre niños y niñas, que monitoras intentan modificar a través de dinámicas de interacción —como juegos y actividades

grupales— mixtas, o directamente interfiriendo cuando se producen grupos de interacción separados.

Asociado a lo anterior, se encuentran las diferencias por género evidenciadas en el ámbito competencial de las niñas, en donde se tiende a **reproducir el binomio masculino/femenino** y sus **respectivos estereotipos**. Así, las capacidades y habilidades de las niñas se concentran en aspectos como la asertividad, comunicación, cuidado y creatividad; y sus intereses en actividades de carácter artísticas y expresivas, y vinculadas a temáticas como la familia, el cuidado y las emociones. Por el contrario, las capacidades y habilidades desarrolladas por los niños se encuentran asociadas a las deportivas, competitivas, motrices, de opinión y toma de decisiones; y sus preferencias están asociadas a actividades relacionadas con los deportes, la actividad física, aparatos tecnológicos, y a aquellas vinculadas a las temáticas de violencia y fútbol.

Otro factor que se ha identificado corresponde a la violencia que predomina en el contexto inmediato, familiar y escolar, en el que habitan las niñas. Si bien existen algunas diferencias entre las percepciones de las trabajadoras del programa respecto a las diferencias según género en los comportamientos violentos de niñas y niños, más allá de que ellas o ellos sean más o menos violentos, en definitiva las **niñas reproducen** en sus **interacciones formas violentas para resolver sus conflictos** porque es lo que han aprendido de las personas adultas y de sus contextos particulares. Así, y tal como se ha señalado anteriormente respecto a la caracterización de los hogares de las niñas, no es baladí que niñas que crecen en hogares carenciados, con ausencia de vigilancia parental y asumiendo roles que no les corresponden, empleen la violencia física y verbal como forma de expresión.

En lo que respecta a las percepciones que se han analizado en torno a los recursos pedagógicos, que tengan como finalidad evitar la reproducción de los estereotipos de género en las niñas, se desprende que la **implementación del enfoque de género** con las niñas participantes en el Programa 4 a 7 de Lo Prado **sí ha tenido un impacto**, como por ejemplo, la incorporación del lenguaje inclusivo y el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo entre niñas y niños.

Sin embargo, también se constata la existencia de una serie de **obstáculos** relativos a la **preparación, capacitación y experiencia de monitoras y coordinadoras**. Lo que supone que,

a veces, se reproduzcan estereotipos de género de parte de las mismas trabajadoras/es, quienes deberían dominar el enfoque de género y dar el ejemplo. Por supuesto se trata de acciones involuntarias, demasiado arraigadas en la cultura patriarcal, de manera que su cuestionamiento y modificación requiere un esfuerzo constante. De lo que se concluye que modificar formas de expresión, prejuicios y juicios, con los que una persona ha crecido, y que la han acompañado en su proceso de socialización, no se logra automáticamente, requiere un esfuerzo y preparación. Lo anterior, por cierto, va en desmedro de la efectiva consecución de la aplicación del enfoque de género y el aprendizaje de las niñas.

Por último, de acuerdo a los resultados analizados es preciso destacar que los principales **aspectos que deberían mejorarse** en la aplicación del enfoque de género en el Programa 4 a 7 de Lo Prado, tal como ya se ha señalado, tienen relación con los **recursos humanos y económicos**, destinados, por ejemplo, a mejorar el nivel de selección y capacitación de las y los profesionales que trabajan directamente con las niñas.

6. Limitaciones y prospectiva

Por tratarse de un estudio cualitativo, la principal limitación es la imposibilidad de generalizar los resultados al universo poblacional. Sin embargo, al haber decidido entrevistar a la totalidad de las monitoras, monitores y coordinadoras del programa 4 a 7, se cuenta con una representatividad para sacar conclusiones respecto a la comunidad escolar y a las niñas que son de interés para esta investigación.

Respecto a las aplicaciones, utilidad práctica y posibilidades de ampliación de la presente investigación cabe mencionar al menos cuatro ámbitos en los que se vislumbra una contribución y espacios de profundización. En primer lugar, la naturaleza cualitativa de la información que se ha levantado ha permitido profundizar en cómo se siguen reproduciendo los estereotipos de género aun dentro de programas diseñados para revertirlos.

Un segundo aspecto dice relación con una futura ampliación de las categorías de análisis, como, por ejemplo, respecto a la formación y preparación en perspectiva de género de las y los docentes que están a cargo de la educación de las niñas en establecimientos educacionales del país en general y algunos vulnerables como aquellos en los que se ha centrado este estudio.

En tercer lugar, en virtud de los objetivos propuestos —y la extensión— se han dejado fuera hallazgos relativos a las percepciones de las monitoras y coordinadoras sobre mejoras concretas que se podrían implementar en el programa de 4 a 7. Lo anterior se podría considerar en futuros análisis para contribuir a un funcionamiento más adecuado a los lineamientos planteados por el SernamEG, al menos en términos específicos para las realidades de los establecimientos en los que se implementa el programa en la Comuna de Lo Prado.

Por último, en términos más generales, de acuerdo a la realidad chilena todavía existe una gran brecha en materia de igualdad de género, y sigue siendo necesario seguir implementando políticas públicas de sensibilización, intervención social, que se basen en diagnósticos, como la presente investigación empírica. En este sentido, investigaciones cualitativas, como la presente, permiten dar cuenta de aspectos que los datos no abordan, y además complementan la actual escasez y deficiencia de la calidad de los antecedentes estadísticos disponibles a nivel oficial sobre género en el país.

7. Referencias bibliográficas

- Argilaga, M. T.** (1986). La investigación cualitativa. *Educación*, 10, pp. 23-50.
- Aravena, V., Larsen, C., Orsini, F. y Morrison, R.** (2017). Influencia de la heteronorma en las elecciones ocupacionales y construcción de identidad de género de niñas y niños. Análisis del contexto educativo. *Revista de Estudiantes de Terapia Ocupacional*, 4(2), pp. 51-74.
- Bodenhofer González, C.** (2020). Estructuras de sexo-género binarias y cisnormadas tensionadas por identidades y cuerpos no binarios: Comunidades educativas en reflexión y transformación. *Revista punto género*, (12), pp. 101-125.
- Bonelli, A. N.** (2018). Estereotipos de género transmitidos a los niños y niñas en la familia hoy. *X Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXV Jornadas de Investigación XIV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires*. <https://www.aacademica.org/000-122/141.pdf>
- Botello, L., Vásquez, J. y Hiraes, M.** (2015). Equidad de género y violencia simbólica en educación básica: un estudio comparado a través de representaciones en los libros de texto gratuito de México. Universidad Autónoma de Baja California. *V Congreso Nacional de la SAEC* <https://www.saece.com.ar/docs/congreso5/trab134.pdf>
- Bourdieu, P.** (2000). *La dominación masculina*. Anagrama: Barcelona. <http://www.nomasviolenciacontramujeres.cl/wp-content/uploads/2015/09/Bondui-Pierre-la-dominacion-masculina.pdf>
- Bordón, P., Canals, C. y Mizala, A.** (2020). Nuevo En Foco: Las razones que pueden explicar la baja participación de mujeres en carreras matemáticas y deficiencias. https://www.ciae.uchile.cl/index.php?page=view_noticias&id=1987
- Buquet Corleto, A., López González de Orduña H. y Moreno Esparza, H.** (2020). Relevancia de los estudios de género en las universidades. La creación del Centro de Investigaciones y Estudios de Género en la UNAM. *Perfiles educativos*, 42(167), pp. 178-196. Epub 30 de abril de 2020. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.167.59037>
- Canales, A., Cortez, M. I., Sáez, M. y Vera, A.** (2021). Brechas de género en carreras STEM. En: Centro de Políticas Públicas UC (ed.), *Propuestas para Chile. Concurso de Políticas Públicas*

2021. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile, pp. 115-150.
<https://www.mat.uc.cl/archivos/mujeres-y-matematica/brechas-de-genero-en-stem.pdf>
- Castro Nogueira, M. A., y Castro Nogueira, L.** (2002). Hacia una correcta comprensión de la metodología cualitativa. *Política y Sociedad*, 39(2), pp. 481-496.
- Cebrelli, A.** (2016). Representaciones, estereotipos e interdiscursos. *Apuntes de Comunicación, Educación y Discurso*, (1), pp. 19-35.
- Colás, M. P.** (1998). Enfoque en la metodología cualitativa: sus prácticas, de investigación. En: Buendía, L., Colás, M. P. y Hernández, F. *Métodos de investigación en psicopedagogía* (pp. 226-246). Madrid: Mc Graw-Hill.
- Colás, P., y Villaciervos, M.** (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), pp. 35-58.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283321895004>
- Conde F.,** 2009. Análisis sociológico del sistema de discursos. Cuadernos metodológicos, Núm. 43. CIS Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Corte Interamericana de Derechos Humanos.** (2017). Opinión Consultiva OC-24/17. Identidad de género, e igualdad y no discriminación a parejas del mismo sexo obligaciones estatales en relación con el cambio de nombre, la identidad de Género, y los derechos derivados de un vínculo entre parejas del mismo sexo (interpretación y alcance de los artículos 1.1, 3, 7, 11.2, 13, 17, 18 y 24, en relación con el artículo 1 de la convención americana sobre derechos humanos). De 24 de noviembre de 2017 solicitada por la República de Costa Rica. https://corteidh.or.cr/docs/opiniones/seriea_24_esp.pdf
- Del Río, M. F., Strasser, K., y Susperreguy, M. I.** (2016). ¿Son las habilidades matemáticas un asunto de género?: Los estereotipos de género acerca de las matemáticas en niños y niñas de kínder, sus familias y educadoras. *Calidad en la Educación*, (45), pp. 20-53.
- Domínguez Moriones, S.** (2014). Inserción de las mujeres en el mundo laboral e igualdad de género [Tesis de grado]. Universidad Pública de Navarra.
- Duek, C.** (2010). Infancia, desarrollo y conocimiento: los niños y niñas y su socialización. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*, 8(2), pp. 799-808.

- Espinoza, A. M. y Taut, S.** (2016). El Rol del Género en las Interacciones Pedagógicas de Aulas de Matemática Chilenas. *Psykhé*, 25(2), pp. 1-18.
<https://dx.doi.org/10.7764/psykhe.25.2.858>
- Goffman, E.** (2006). Estigma: la identidad deteriorada.
- Goldner, V.** (2009). Género irónico/Sexo auténtico. *Clínica e Investigación Relacional*, 3(3), pp. 619-637.
- Gómez Suárez, Á.** (2009). El sistema sexo/género y la etnicidad: sexualidades digitales y analógicas. *Revista mexicana de sociología*, 71(4), pp. 675-713.
- González, B.** (1999). Los estereotipos como factor de socialización en el género. *Comunicar*, (12), pp. 79-88. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15801212>
- González, E., y Rodríguez Y.** (2020). Estereotipos de género en la infancia. *SIPS - Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, 36, pp. 125-138.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/76829/61093>
- Herrera, L., Hernández, J., Martínez, R., Páez, J., y Páez, M. A.** (2011). Teoría fundamentada. Seminario: Generación de Teoría. [Tesis de doctorado]. Facultad de Humanidades y Educación, Universidad del Zulia.
- Instituto Nacional de Estadísticas Chile [INE].** (2019). Síntesis de resultados regionales. *Encuesta Nacional Sobre Uso del Tiempo 2015*. https://www.ine.cl/docs/default-source/uso-del-tiempo-tiempo-libre/publicaciones-y-anuarios/publicaciones/sintesis-resultados-regionales-enut.pdf?sfvrsn=eac63260_5
- Instituto Nacional de las Mujeres [InMujeres].** (s.f.). División Sexual del trabajo. *Glosario para la igualdad, consulta en línea*.
<https://campusgenero.inmujeres.gob.mx/glosario/terminos/division-sexual-del-trabajo>
- Íñiguez Rueda, L.** (2003). *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*. Editorial OUC.
- Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas [JUNAEB].** (2022). *Prioridades 2022 Con IVE SINAE Básica Media y Comunal*. Ministerio de Educación. Gobierno de Chile.
<https://www.junaeb.cl/ive>

- Kandel, E.** (2006). *División sexual del trabajo ayer y hoy: una aproximación al tema*. Buenos Aires. Editorial Dunken.
- Marín, M.** (2014). *Currículum oculto visual y estereotipos de género en educación infantil*. [Trabajo de Máster en Educación]. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Universidad Pública de Navarra. <https://academica-e.unavarra.es/xmlui/bitstream/handle/2454/15147/TFG14-Ginf-MARIN-67594.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Marinkovich, J.** (1998). El análisis del discurso y la intertextualidad. *Boletín de filología*, 37(2), pág-729- 742.
- Martínez, A.** (2012). Los cuerpos del sistema sexo/género: Aportes teóricos de Judith Butler. *Revista de Psicología-Segunda Época*, 12, pp. 127-144.
- Martínez, V. S.** (2020). El feminicidio y la identidad de género fluido [Trabajo de grado]. Facultad de Derecho, Universidad de Los Andes.
- Martínez Miguélez, M.** (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma*, 27(2),pp. 7-33.
- Mella, M.** (2020). *Brecha de Género en Carreras STEM: Rol de los padres y pares en la formación de aspiraciones ocupacionales STEM* [Tesis de Maestría en Sociología. Pontificia Universidad Católica de Chile. <https://repositorio.uc.cl/xmlui/bitstream/handle/11534/38497/TESIS%20Monserratt%20Mella%20Estef%C3%B3.pdf>
- Ministerio del Interior y Seguridad Pública.** (2020). *IV Encuesta de Violencia contra la Mujer en el Ámbito de Violencia Intrafamiliar y en Otros Espacios (ENVIF-VCM). Resultados País*. <http://cead.spd.gov.cl/wp-content/uploads/file-manager/Presentaci%C3%B3n%20de%20Resultados%20IV%20ENVIF-VCM.pdf>
- Ministerio de la Mujer y Equidad de Género [MinMujeryEG].** (2021). *Resolución Exenta N° 614, que deja sin efecto resolución exenta N° 664 de 2020 y aprueba nuevas orientaciones técnicas año 2022 del Programa “4 a 7” del Servicio Nacional de la Mujer y la Equidad de Género*. Santiago, noviembre 30 del 2021.
- Mizala, A.** (2018). Género, cultura y desempeño en matemáticas. *Revista Anales de la*

Universidad de Chile 14, pp. 125-150.

Monjas Casares, M. I. (2004). *Ni sumisas ni dominantes. Los estilos de relación interpersonal en la infancia y en la adolescencia*. Memoria de Investigación, Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica. Valladolid, España. <https://docplayer.es/13371386-Ni-sumisas-ni-dominantes-los-estilos-de-relacion-interpersonal-en-la-infancia-y-en-la-adolescencia.html>

Moreira, M. A. (2002). Investigación en educación en ciencias: métodos cualitativos. *Actas del PIDEA*, 4(14), 25-45.

Munarriz, B. (1992). Metodología educativa I. Jornadas de Metodología de Investigación Educativa (A Coruña, 23-24 abril 1991), pp. 101-116

Oficina Internacional del Trabajo [OIT]. (2019). *Resumen Ejecutivo El Trabajo De Cuidados Y Los Trabajadores Del Cuidado Para Un Futuro Con Trabajo Decente*. Departamento de Condiciones de Trabajo e Igualdad. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_633168.pdf

Organización Internacional para las Migraciones [OIM]. (2020). *Introducing SOGIESC Information into Pre-Departure Orientation Curriculums*. <https://www.iom.int/sites/g/files/tmzbdl486/files/documents/SOGIESC-LGBTIQ-Messages-for-Pre-Departure-Orientation-Curriculums.pdf>

Ortega, F. (1998). *Imágenes y representaciones de género*. *Asparkia* IX, vol. 9, pp. 9-19. <https://www.e-revistas.uji.es/index.php/asparkia/article/view/940/849>

Páramo Morales, D. (2015). La teoría fundamentada (Grounded Theory), metodología cualitativa de investigación científica. *Pensamiento y gestión*, (39). pp. 119-146. <http://www.scielo.org.co/pdf/pege/n39/n39a01.pdf>

Pérez A., C. (2002). Sobre la metodología cualitativa. *Revista española de salud pública*, 76(5), pp. 373-380.

Pla, I., Adam, A., y Bernabeu, I. (2013). Estereotipos y prejuicios de género: factores determinantes en Salud Mental. *Norte de salud mental*, 2013, XI(46), pp. 20-28. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4694952>

- Ricalde Laime, J. R., y Sana Paco, M. P.** (2017). Autoestima, satisfacción en la elección de la carrera profesional y su relación con el rendimiento académico. <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/4631>
- Rocha, T.** (2009). Desarrollo de la Identidad de Género desde una Perspectiva Psico-Socio-Cultural: Un Recorrido Conceptual. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology* - 2009, 43(2), pp. 250-259. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rip/v43n2/v43n2a06.pdf>
- Rodríguez Hernández, K. J., y Rodríguez Barraza, A.** (2021). Violencia de género en instituciones de educación superior. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(1).
- Sayago, S.** (2014). El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. *Cinta de moebio*, (49), pp. 1-10.
- Subsecretaría de Educación Parvularia, División de Políticas Educativas.** (2018). Orientaciones para Promover la Igualdad de Género en Educación Parvularia. <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/03/Igualdad-de-Genero.pdf>
- Serrano, D., y Ochoa, A.** (2021). Los estereotipos de género y sus limitaciones en el ejercicio de la participación de la infancia en la escuela. *Revista Educación*, 45(2), pp. 52-66. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43456>
- Servicio de Información de Educación Superior.** (2021). *Brechas de Género en Educación Superior 2020* [pdf]. Subsecretaría de Educación Superior. Ministerio de Educación. Gobierno de Chile.
- Sobrien, E. M.** (2020). Explorando lo No-binario: Un Proyecto Sobre el Lenguaje Inclusivo, los Pronombres de Género, y el Género No-binario en Español. <https://digitalcommons.calpoly.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1054&context=mlisp>
- Taylor, S. J. y Bogdan, R.** (1992). Introducción a los métodos cualitativos de investigación (Vol. 1). *Barcelona: Paidós.*
- Valencia, L. I.** (2012). El contexto familiar: un factor determinante en el desarrollo social de los niños y las niñas. *Poiésis*, 12(23).

Vázquez, A. y Nápoles, P. (2019). La construcción de género en los niños y las niñas de la infancia preescolar. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*.
<https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/03/genero-infancia-preescolar.html>

8. Anexos

8.1. ENTREVISTAS REALIZADAS

8.1.1. Coordinadora 1

E1. Estamos con E2., mi compañera de este trabajo de máster.

E2. Hola C1.

E1. Y bueno, primero partir contándote... igual yo algo te había explicado por teléfono, cuando te contacté para esto. Bueno, esto es parte del trabajo final del máster, que estamos cursando. Nuestro trabajo es un estudio que busca ver los estereotipos de género, desde la perspectiva de las trabajadoras del Programa 4 a 7, y ver en el fondo cómo se van reproduciendo los estereotipos de género en las niñas que participan en el programa.

Entonces, bueno, obviamente, recalcar que después, igual que te voy a enviar esto por escrito para que lo puedas leer con más tranquilidad, pero hay toda una parte ética y de consentimiento, que es súper importante para la Universidad donde estamos y en ese sentido recordarte que, obviamente, si es que hay algo que te incomode o que quieras parar la entrevista en algún momento, nos avisas y no hay ningún problema

Lo que nos digas va a ser anónimo, tu nombre no aparece en ninguna parte, por si acaso. Tenemos algunas preguntas para ir guiando esta conversación. Obviamente vamos a ir conversando, es algo un poco más informal en ese sentido para que te sientas cómoda y nos cuentes, desde tu perspectiva, cómo son ciertas situaciones.

C1. Ya po. Sí, ningún problema.

E1. No si tiene alguna pregunta o te gustaría saber algo más.

C1. No, no, denle no más.

E1. Entonces, bueno, a propósito de eso, nos gustaría un poco conocer más sobre el programa y sobre las niñas que participan en el programa. Entonces queríamos partir preguntándote,

¿cuáles son las características primordiales desde tu perspectiva de los hogares, de estas niñas y niños del programa? Por ejemplo, ¿cómo es la composición de las familias?

C1. Ya. Bueno, la mayoría de las mujeres que tengo en el programa, que tuve el año pasado en el programa, se componían por mamá y los hijos; por mamá y pareja y niños, no era como, por decir, el papá de los niños. Eran muy pocas las familias que tenían, como este “socialmente normal”, por decirlo así: papá, mamá y los hijos.

Lo otro es que vivían con más familia, en especial las mujeres que yo tenía, que eran extranjeras, vivían en calidad como de hacinadas, porque vivían tres, cuatro familias bajo un mismo techo y yo creo que cada una, como en su pieza con su hijo.

Y la mayoría de los niños que tenía, tenían hermanos, hermanas mayores. Y también este era un gran factor de que los hermanos mayores eran los que se hacían cargo de ella, ¿por qué? Porque la mujer tenía que trabajar. Entonces, creo que esa era una de las mayores características que yo tenía en el programa.

E1. Oye, y ahí, por ejemplo, veías alguna diferencia, si es que la hermana o el hermano mayor era mujer u hombre, o tenía quizá otro género o era por igual; siempre la persona mayor, la que estaba al cuidado.

C1. Mira, me pasó, a ver, tenía dos casos súper específicos, que la hermana era quien se hacía cargo, literalmente cargo de la hermana chica, porque la del caso eran dos hermanas chicas. ¿Y diferencia cómo en qué?

E1. Si veías que quizás las niñas o los niños tenían mayor cuidado de sus hermanas o hermanos o era por igual.

P1. No te cacho la pregunta, ¿cómo que el hermano mayor se haga más cargo que los propios papás?

E1. Claro, sí, ¿pero eso era como una regla general? ¿O tú crees que había una diferencia en las niñas con los niños? Por ejemplo, que, ¿quizás más niños se hacían cargo de sus hermanas y hermanos más pequeños o si las niñas se hacían más cargo?

C1. Las niñas se hacían más cargo de sus hermanos pequeños que niños.

Incluso los dos casos eran niñas, no eran niños. Obvio que de vez en cuando el hermano mayor iba a buscar a su hermana, pero esos eran casos especiales.

Generalmente, o iba una cuidadora o iba a la hermana, pero siempre niña, o sea mujeres.

E1. Entiendo. Oye, entonces los grupos familiares eran como bien pequeñitos, por lo que nos dices.

C1. Sí, sí, generalmente era como la mujer, su pareja. Yo estoy hablando como de la mayoría, su 70%, de las familias que tenían el 4 a 7; mujer, pareja, hijos. Y aquí, un 20%, 30% hije con la pareja, hijos con otro hombre. Una cosa así.

E1. ¿Y cómo cuántas niños y niñas había por familia? Aproximado.

C1. Por familia. ¿No juntando a los que...? Porque tenía el caso de que 3 niñas del 4 a 7 vivían bajo el mismo techo, pero eran distintas familias. A ver.

E1. Ya, entiendo.

C1. Si lo junto por familia 4, 4, o 5 entre 3 y 5 era el rango que había.

E1. Ya, oye, y las relaciones que se daban en estas familias, dentro de las familias, ¿cómo la veías tú, desde tu lugar como coordinadora?

C1. Ya, mira lo que yo vi hartos, o lo que me enteré hartos, es de harta violencia intrafamiliar, ya sea psicológica o física, dentro del programa. Porque tenía casos de niñas que me llegaban y me decían como: "tía, no le diga a mi mamá, por favor o no..." Porque yo indagaba más, y claro po, me daba cuenta que había un golpe de por medio, un grito de por medio, un castigo como la indiferencia de por medio, porque tenía niños que ni siquiera les pegaban, sino que los castigaban no escuchándolos. Entonces para ellos era terrible esto, o sea, era, y creo que era peor que un golpe. Entonces igual un 70%, yo digo, que tenía algún tipo de violencia intrafamiliar entre ellos.

Las mujeres encima vivían violencia, ellas no, no decían que vivían violencia, por parte de alguna pareja, o sea, por parte de sus parejas o de algún ejemplo masculino. Pero si hacía la niñez, sí, había su mayoría.

E1. En el fondo, al indagar, te daban pistas sobre estas relaciones, aparte de si eran solamente con las personas más chiquititas, o si, a lo mejor, había otras personas de la familia que también se relacionaban de esa forma.

C1. No, mira el tema que me pasó, que yo creo que hay que indagar y hubo un cierre de información. O sea, yo creo que sabía más de las familias por la psicóloga, o sea por la

trabajadora social del colegio que por ellas mismas. Porque al momento de preguntarles o preguntarles a las profes, porque esa era la manera que tengo, o que tenía, de indagar, porque lamentablemente no podía citar a la mujer porque la sacaba de su trabajo o de su rutina, y de lleno no iban. Entonces indagaba con el niño, con la psicóloga. Y ¡pucha! Yo más allá no podía como adivinar. No conocía más allá, lo que pasaba entre los niños del 4 al 7 y la apoderada del 4 a 7.

E1. ¿Oye, y las mujeres usuarias del programa, qué tipos de trabajo tenían? ¿Ellas y quizás las otras personas adultas que componen estas familias?

C1. La mayoría trabaja dependiente. Dependiente en empresas de *retail*, telefonía. Empresas como de, no sé po, construcción de stocks de paté... cosas así. Las que no, trabajaban independiente y tenían como su PYME, pero no como establecida, sino que vendían una cosa por aquí y por allá. Ninguna estudiaba. No, no tenía ninguna que estudiara. Y eso, o sea, una que se salió, era vendedora ambulante. Entonces, como que trabajaba más en lo que venga.

Otra se ponía a la cola de la feria. Pegas así, muy 'mañana no sé qué voy a tener de pega'. Una cosa así.

E1. Claro.

C1. Las que trabajaban dependiente, estaban la mayoría en plazo fijo. Como en el periodo de 3 meses. Hubo 1 o 2 que pasaron a plazo indefinido.

E1. ¿Y del resto de las familias sabías algo? ¿Si es que tenían trabajo o no?

C1. Sí, porque en las fichas se les preguntaba. Generalmente las parejas o con quien vivían tenían trabajo, dependientes también. Y los niños estudiaban.

Como que habían dos casos, que el mayor o la mayor estudiaba, o sea, trabajaba o trabajaba y estudiaba. Ya que la mayoría, estudiaba. Iba como en media.

E1. Oye, y otras características de estas familias, por ejemplo, el origen, si son personas que han migrado o no o si pertenecen a algún pueblo originario.

C1. Las migrantes, yo creo que, pucha, tenía como 10. Yo creo que ocho eran ilegales, pasaron por pasos fronterizos no habilitados. Hubo una que se auto denunció para como poder tener residencia. La otra es que tenían sus papeles o estaban en el trámite de aquí, de obtener el RUT chileno, todo eso.

Tenía el caso, que este fue un caso a principios de año, que después se salió la niña del 4 al 7. Las mamás eran extranjeras, ambas porque ella tenía dos mamás. Llegó aquí a Chile, si no me equivoco hace un año y tanto, pero la niña, a mí, me contaba que las mamás trabajaban con una especie de prostíbulo y la llevaban a ella en la noche. Era como ella, la niña en su anécdota contaba como “no es que cuando llegaba la policía yo me tenía que esconder” y como que con mi compañera le preguntamos más en son de juego, y claro, ella se escondía en las noches, mientras, si es que llegaba carabineros, o algo, en un bar. Pero las mamás eran como las encargadas de esto, era como bien, bien raro. Y yo cuando les pregunté a las mamás de esto, para indagar más, ¿de dónde venían?, ¿qué hacían antes? — no, hubo un cierre— no, como — no, me peleé con mi familia, me voy —. Una cosa así.

Bien, bien y eso. O sea, las otras, las que trabajan informal tenían trabajo aquí en Chile, pero sin contrato, era como más palabra.

E1. Y las niñas y niños en general, ¿eran chilenos, eran extranjeras o extranjeros? ¿O siempre cuando la mujer o la mamá era extranjera la niña o niño era extranjera/o? ¿O no necesariamente?

C1. Sí, las mamás que eran extranjeras tenían a sus hijos que eran extranjeros, o sea, tenían el RUT, pero porque estaban estudiando, no porque hayan nacido aquí o algo así. Eran como 2, 3 niñas que tenían como la residencia chilena, pero porque la mamá la consiguió, por eso.

E1. ¿Y a las familias como de pueblos originarios o alguna etnia?

C1. Tenía 2, si no me equivoco, de una estoy segura, de la otra, la verdad no me acuerdo mucho, pero más mapuche.

E1. Ya.

C1. Más de origen mapuche, incluso una pertenencia a una organización, no sé si se llamará así, la verdad, pero mapuche.

E1. Ya. ¿Y eso tú lo sabías por la ficha?

C1. Sí, por la ficha, o ellas mismas me contaban que tenían actividad, todo eso. En ese sentido eran súper como; no les generaba problema contarlos o no tenían, no sentían como la incomodidad de contarlos, porque ellas entendían que de 4 a 7 era un espacio seguro. No era

un espacio que se le iba a cómo apuntar con el dedo, se le iba a recriminar a ella o a su hija por de dónde venga.

E1. Claro. Oye, ¿y alguna otra situación, quizás te haya llamado la atención de esta familia?

C1. Tenía una familia que los papás, ambos eran sordomudos, y la niña no, y la hermana mayor tampoco. Este era uno de los casos que te digo, que la hermana mayor se hacía cargo de la niña. Pero era más que nada por la traducción. Igual los papás, si tú necesitabas, como yo la vez que necesité hablar con la mamá, porque hubo una situación que me preocupó, un principio del 4 a 7, porque esta niña me había dicho que la hermana, que tenía 15 años, estaba pololeando con un tipo de 25. Entonces, yo dije — aquí no puede ser eso, esto es abuso de menor, no puede —. Entonces me puse a indagar y hablé con la mamá y no po, no, nunca fue así. Entonces fue un caso de una niña.

Lo otro que me llamaba la atención es que los casos, más de violencia física, venían más de personas extranjeras, de mamás extranjeras, del golpe, y no eran como la palmada en el poto, eran golpes, llegaban hasta con palos de escoba.

Entonces la violencia era como muy fuerte, en cambio, en la como [mujer] chilena era como la palmada en el poto, a veces que le tiran el pelo, que obviamente se les decía que esas no eran formas de corregir, o cosas así. Y eso.

Era eso, y no, o sea, entre comillas como bien normal.

E1. Claro. ¿Y cuál dirías tú que eran las problemáticas que más aparecían dentro de la familia? Porque, generalmente, las familias tienen ciertos problemas, ¿cuáles eran las que más tú veías?

C1. Una problemática era el tiempo. El tiempo. No había tiempo para nada. No había tiempo. Como tía, siempre estoy corta de tiempo, no tengo tiempo para revisarle los cuadernos a mi hijo. O sea, hubieron mujeres que me dijeron como — enséñele a leer a mi hijo o a mi hija—, Entonces ahí también se le explicaba que dentro del 4 a 7 hay un tiempo de tareas. Pero que no puede ser todo el 4 a 7, sino un tiempo de tareas.

También veía que la responsabilidad, como te la digo, se la daba mucho a los hermanos mayores, ¡mucho, mucho, mucho!

¿Qué más? Siento que, como las ganas de buscar información, o no sé, una me decía — tía, estoy buscando trabajo— ya, vaya a la [Municipalidad], le hacía las redes, las conexiones; y no iba. No quería, no, o sea, no sé si era que no quisieran, pero se les entregaba la información y después como — ¿fue? — “¡Ay, no, tía!, es que tuve otra cosa que hacer”. Entonces siento que igual esa era una gran problemática, porque al no tener dinero se generó un periodo de estrés, y yo siento que en este periodo de estrés es cuando se desquitan con los niños. Es cuando no les tienen paciencia, no les tienen como la dedicación, porque yo entiendo no tener tiempo por estar trabajando por estar ocupada “tiendo a desquitarme con mi hijo porque estoy estresada”.

Entonces, yo creo que eso era un problema: el estrés.

También la problemática de las mujeres que se daba mucho era: llegar del trabajo y tener que hacer todo, como llegar tipo 9 o 10 de la noche del trabajo, que eso me pasaba con muchas que llegaban a las 9 o 10 de la noche del trabajo, llegaban muertas y no podían.

E1. Claro. Oye, y ahora que pudimos hacer como una descripción general de la familia para tener un poco el contexto de cómo es el programa, de cómo son estas personas. Algo que es súper importante en el programa es dónde se ejecuta, cierto. El Colegio donde se ejecuta el programa donde tú trabajas, ¿cómo lo describirías? Por ejemplo, en términos de infraestructura.

C1. Ya, mira, el Poeta es un... yo creo que en infraestructura está bien el colegio, o sea, se preocupan. No vi nada roto, para ser un colegio municipal, por llamarlo así. Tenía su sala de ciencias, en la sala de computación si no había Internet se preocupaban de que hubiera Internet. En los profes se preocupaban de que los niños también cuidaran el espacio.

En ese sentido no tengo como nada que decir. Incluso a mitad de año como que se pusieron a pintar las escaleras del colegio, los bordes, era bien cómodo.

Los profes, también son profes que se notan que les tienen dedicación a los niños. No sé po, la encargada de convivencia, que era con quien yo me relacionaba, pucha, un siete, o el psicólogo que se fue, también un siete, o sea, nada que decir con ellos. No podían hacer más porque no tenían más tiempo.

En sí los niños y las apoderadas, eran personas que sí, sólo tenían niveles de vulnerabilidad alto y de un registro social, la mayoría, yo diría que bajo el 40%. Y había de todo en ese colegio, y voy a citar las palabras que me dijo la encargada de convivencia, literalmente, había niños, hijos, como, o de familiares que vendían droga, hasta niños que han ido del SENAME a sacarlos del colegio. O sea, llega el SENAME para acá y chao.

Entonces también veías de todo. Habían niños que tenían como súper poca adherencia al respeto o como a una jerarquía, por llamarla así, porque dentro del colegio está la jerarquía, tiene que haber una jerarquía. Y eso.

El PIE, también tenían PIE.

Las manipuladoras de alimentos también se preocupaban mucho. Era, lo único que no sé si yo no entendí del Colegio, o efectivamente era así, que sentí que como en el horario de almuerzo de los niños, como que les tocaban el timbre de recreo y los que querían iban a almorzar, y los que no van, como chao. Y a veces llegaban como 2 horas tarde y era como, pero este timbre es el almuerzo o el del recreo. En ese sentido, más que nada eso. Las profes, el área administrativa del colegio se notaba que se preocupaban.

E1. Te quería preguntar por unas cosas que dijiste. Bueno, dijiste muchas cosas que me llamaron la atención, pero te quería preguntar sobre el tema del uso problemático de sustancias, tú mencionaste las drogas, pero eso es a nivel colegio. ¿Dentro del programa veías ese mismo problema o quizás percibías que podía suceder algo relacionado con eso?

C1. Con los niños, no. Con una mujer, sí. Con 1, con 2 mujeres tuve como mis sospechas de consumo de droga. Con una lo confirme, entonces se hizo la derivación que correspondía. Y con otra hice el comentario a quien correspondía, porque pucha, eso es lo que digo, que es fome del 4 a 7, que nosotras hacemos la derivación, pero no podemos hacer un seguimiento, ni podemos intervenir como de lleno en el caso.

Pero como de los 2 casos, alcohol no, o sea, una de estas de las que te comento era como alcohol y la otra era como alcohol y drogas. Pero fuera de eso, no.

E1. Y otra cosa que dijiste, eso fue un paréntesis, pero otra cosa que dijiste que me gustaría profundizar, tu mencionabas, que tu relación con las profesoras y los profesores era super buena. Con el equipo paradocente y con asistentes de la educación. ¿Cómo podrías definir las

relaciones que habían entre las profesoras, y de las profesoras y los profesores con las niñas, también del colegio?

C1. Era buena onda, igual al principio, cuando se instaló el de 4 a 7 en el Colegio, fue el año pasado, y el año pasado como estuvimos en pandemia... los profes no tenían ni idea de quiénes éramos, y con eso me refiero más a mí porque los monitores fueron super rotativas este año en el colegio. Entonces era como - ¿quién eres tú? - soy la tía del 4 a 7, el año pasado estaba monitorea, este año de coordinadora. Explicarles lo que era el 4 a 7 también pero después de que ya se fueron cachando y la relación entre ellos yo la veía; se celebran los cumpleaños, se celebran hasta por qué sí, la verdad, no había... y con los niños del 4 a 7, tampoco, nada que decir, conocían a todos, tú les preguntabas a un profe por un niño y sabía toda la historia familiar, todo lo que había detrás. Si pasaba algo con un niño del establecimiento los profes se ponían al tiro en - ¿qué hago? - hubo un caso de un niño que hubo que hacerle colecta; los profes al tiro, como ya llevándoles ropa, llevándoles mercadería. Nada que decir en ese sentido de como los profes con los bien dedicados, con hartito, como cariño.

E1. Claro. Ya entiendo. Oye, y bueno, como te decía al principio, hicimos una pequeña descripción de las familias, ahora del colegio, y ahora nos gustaría profundizar un poquito más en relación al programa 4 a 7. O sea, de tu experiencia, que bueno hasta este año en modo presencial y antes en modalidad virtual. ¿Cuáles crees tú que son las actividades en que más participan los niños y cuáles son en las que participan más las niñas? ¿O si es que existen diferencias o no?

C1. Sí, aclarar que igual le he tenido niños solamente de primer ciclo; hasta sexto básico la más grande, o sea, incluso ahí hubo como un acuerdo entre los profes y el director. que yo vine a saber a fin de año, que el Colegio impartió talleres. Entonces hacían de segundo ciclo para arriba, para que los niños de primer ciclo hacia abajo, todos se metan al 4 a 7, los que necesitaban.

Lo encontré bueno, la verdad. Pucha, en las actividades que más participaban, yo creo que igual era difícil, porque como eran de *Kinder* hasta sexto, igual el separarlos era un poquito complejo. Pero los juegos, como más dinámicos no sé por la pinta, todo lo que era correr, saltar, no jugar, pintar, nunca hubo problema, o sea, no faltaba las niñas, porque

generalmente eran niñas; las que “¡Ay, tía! No quiero correr, no quiero saltar, no, no quiero jugar esto, no quiero jugar”. Ya, entonces se les buscaba otras opciones de entretenimiento.

E1. Oye, entonces las actividades como correr, saltar o más deportivas, ¿participaron más niños?

C1. Sí. O sea, es que tenía cuatro niñas, niños en el 4 a 7, a ver ya déjame contar, o sea, tenía como 6. Pero igual tenía niñas que — ¿Vamos a jugar a la pelota chiquillas? — “Ya, yo quiero, o no quiero” — vamos a saltar — suponte, a ellas no les gustaba jugar a la pelota, pero si saltar la cuerda. Eran como cosas así, o incluso niños que no querían.

E1. ¿Había juegos o actividades en general que hacían más las niñas y los niños no, o viceversa?

C1. En la pelota lo hacían más los niños, que eran la mayoría. En pintar, porque cuando pintamos lienzos los hombres no estaban como muy interesados, como que era — chiquillos tienen que marcar su mano en el lienzo —. “¡Ay, tía! Ya, después, eran como cosas así”.

En hacer las tareas, también me costaba más con los hombres que con las niñas, que realizarán sus tareas. Hay que, con las niñas era como: “Ya chiquillas, hay que hacer las tareas, les voy a revisar los cuadernos”. Y los chiquillos. Pucha, se ponían, a veces me acuerdo... un trauma.

¿Qué más? En ordenar la sala, cuando impartimos esto — que esto lo impartimos cuando yo era monitora a principio de año porque el año pasado no lo hicimos—. Fue como cada día había un grupito de niños y niñas que hacía cómo... que ayudaba a ordenar. Suponte el primer día era un niño, 2 niñas, así íbamos, y al principio me costó, porque los hombres “¿Cómo y por qué yo tengo que hacer eso?”, Y hubieron comentarios de “¡Ah! Pero eso lo hace la mujer”. Entonces igual eso a través del año lo fuimos cambiando con el taller, con el enfoque de género.

E1. ¿Y el resto cómo reaccionaba cuando pasaba eso? Cuando los niños decían que era como muy normal...

C1. Al principio de año era como muy normal, o sea, había como 1 o 2 comentarios de que — ¿Oye?, los hombres y las mujeres podemos hacer lo mismo — pero ya final de 4 a 7, o sea, no sé po, si algún niño alguien decía como “no, eso lo hace la mujer” ¡pucha!, el grupo entero, a mí me daba como entre risa y pena, porque prácticamente se le avalanchaban a la persona

que decía eso. Era como bien, bien fuerte la enseñanza que habían visto, lo tomaron muy en serio y entendieron súper rápido.

Con los más chiquititos nos cuesta más trabajar porque son las guaguas del 4 a 7 y tienen 6 años. Tratamos, ¿qué les podemos hacer entender? Podemos. Pero ¿que lo retengan? Ahí no. Y eso.

E1. Oye, ¿y la relación entre las niñas y los niños cómo son?

C1. Sabís que no, en el 4 a 7 se juntaban todos con todos, estaban todos revueltos, había un grupito al final, o sea al principio porque tenía una niña que era que también se salió del 4 a 7, pero era muy puntuda, o sea, por no puntuda, sino agrandada. Como que, para ser una niña de segundo básico, ella me hablaba de un pololo o algo así. Por llamarle así. Ella me hablaba de no sé como... El maquillaje, yo entiendo que las niñas o los niños pueden tener cierto, y yo decía — tan chiquititos, no —. Y ahí es cuando me cuestionaba si era algo mío personal, según mis creencias o realmente estaba agrandada esta niña. Hasta cuando me di cuenta que “No, es que yo le di besos a tal” o “este es mi pololo” y después por lo que fui indagando, efectivamente, sí po, la niña vivía con su mamá sola, creo que veía a la mamá como con un pololo distinto en muy pocos periodos. O sea, entonces, ahí sí había como el grupo de esta niña y los chiquillos, que eran 4. Y después yo dije, como — chiquillos, esto no me gusta, todos se tienen que juntar con todos, hay que hacer dinámicas —. Hablé con la monitora en ese tiempo que era la Ana “Ana, tenemos que mejorar esto, porque los chiquillos estén acá, las niñas estén acá, no es como muy equidad de género para mí”. O sea, que estén revueltos, mejor. Ya, lo logramos, y al final, que llegó un niño, pero era más que nada por el *feeling* que tenía y hacían como grupos de 2, 3, pero cuando tenían que jugar todos y se tenían que apoyar todos, era todos.

E1. Ya. Pero al principio sí había diferencias por género.

C1. Sí.

E1. Y ahí, por ejemplo, se juntaban, y ¿qué hacía cada grupo?, ¿hacían actividades diferentes o les gustaba hacer ciertas cosas y otras no?

C1. Yo veo a los chiquillos de ahí, que de lleno se ponían a jugar con una pelota; básquetbol, vóleibol, fútbol, lo que fuera, pero pelota siempre.

La chiquilla era más de pintar, dibujar, jugar a la profesora, jugar a la mamá. Ese fue un juego que se repitió mucho. El jugar a las hermanas, las niñas eran más como familiar. Eran como juegos más familiares, siempre había como: o una mamá o un papá, o un como esta jerarquía de familia. Y los chiquillos no, era como tú les pasabas hasta un palo y te jugaban. Lo que sí, los hombres jugaban mucho a juegos, como violentos, que el golpe de mentira, que el empujón, que el agarrarse de los pies y arrastrarse por todo el colegio. Entonces, después con el tiempo igual fue algo que yo pedí, que lo fuéramos cambiando porque no, personalmente no me gusta la violencia, ni ningún tipo de violencia, por más que sea broma o que sea verdad. Siento que como trabajamos con niñez no podemos, no podemos enseñarles y nosotros permitirlo — ¡Ay!, no, si fue de broma, es que no lo atacé — no, porque vamos a pasar la línea en que no va a ser de broma.

Entonces, yo les decía a los chiquillos y habían casos en que hasta a la mala les tuve que hacer [entender] “No, está prohibido jugar a golpes, está prohibido jugar a tirones” y todo eso dentro del 4 a 7, o dentro de que yo no los vea. Y también cuando los chicos salieron al patio, yo dejaba de hacer todo y me iba al patio con ellos. Porque una monitora no podía abarcar tanto niño.

E1. Entonces, los niños, tú dirías que tenían como el, un juego más... digamos, y, por el contrario, las niñas, ¿cómo describirías en general?

C1. Más familiares, es la palabra que yo creo, más familiar. Más, no delicado, porque las chiquillas no eran delicadas en su juego, o sea, no habían golpes y todo, pero si se tenían que arrastrar de un pie por todo el Colegio, lo hacían. Pero sí más familiar, más con una jerarquía de mamá, papá, hijos. Y lo que más me llamó la atención, que siempre estaba en la que era hermana mayor. Siempre tenía que haber una hermana mayor, o sea, podía no estar la mamá ni el papá, pero sí la hermana mayor. Entonces ahí es cuando yo hacía la conexión que, como la mayoría tiene a su hermano mayor y ellos son quien los cuidan, a ellos son los que ven como persona de autoridad.

E1. Claro, entiendo. ¿Oye? Y a partir de tu experiencia y de todo lo que has visto, ¿por qué crees que surgen estas diferencias entre las niñas y las niñas?

C1. No, que, es más, por una cuestión social, muy globalmente, porque la sociedad nos imparte y todavía digo que nos imparte el que las mujeres estamos en la casa, las mujeres

hacemos las cosas de la casa y los hombres salen a trabajar. Entonces, como siento que las familias que están en el 4 a 7 sí son personas mayores, o sea, eran muy pocas las que eran como bajo 30 años, están con esto todavía. Entonces, ellos replicaban lo que veían en sus casas prácticamente, como el ver a la mamá limpiando todo el día, ver a la hermana mayor, no sé, pues estudiando, limpiando, que el papá allí se siente y se le sirva al plato. Era como eso, yo creo que los niños replicaban netamente lo que veían en sus casas.

E1. Claro, entiendo. Y en esta relación entre las niñas y los niños, ¿hay cosas que tú crees que sean comunes a lo que tú ya no ves en ese grupo? Te pregunté si en estas diferencias que aparecen entre las niñas y los niños, hay cosas que tú digas — No, en ciertas situaciones se comportan como iguales —, ¿no hay diferencias y actúan de la misma manera o siempre hay estas como diferencias?

C1. No, yo creo que se fue avanzando, yo creo que el 4 a 7 este año fue una línea de tiempo, en donde a un principio era todo como muy hombre/mujer. Muy esto “es que nosotros podemos jugar a la pelota, pero tú no puedes hacer esto” o “nosotras podemos limpiar la mesa, pero tú no”. Entonces, a quién me refiero con línea de tiempo, es que gracias a lo que ellos fueron aprendiendo, se dieron cuenta de que no es así. De que hay tareas que podemos hacer igual. Incluso, no, con las monitoras le enseñamos que la gran mayoría de tareas, que eran muy difícil encontrar una tarea que específicamente la puede hacer un hombre y específicamente la puede hacer una mujer. Entonces, como te digo, sí siento que fue como sólo un principio, no sé ni siquiera diría el primer semestre, el primer trimestre, sí, porque entendieron. Y ellos después lo replicaban en sus casas, porque las mujeres a mí me llegaban contando- tía- No sé- Juanito retó a su hermano mayor porque no levantó las cosas en la mesa o cosas así. Los chiquillos lo replicaban en sus casas y hacían también este *click* dentro de su hogar y movían en la rutina de su hogar. Entonces igual era, o sea, yo encontraba que era como buena la pega que se estaba haciendo con ello.

E1. Claro, tú ves que vive un cambio en sí, en esta, en estas conductas.

C1. Sí.

E1. Oye, y, por ejemplo, solamente para profundizar en esto y creo que aquí ya podríamos pasar un poco a la siguiente parte. Tú crees que, cuando los niños se relacionan con niños y cuando las niñas se relacionan con las niñas, ¿ahí tienen un trato diferente a cuando se

relacionan con personas del otro sexo o cómo resuelven los conflictos?

C1. Sí, mira, a ver. Definitivamente sí. O sea, cuando se juntan como puros niños, hay un trato diferente a cuando hay una situación mixta. O cuando se juntan puras niñas. Yo creo que va en la confianza, como que es su zona de confort, porque igual como ellos están muy chiquititos, ven a su compañero igual; que tiene el mismo corte de pelo, que tiene el mismo físico, que tiene... no sé po, todo. Ellos ya conocen lo que es el aparato reproductor, entonces saben que tienen lo mismo. Entonces, como no hay un conocimiento y no sé, ahí yo no cachó mucho el tema, si a esa edad ya hay como una diferencia entre X, o sea, como en el género no en el sexo, sino en el género, los chiquillos se ven iguales y las chiquillas iguales. Entonces, como es su zona de confort, se desenvuelve muy distinto que cuando están juntos, porque cuando están juntos, no sé po, los chiquillos dejan de ser tan bruscos. Las chiquillas como que dejan de ser tan delicadas, y por delicadas me refiero a que cuando están con ellas, como ¡ay! la trencita y el pelito, ¡ay! las uñas, como que hablan más cosas de mujeres, no sé po, las más grandes que tenía hablaban de la menstruación, de que ya les había llegado, de cómo se sentían. Entonces, en cambio, estas cosas, cuando había uno, los chiquillos, imposible que las hablarán.

E1. Entonces, podríamos decir que se exageran un poco estas características cuando están en grupos separados.

C1. Sí.

E1. Ya, y en relación a la resolución de los conflictos, ¿crees que las niñas y los niños resuelven los conflictos de forma diferente?

C1. Sí. Siento que los chiquillos eran como más directo, y no quiero decirle como un pensamiento adulto, pero sí era parecido como al ir conversar lo que pasa y si ellos no lo podían solucionar, buscar una persona autoridad.

Eso era como lo que hacían los chiquillos. Bueno, es que igual ahí, dentro del 4 a 7, yo les tenía reglas súper marcadas y les decía como “imposible, imposible todo esto” entonces el primero, no sé, si había un golpe, sabía que se le iba a avisar a las mujeres y que no iba a haber cómo. O sea, en principio si pasaba una vez era como: ya, lo arreglamos nosotros, pero sus apoderados lo van a saber igual.

Entonces, en cambio, las mujeres eran como más del cahuín, como más del “No, es que tú me dijiste esto, es que Juanita le dijo esto a Juanita, y Pepita me dijo esto a mí, y es que tía pasa esto, es que no”. Entonces se generaba como un cahuín, incluso tuve una situación con 3 niñas, que una niña, creo, que dibujó un pene en una hoja, entonces que se lo mostró a la otra niña, que de ahí esa niña se lo hablaron con la mamá, que esto no había pasado en el 4 a 7, pero ellas siguieron peleando en el 4 a 7. Y ahí se armó una cuestión de que iban a sacar a una niña, otra niña, hasta que llegara al trasfondo. Llegar al trasfondo de los problemas de las chiquillas, era una cosa que te tomaba fijó 1 hora mínimo.

En cambio, los chiquillos, era, como — ya, ¿a ver qué pasó? — “no, es que el Rodrigo me empujó” — ya, Rodrigo, ¿por qué lo hiciste? — . “No, es que tía fue sin querer, pero el Agustín se enojó” — ya, ya, pero Agustín, fue sin querer —. Había que explicarles las cosas, el contexto, y listo, salían a jugar como siempre. En cambio, las niñas era distinto, quedaban como con ese resentimiento y después, ya, se ponían a jugar.

E1. Claro, y cuando estaban cruzados, por ejemplo, una niña con un niño tenía algún conflicto, ¿cada quien lo solucionaba de esta misma forma o había alguna diferencia?

C1. Ahí, no lo solucionaban entre ellos, iba de lleno a buscar a alguien más grande, ni siquiera sus compañeros ni a sus compañeras, o iban a buscar a la monitora o me iban a buscar a mí. Generalmente lo que iban a buscar era a mí porque perdón, que me ría, pero ya ahora, pensándolo mejor, como mucha, mucha risa porque era como [que] yo me sentaba ahí y — A ver, ¿qué pasó? — y me decían “no, es que me empujó” y yo — ¿dónde y a quién le pasó? — .Y como que los ponía a solucionar entre ellos y yo quedaba ahí como de árbitro. Entonces, la forma en la que ellos solucionaban su conflicto era muy parecida a como los chiquillos solucionaban los conflictos; muy, muy rápido, “ya pasó esto, pasó esto, y ¡ya! fue sin querer”, y para la casa.

E1. Ya entiendo. ¿Oye?, y ahora sí la última, porque después E2. te va a hacer algunas preguntas. Por ejemplo, cuando estos dos grupos se separaban, ¿había alguien que no quisiera unirse o que un poco quedara separado de estos grupos?

C1. Sí. Sí, o sea, igual, estaba la persona, o el niño o niña, que no quería jugar, ni con uno ni con otro, entonces... pero generalmente no era porque no le gustaba estar con sus compañeros, era porque no le gustaban los juegos. Como no era el juego que ella o que él

quería jugar. Pero como eso más de amurrarse y ahí entonces, ¿cómo se solucionaba? Si yo estaba muy ocupada y la monitora estaba muy en la suya, no sé po, yo los ponía a pintar, o los ponía a que me ayudaran como a ordenar materiales, como “Ya, ayúdame a ordenar los lápices por color” una cuestión así, y ahí se entretenían, pero un buen rato.

E1. Ya, y, ¿el Grupo tampoco hacía como diferencia en eso?

C1. No, o sea, cuando veían a alguien aislado, le iban a preguntar si quería jugar, incluso cuando entraban niños nuevos, niñas nuevas.

Al tiro era como el sentarse y el invitarlo a jugar, incluso cuando entraban niños nuevos o niñas nuevas, el compartirle todo. Los chiquillos que yo tenía eran super solidarios. Nada que decir, hasta los más chicos, porque como te digo, yo tenía guaguas en el 4 a 7, de 6 años, iban en pre-Kinder, Kinder. Entonces los más grandes parecían como los papás.

Lo que sí tenía el caso esta niña de sexto básico, que ella era muy mamá, muy mamá, pero impresionantemente muy mamá, y era porque ella era quien se hacía cargo de sus hermanos en la casa y no sólo de sus hermanos chicos, sino que hasta de su hermano mayor. La mamá era quién sabe, a dónde haya estado esta niña.

E1. Claro, sí. Y esas como actitudes de mamá, ¿cómo las describirías?

C1. Era muy, a ver, si una de las más chicas quería ir al baño porque el requisito que yo le decía a las mujeres para poder inscribir a las de Kinder, era que fuera al baño sola y se limpiarán solas. Ella era muy “No, tía, yo la acompaño”. Pero siempre, no sé, la esperaba afuera del baño, no era como invadiendo su espacio, pero sí cuidando. O cuando nosotros le decíamos a los chiquillos, como — Ya, chiquillos silencio, vamos a empezar la actividad — o — por favor, necesito que se ordenen —. La Vale, pucha, o sea, era muy “¡Ya po!” Para la actividad final que hicimos, con la presentación del circo, la Vale ordenaba a los chiquillos, le decía como “tú vas ahí, tú vas a acá”. O para colación les limpiaba la boca a los más chicos, era como, a esto me refiero, era como muy, muy mamá en varias cosas, eran como “tía, tal está con...” o “tía, están peleando” o “¡No peleen!” — Entre sobreprotectora y conexiones de mamá —.

E1. Claro, desde el cuidado en el fondo.

E2. Voy a continuar yo esta parte. Va a ser un poquito más corta, porque ya has tocado varios de los temas que queríamos conversar contigo. Entonces lo que me interesaría que nos

comentaras ahora, desde tu rol de coordinadora, ¿con qué herramientas pedagógicas cuentas para enfrentar situaciones en las que se pueda generar algún tipo de estereotipo de género?

C1. ¿Cómo herramientas pedagógicas?, ¿cómo?

E2. Como, no sé, un manual de qué hacer en, por ejemplo, nos estuviste comentando de esta niña, que tú la consideras muy mamá por actitudes como de proteger a los hermanos.

C1. Ya, dentro del 4 a 7 existe el manual, pero no, o sea, existe un manual de actividades básicamente. Yo creo que más que nada, más que herramientas pedagógicas, son herramientas que he ido adquiriendo a través de la aplicación, de cómo aplicar el 4 a 7, he ido aprendiendo y con capacitaciones que me han hecho.

E2. O sea, hay unas capacitaciones, quizás la palabra estaba un poco enredada, pero es más capacitaciones, se pueden entender como una herramienta.

C1. Sí, sí, las capacitaciones que no han hecho por parte de la Muni, yo cacho, que han sido muy, muy buenas, porque te ayudan tanto con las niñas como con las mujeres.

Porque como te digo, hay un manual de cosas que nosotras tenemos que hacer y que viene con actividades directamente de SernamEG. Pero una cosa es que exista y otra cosa es cuando la llevas a cabo, que no, no se ocupa realmente todo lo que sale ahí, o no se puede ocupar la pauta total. No puedo seguir una pauta porque, personalmente yo, como coordinadora de las actividades con las mujeres, las hago más dinámicas. Me gusta que en vez de que vayamos como pauta por pauta, o sea, yo les pongo conceptos, todo, igual que con las niñas, pero se genere más un espacio de conversación, como esta reunión, por ejemplo, para que haya más confianza y se suelte más, y no se sientan como una clase del colegio, por ejemplo.

Creo que eso es una herramienta y más que nada el conocimiento, que también personalmente uno va adquiriendo y según los intereses que tengáis y quizás la misma vida, no sé po, yo a las mujeres siempre le pongo la misma... el mismo ejemplo, le digo —yo fui criada por un hombre, pero no fui criada por un hombre, por ejemplo, machista—. En una cosa que, no sé, llegaba la once, yo no lavaba la loza, como una cosa así, entonces.

Pero sí, después con el tiempo llegué a vivir a una casa que era como “sírvele a un hombre” literalmente ponerle el plato de comida. Entonces eso para mí fue chocante.

Entonces estos conocimientos, estas cosas de la vida, estas capacitaciones te van ayudando para poder llegar a las mujeres y poder llevar a las niñas.

E2. ¿Esas capacitaciones las tienes de manera periódica o son voluntarias, obligatorias?

C1. Mira, hay algunas que nos dicen como chiquillas está esta capacitación, ¿si pueden dejar a los niños? Porque igual el trabajar en el 4 a 7 es complejo, en el tema de que, o sea, por ejemplo, los otros colegios tenían 2 monitores y una coordinadora. Entonces no quedaba una sola persona con todos los niños. Podías tener un apoyo en caso de. En cambio, en mi caso, yo tenía solamente una monitora y yo. Entonces, si no estaba yo estaba la monitora sola con 25 niños, y a veces, podría ser caótico entonces, cuando no tenía “como chiquillas, no es obligación, pero ojalá estén”, yo avisaba, pero era como “¡Pucha!, sabes que prefiero estar en el Colegio apoyando a mi monitora que ir”, por el tema de que — ¿qué pasa si hay un accidente? —. Siempre era eso, — ¿qué pasa si hay un accidente con un niño?, ¿qué hace la monitora? — No puede ir a llenar el papel y dejar a los chiquillos botados.

E2. O sea, ¿las capacitaciones eran como en horario laboral?

C1. En horario laboral.

E2. Ahí tenían como un problema, claro, para asistir tenían que descuidar el trabajo.

C1. Hubieron capacitaciones que nos hicieron en las vacaciones de invierno de los chiquillos, que ahí no había atado. Que esas sí, eran obligatorias para nosotras, o sea, para los monitores y para mí, porque las otras coordinadoras ya la habían tomado. Entonces las chiquillas ya tenían el conocimiento y yo le dije a mi jefa como — oye, yo quiero participar sí o sí, de esa capacitación, porque a mí me ayuda N para lo que yo tengo que ver con los chiquillos y con las mujeres —. Entonces sí eran obligatorias, para los monitores también fue obligatoria esa capacitación y estuvo súper buena.

E2. Nos podrías contar, así como, un poquitito, así en general, sobre los lineamientos que les entregaban en estas capacitaciones.

C1. Ya mira, más que nada nos hacían como entender las diferencias entre sexo y género, género biológico, como cosa así. Ese era como un parámetro.

E2. ¿Cómo?

C1. Sí, como la diferencia entre sexo biológico y eso. No como abarcarlo, no como si viene una persona y te dice como — ¿Oye? Sabes qué, yo no me siento, por ejemplo, mujer—. Si no, me siento hombre, no como abarcar esa situación. Yo encuentro que en realidad no nos pueden enseñar a cómo abarcar una situación así, porque cada persona va a reaccionar distinto. Pero no se enseña.

E2. Por ejemplo, cuando te enfrentas a una situación en la que se pueden generar estereotipos y eso puede, no sé, derivar en acciones que sean violentas o lo que sea, entre las niñas. ¿Les enseñaban una manera de evitar eso o quedaba un poco al criterio de cada monitor?

C1. Quedaba al criterio de nosotros. O sea, como te digo te enseñan como las diferencias más sociales, porque también se hacen en base a una charla más que nada, nos enseñan, cómo te digo, ¿cómo explicarlo?

E2. Como tú quieras.

C1. Como no sé po, los estereotipos en la casa, como qué pasa en la casa o como tú le enseñas, a los niños más que nada, también como una charla, una conversación en que nosotros nos ponemos nuestras situaciones. No, no me ha pasado con los niños del 4 a 7.

Porque como te digo, tengo niños tan chiquititos que no sé si están o no están en el periodo o no, no pasa porque ellos no quieren. Pero las chiquillas si comentaban casos de niñas, de mujeres que tenían, y cómo te digo, eso quedaba al criterio tuyo. A tu criterio, de cómo reacciono con esto, cómo hago, no sé po, lo mismo cuando los chicos se ponían a pelear en... no, eso lo pueden hacer las mujeres o solo lo hace el nombre, el enseñarles, la forma de enseñarle y de entregarles las herramientas del conocimiento. Yo siento que nos orientaron más en el tema de esto del sexo, género y todo, yo lo cachaba. Pero para mí era como, me enredaba. Era como muy, muy enredado hasta que no sé po, por ejemplo, conocí el juego, el o la dinámica de la galleta de Jengibre. Y para mí fue una herramienta que me enseñaron.

E2. ¿Y de qué se trata eso?

C1. Haces como un monito. Como un cuerpo de una galleta y no sé po, a los chiquillos primero tenía que explicarles los conceptos de género, sexo, sexo biológico, todo eso, entonces ellos arman como su galleta. Ellos le ponen, no sé, por ejemplo, se llama Juanita, tiene el pelo negro corto y tiene genital masculino y tiene, no sé po, pecho o no sé, entonces ellos arman como,

y ellos te van explicando como ellos... tú cómo — ¿cuál es el sexo? Masculino —. Ya, pero — ¿cuál es su género? — femenino. Y ahí le vas explicando.

E2. ¿Y tuviste algún niño o niña que no se identificará o fuera como no binario?

C1. No. No, es que como te digo, no sé porque eran muy chiquititos o ellos... Lo que sí cuando hablábamos de esto, ellos me decían “¡Ah, tía! Mi hermana es lesbiana” o “¡Tía! Mi hermano es bisexual”, entonces ahí nosotros le preguntamos qué era eso. Y ellos tenían los conceptos súper. Hubo sí un momento en que una de las niñas me dijo, como que se me acercó y me dijo “Tía, yo creo que soy bisexual”.

E2. ¿Y cuántos años tenía la niña que te dijo eso?

C1. Iba en cuarto básico, porque a los chiquillos los tomo por curso, no por edad. En cuarto, yo lo que primero le pregunté — ¿si sabía lo que era ser bisexual? o — ¿conocía el concepto bisexual? —. Me decía “Sí, es cuando te puede gustar un hombre a una mujer” Yo — ya, y ¿cómo sabe esto? — Y me decían “No sé, yo creo que es así”. Entonces, igual como vuelvo a repetir, no sé si era el caso porque era muy chiquitito y recién... Pucha, yo tenía 2, 3 de cuarto básico y la de sexto no estaba ni ahí con ese tema, o sea, lo conocía y todo, pero no, ella no sabía cuál era su orientación sexual, no le llamaba la atención todavía.

E2. Y bueno, así como para ir finalizando, me gustaría que nos contaras, ¿si consideras que se podría mejorar el programa? ¿Y cómo te gustaría que se mejorara? En relación a evitar que se produzcan estereotipos de género. Y si crees que hay prácticas que funcionen mejor para evitar también los estereotipos de género. O sea, me parece muy interesante lo que nos comentabas de la galleta de Jengibre, que así es como una práctica educativa.

C1. Sí, para mí fue como... porque yo antes de conocer esa dinámica, yo decía — ¿Cómo lo abarco? — Porque personalmente se me hacía más fácil abarcarlo con niñas más grandes, incluso ahora se va a impartir el 4 a 7 de verano y SernamEG nos pide que les abarquemos enfoque de género a las niñas.

E2. ¿Y cómo?

C1. Yo le dije a mi compañera, le dije, — si quieres yo trabajo con los más grandes porque siento que es más fácil explicarle los términos porque con los más chiquititos, siento que es más que nada el enfoque de género para los quehaceres de la casa —. Porque si tú le dices,

no sé para una niñez de primero básico, te van a entender, pero no lo va a retener ni lo va a llevar a cabo. Entonces sí, siento que igual se podría mejorar a través de más capacitaciones dentro del 4 a 7, y no tanto a la coordinadora, sino que al equipo de trabajo. Preguntar también en el establecimiento, ¿cuál es el procedimiento que trabajar en cada caso? Porque, no sé, porque creo que en El Poeta pasó el caso de una niñez que no se sentía, se sentía no binario y no tenía baño. Entonces también hacer la conexión de programa-colegio, cómo se abarca esto. Porque nosotros, si bien es un programa, que es externo al colegio, estamos muy arraigados ahí.

E2. Claro, o sea, en este caso dependen de la infraestructura que provea el establecimiento y si no tienen un tercer baño, tendrían que habilitar como el baño de los profesores.

C1. Quizás sí, o sea, este caso no fue caso mío. Fue caso del establecimiento. Pero sí me puse en el caso de que, pucha, a ver qué pasa si yo estoy trabajando con un niño de 13 años, 14 años, que puede pasar en el programa, que nos pasemos un poquito de rango de edad, ¿qué hago? Porque yo puedo tener todas las ganas de decirle, — como yo a los chiquillos y las chiquillas los tratos de cariño —, como decirle “Ya cariño, yo te voy a ayudar”, pero si no tengo la herramienta quedo de brazos cruzados. Y siento que también se pasa a llevar a esta niñez y no se le entrega una confianza y se genera... están reprimidos, tan cómo —! pucha!, ¿para qué lo dije? —, si no me van a ayudar. Entonces, sí, siento que una gran forma de mejorarlo dentro del programa, y dentro de los mismos colegios, que hay una conexión y haya un conocimiento y que se difunda este conocimiento.

Que ya no haya este como temor, porque yo escuchaba los profes, y básicamente, era un temor el que el niño fuera no binario. Incluso ahí sí, hubieron chistes, nada que ver, como tallas que según ellos eran graciosas, pero no es una gran forma, y como digo también las capacitaciones para todo el equipo de trabajo.

Lo otro, es que siento que las mismas... no sé lo que fue a hablar a [una persona X], que a mí me encantaría que fuera a hacer esa conexión de esa charla con las mujeres del 4 a 7 para el próximo año. Ese es como un desafío que quiso darle, voy a proponer a [otra persona], o sea, esas mismas charlas, porque esas no son, creo que no fue una capacitación, no me acuerdo bien. Dársela a las mujeres, y le expliquen esto, y sean personas que han pasado por eso, porque suponte, yo te puedo hablar de enfoque género, pero yo no he pasado el extremo, es

como muy 'normalidad socialmente', o sea, me siento identificada con mi sexo, soy heterosexual, entonces no, no tengo como la experiencia de haber pasado por lo otro, tengo amigas que sí. Tengo un amigo que está haciendo un cambio en su género, en sus pechos. Pero siento que sería más más ideal que una persona que esté pasando por esto, que haya pasado y quiera contar su experiencia y que te haga dar este conocimiento, sería muy importante, porque como te digo, y para las mujeres, aquí los chiquillos, si no son los más grandes, yo los dejaría afuera, ¿por qué para las mujeres? Porque, ¿qué pasa si más adelante uno los chiquillos necesitan...? O sea, así no se sienten identifica, de entregarle una herramienta, que uno diga "¡Ah, pucha! alguna vez conocí esto".

Que en el Colegio se vayan a hacer charlas, es decir, si es posible, como salirme del 4 a 7 y que al Colegio se vayan a hacer charlas. O a los mismos profes, sería casi todo el equipo de profesionales que estamos dentro del establecimiento y ahí abarcaría a todos, desde la tía que te hace aseo hasta la tía que te entrega el alimento, hasta el director. Porque siento que, si no hay apoyo de los profesionales, de los adultos que estamos ahí, los vamos a seguir criando niños y teniendo niñas reprimidos con esto. Y en vez de avanzar socialmente, vamos a tirar para atrás y la idea es que avancemos y que tengamos un niño, niñas, niñas felices.

E2. Encuentro súper interesante, todo lo que has mencionado, pero me quedó solo una cosita ahí dando vueltas. ¿Qué pasa con la familia? Porque, ya podemos, por ejemplo, escenario positivo: se generan estas charlas con los docentes, con todo el equipo, con las niñas, pero llegan a su casa y todo sigue igual.

C1. Pues ahí.

E2. ¿Cómo se puede trabajar también con estas madres solteras? Como decías tú, al comienzo, que la mayoría eran madres solteras que trabajaban o que no trabajaban.

Me llamó la atención también el ciclo de violencia que comentabas, como esta madre cuando no estaba teniendo trabajo se ponía más violenta y se descargaba con su hijo o hija.

C1. Ya, creo que, con más apoyo psicológico, o sea... en la ficha que nosotros hacemos, ahí se les pregunta si sufren algún tipo de violencia. Pero solamente por parte de alguna pareja. Yo, suponte, quitaría esa pregunta y preguntaría como más global, quizás la dejaría ahí y pondría como si sufre algún tipo de violencia en el trabajo o está bajo un nivel de estrés grande, y ver la forma en que se le pueda hacer la conexión a algún ente familiar, o sea perdón, municipal,

o el consultorio, para poder ayudarlas con ayuda psicológica, porque yo creo que eso es lo que más hace falta, el apoyo psicológico, porque creo que teniendo las herramientas, psicológicamente, se pueden hacer las herramientas con personas. Ellos mismos, quizás como digan “Ya, sabes que puedo hacer esto y ya me siento capaz, voy a buscarlo”. Creo que eso.

E2. ¿Con apoyo psicológico a las madres?

C1. Sí

E2. Mira, no tengo más preguntas, me pareció muy interesante todo lo que nos compartiste.

Y tal como te comentó E1 al comienzo, esto es anónimo, te vamos a compartir después los resultados de la investigación. Ya en mayo o abril. Y bueno, cualquier cosa que nos quieras mandar anexo como para complementar algo sobre el programa, sobre las capacitaciones también, si quieres añadir algo después. Eso, muchas gracias por tu tiempo.

C1. De nada, si quieres las puedo ayudar como el 4 a 7 Verano recién se imparte algo más las puedo ayudar con el perfil de la familia del 4 a 7 Verano, que yo creo que ya en este 4 a 7 verano sí hay distintas edades, si hay más familias. Quizás les podría entregar más información, más global.

E2. Claro como para caracterizar mejor a las familias.

C1. Sí, feliz.

E2. Muchas gracias.

E1. Gracias C1.

C1. De nada.

8.1.2. Coordinadora 2

E1. Bueno, C2. Primero, gracias por tomarte el tiempo. Yo sé que ya no es tiempo laboral del 4 a 7 pero comentarte que esto es un trabajo de investigación que estamos haciendo con E2, para finalizar el máster que estamos cursando. Bueno, la idea, el objetivo de esta investigación es poder indagar sobre los factores que reproducen los estereotipos de género en las niñas, pero enfocado en una comunidad educativa, que en este caso sería el programa 4 a 7.

C2. Ya.

E1. Y bueno. La Universidad tiene todo un aspecto ético, entonces para nosotras es importante poder ser explícitas en esto, en el sentido de que esto es voluntario, si es que en algún momento quieres parar la entrevista podemos hacerlo, no pasa nada, si es que te sientes incómoda también. Y obviamente, si es que no quieres contestar alguna pregunta la podemos saltar. Y es anónimo, todas tus respuestas. No vamos a poner tu nombre en ninguna parte, tranquila. Y la idea es que después de esta entrevista yo te voy a enviar un consentimiento con todo esto por escrito para que lo puedas firmar, en donde indica lo mismo que yo te estoy comentando.

C2. Ya. Super.

E1. Bacán, gracias. Bueno, primero queremos partir sabiendo un poco más sobre cómo son las características de estos hogares; de estas niñas que participan en el programa 4 a 7. Entonces queríamos partir sabiendo un poquito sobre cómo es la composición familiar en estos hogares. Si es que hay mujeres, si es que hay muchas niñas, si es que hay hartas niñas y niños en un mismo hogar, si es que viven, a lo mejor, con personas en situación de discapacidad, o personas mayores; ¿Cómo se componen estas familias?

C2. Ya, bueno, en realidad, como el programa es para mujeres, como que, primordialmente en las casas, en los hogares, las jefas de hogar son mujeres. En la mayoría diría, como yo creo, en un gran porcentaje, la jefa de hogar, de todas las niñas participantes, en sus casas, es la mujer en este caso. Muchas también viven con muchas personas, como que, bueno, son la mayoría también de Lo Prado, y en Lo Prado, por el tiempo que trabajé también en la comuna, hay harta población, como harto hacinamiento, como en las casas, como que muchas personas viven en, sobre todo, también las mujeres migrantes comparten con, más allá de sus familias, como con otras personas también, como las vecinas, vecinos, como que comparten también hogar. Si bien están separadas, pero, la mayoría igual comparte este espacio, como la casa. Hay algunas que viven en piezas, pero harto hacinamiento igual, como hartas mujeres también viven con otros integrantes familiares, como con las abuelas, los abuelos. O sea, muchas como viven también como con tías, tíos, con mucha más familia, no solamente como un núcleo pequeño, si no es como... Es muy grande finalmente, la composición familiar de la mayoría yo creo. Y como característica muy específica si, es que la mayoría son las mujeres las jefas de hogar, real, como que ellas son las que llevan la casa, son la mayor fuente de ingresos también en sus casas. Por eso mismo, también entran al programa; como que es el perfil

finalmente que SernamEG un poco busca también, como que las mujeres estén insertas, como en el mundo laboral.

E1. Pero, y estos trabajos, tanto de ellas, o en el caso de que otras personas sean las que tienen otros ingresos, en las familias en general, ¿cómo son esas ocupaciones laborales?; o ¿cómo describirías esos trabajos de las personas que mantienen el hogar?

C2. Mayoritariamente, no sé si está bien, pero informales. Sí, la mayoría. De hecho, las mujeres usuarias del programa, la mayoría tenía trabajos informales. Como muy pocas tenían trabajos, como con contrato. Muchos casos también, de casos particulares, como de mujeres que trabajan en la Feria. Que el tío, que también vive en la casa, también trabaja en la feria, que también aporta como a los ingresos económicos. Pero muchos trabajos informales, la mayoría.

E1. Ya, y ¿cómo en qué rubros?

C2. Mucho en ventas. La mayoría también trabajaba en los persas. Muchas, por ejemplo, entraban al programa teniendo un trabajo dependiente, quizás con contrato, y durante el año cambian la situación laboral a trabajos informales, porque también les convenía mucho más, como realmente dedicarse al comercio, donde también tenían la factibilidad de que no... quizás no estaban todo el día trabajando, sino que en horarios específicos.

E1. Ya, y cuando dices que les convenía más, ¿les convenía más en qué sentido? Además, del horario.

C2. En lo económico. Yo creo que ganaban un poco más, obviamente tenían... o sea... como en cuanto a derechos laborales no, pues no. No hay una conveniencia tan grande en realidad, pero sí eran un poco más independientes en su tiempo, y es como plata, Chin Chin. Como que finalmente era plata que les llegaba todos los días, pues entonces muchas preferían eso, a pesar de que también muchas, como con muchos... no sé, un caso particular de una mujer que se levanta realmente todos los días a las 4:00 de la mañana. Va la vega comprar sopaipillas y después se pone afuera del metro San Pablo a vender. Y está todo el día vendiendo sopaipillas, y es como... y le da. Finalmente es como, aun así, prefiere ese tipo también de ingresos. Ese caso particular también se pudo hacer una derivación con la con el municipio, como que, también ahí una va como articulando, como toda la oferta que hay en el municipio, para que finalmente este trabajo informal también pase a ser como más formal. Entonces ella, por

ejemplo, ahora en este momento sí está participando más en el municipio, más activa. Sacó su resolución sanitaria. Entonces ahí ahora ya se le abre también otro mundo.

E1. Claro. Oye, y volviendo un poquito hacia cómo se componen estos hogares. Porque claro, ahora ya ni siquiera hablamos de familia, ¿cierto? Hablamos de hogares porque son más extensos. ¿Cómo son las relaciones dentro de estos hogares, o dentro de estas familias? ¿cómo las podrías definir?

C2. En las relaciones bueno, mayoritariamente... yo creo que como harta jerarquía de parte de las mismas mujeres usuarias como que, al ellas también al tener como ésta... la mayor fuente de ingresos, también son las que más, es un poco las que mueven toda la casa, pues como... entonces es muy como que finalmente la mujer usuaria, la mamá en este caso, es la que mueve todo, mueve, todo el hogar. Y siempre también muy carentes, como desde la figura paterna, como la figura masculina, como muy muy carente, pues siempre son más las mujeres más predominantes.

E1. Ya, y de lo que has visto, como coordinadora y como monitora antes, esas relaciones de jerarquía o esta ausencia de las figuras masculinas ¿por qué crees tú que sucede así?, ¿por alguna razón en particular, que dejan de estar presentes estas figuras masculinas?

C2. O sea, claro, muchos se van. Como que eso, desligan totalmente de la crianza, del cuidado, como que... yo creo que de verdad... Yo creo que en los 50% de los hogares del 4 a 7 no existía la figura masculina. No estaba la figura del del padre, como en las casas.

E1. Ya, pero no es por un hecho en particular.

C2. No sé, o sea, yo creo que... No, o sea, básicamente porque creo que se van. Como que también... como que como estamos... está constituido, como que hay un menos... como que se juzga menos a un hombre que quizás se va del hogar, a que una mujer se vaya, ¿cachai? Como que, de hecho, había un caso también, de un hombre que ingresó al programa y era como el salvador, porque este hombre se hacía cargo de sus hijos, ¿cachai? Es como bueno, si está haciendo la pega finalmente. Que todas también ustedes están haciendo, solas. Pero era como casi como que se le aplaudía a este hombre solo porque él, obviamente se hizo cargo de su hijo, trabajaba, ¿cachai?... Lo mismo que hacen todas las mujeres, como todas las otras mujeres.

E1. Claro, y dentro de estas relaciones entre los integrantes de la familia, y de estos hogares, ¿Veías algunos problemas que se repitieran, o algunos conflictos que vieras que eran un poco comunes, o que te llamaron la atención, a lo mejor de algún caso?

C2. ¿En relación a la a las niñas?, ¿puede ser?

E1. A la composición del hogar entero. Puedes describir en relación a las niñas, o de las niñas con las cuidadoras, los cuidadores... como algo que quieras profundizar.

C2. A ver, ¿qué puede ser? Como... ¿Me podrías repetir nuevamente la pregunta? que me siento que me perdí un poco

E1. Si es que, en estas relaciones, dentro de las familias, veías que había algunos conflictos. O problemáticas que se repitieran un poco en las familias.

C2. Bueno, sí, mucha... muchos problemas económicos en todas las casas. Obviamente también porque a las mujeres nos pagan menos, probablemente... les pagaban mucho menos por el mismo... Por un mismo trabajo que, quizás... o las posibilidades de poder como, tener un mejor trabajo, eran menos. No sé, como... Pienso... También se me viene a la cabeza una... un en una composición de... o sea, con una familia específica, que el hombre trabajaba en la construcción, ganaba mucho más, por ejemplo, ¿cachai?, entonces... Cómo que se repite tanto los problemas económicos, en todas las mujeres.

E1. Gracias. Y volviendo a cómo se componen estas familias... ¿había personas extranjeras, o que vinieran quizás de otro lugar que no fuera Santiago?

C2. Ah, sí. Mucha población migrante. Harta, sí. Ahí, bueno, también en la población migrante, quizá una de las eh... También con las personas... como chilenas... Bueno, mucha violencia también, como dentro del núcleo, si es que estaba este padre más presente... estaba presente, pero también ejercía mucha violencia contra las mujeres. Y sobre todo en casos de personas migrantes, siento que hay un choque cultural también, entonces, como que muchas cosas se permitían y no... no hay mucho espacio para... Para replantearse, como para entender que no está bien, como que... cuesta más... costaba más con las personas migrantes entrar en esos espacios, y que te pudieran decir... como que pudieran verbalizar, o poder entender que estaban sufriendo violencia... Costaba mucho más que quizás una persona chilena... como una mujer.

E1. Ya, y ¿había personas de pueblos originarios? o algo que en el fondo...

C2. Eh sí, poquito, porque en Lo Prado igual es como un territorio que hay una población de pueblos originarios, como que también es como súper activa la comunidad en el municipio. Pero poco. No, a mí, por lo menos, en mi caso en el colegio, acá no había muchas familias que participaran. Recuerdo uno o dos casos que iban por ejemplo a la ruca de... que está en Lo Prado, que participaban como activamente una o dos mujeres.

E1. Ya, pero ¿no era algo que fuera característico, quizás de estas familias en general?

C2. No, creo que es más característico la población migrante, mucho más. Mucho, mucho más. Hay, sí, hartas, muchas mujeres son migrantes.

E1. Y en general, las mujeres migrantes ¿tenían hijas e hijos extranjeras?, ¿o había hartas que ya tenían hijas e hijos chilenas o chilenos?

C2. No. También pasaba mucho que, la mayoría... primero llegaba la mujer acá a Chile, como a tener un trabajo. Otras veces también el esposo se venía antes; también a conseguir trabajo... Luego venía la mujer a conseguir trabajo, y luego se traían a las niñas y niños. Entonces ahí recién estas niñas y niños ingresaban después al programa. Entonces, para... claro, nosotras, como que... era todo el proceso de adaptación también, con muchas niñas vivimos ese proceso de adaptación. Como de llegar a un territorio nuevo... A este, también programa que, como... nosotras... o bueno, por lo menos en el colegio, se intentaba harto, como, realmente todas las actividades que hacíamos, que tuvieran perspectiva de género... y en la población migrante, eso nos costaba muchísimo, porque ahí como que las niñas migrantes realmente reproducen mucho los estereotipos de género. Es mucho... es mucho más... como que yo me sentía todo el tiempo como chocando ahí con una pared. Como que cuesta mucho deformar esta idea como del hombre proveedor, y que las mujeres casi que, muy sensibles, y tienen que hacer todo.

E1. Ya. Y hablaste del trabajo que se hacía en el colegio. Entonces nos gustaría también un poco conocer sobre el colegio mismo, más allá del programa, porque sabemos que el programa funciona un poco en un horario posterior a la jornada escolar. Entonces, queríamos saber cómo describirías la infraestructura del colegio... ¿Qué aspectos destacarías de la infraestructura?

C2. Bueno, los espacios verdes; que cuesta mucho en la comuna, encontrar espacios verdes. En ese colegio en particular hay varios espacios verdes. Hay una persona que está encargada porque... es mujer y como que está muy conectada con la Tierra, es una tía que es auxiliar del aseo y ella decidió hacerse cargo finalmente de estos espacios y áreas verdes y los mantiene súper bien. Y eso es muy rico para hacer el trabajo con las niñas y niños; sobre todo en nuestro enfoque, que es enfoque medioambiental. Entonces era como en infraestructura, como en los espacios verdes disponibles, es un... como un bacán. Es un muy buen colegio. Ahora como en cuanto ya quizás a las salas, a los espacios que también ocupaban las niñas y niños, pucha igual es un colegio estatal, entonces muchos recursos como que tampoco existían. Y el mismo cuidado, finalmente los colegios... yo me di cuenta, sobre todo en ese colegio, como febrero se ocupaba para una reestructura. Como que en marzo lo entregan súper bien, pero ya es abril y están realmente los baños, todos rayados. Y es obvio también porque... yo decía, como no hay, no sé si hay tanto... no sé si es cariño... o como esta... como el cuidado a esto. Como que son niñas y niños que en realidad están en situaciones súper vulnerables también, entonces no está esta cercanía con esto... como el cuidar o sentirse parte de esta comunidad también... como del Colegio.

E1. Claro, y ¿qué otras áreas comunes hay dentro del Colegio?... Aparte de estas áreas verdes ¿o no hay más?

C2. Sí, hay espacios como de recreación, deportivo. Está la cancha... hay como 3... hay una explanada, el casino... Eso, pero claro, ahí nosotras no podíamos ocupar. Como 4 a 7, no podíamos ocupar todos los espacios, pero sí, hay espacios también delimitados, por ejemplo, para las niñas y niños del primer ciclo; tienen un patio que es más pequeñito, que está más resguardado. Eso, esos son como los espacios.

E1. Y sobre el uso de estos espacios comunes, ¿cómo lo describirías? ¿Las niñas y niños los ocupaban? ¿los ocupaban de la misma forma? ¿O había diferencias?...

C2. Sí, hartas diferencias. Como que en realidad... bueno, me imagino que debe pasar en muchos colegios también. Yo me recuerdo cuando hasta yo era chica, como de que las mujeres, por ejemplo, en el colegio ocupan la explanada solamente, que es como que está arriba. Y abajo, que está la cancha, están los hombres. Entonces, finalmente todo se convierte... como que es un gran espectáculo ver a los hombres jugar fútbol, o estar como

practicando y entrenando. Mientras las mujeres están arriba bailando, ¿cachai?. Como... es muy... muy loco, pero al final es... va sucediendo. De hecho, yo llegaba antes al programa y escuchaba mucha música, y estaban las niñas como todo el tiempo... como el teniendo este espacio más como como de baile... más como de la conversación. Y los hombres ocupando el resto del patio general... Para jugar fútbol. Mayoritariamente fútbol, claro.

E1. Y la relación de... Entre las personas... las niñas y niños, ¿Cómo era?, como entre estudiantes, digamos. Entre pares. ¿Cómo, la describirías?

C2. Pero del Colegio, ¿cierto?, no solo del 4 a 7.

E1. Sí, en general

C2. Bueno, muy separadas, separados. Y lo que yo me doy cuenta mucho, es que las niñas y niños más pequeñitos, como los... no sé... el primer ciclo... se ve que ocupan el espacio todas y todos, ¿cachai?. Pero, cuando ya van creciendo, como no sé, ya pienso como en sexto, séptimo; ya se ve muy separado. Y ya en octavo es como que ya también empiezan... como este... a descubrir como un poco la sexualidad, entonces, como que está muy separado como... las personas que están pololeando; las niñas y niños que están jugando... ¿cachai? como, no sé... casi que, entre cuarto, quinto y sexto, son los que están ocupando la cancha; los de séptimo y octavo están pololeando; y las chicas como de quinto están bailando conexiones... ¿cachai? como... están ahí haciendo... así... Eso. Como muy estereotipado, quizás, pero eso veía yo cuando llegaba, ¿cachai?

E1. Y de lo que alcanzabas a ver cuando llegabas al programa, ¿cómo veías la relación entre las estudiantes y los estudiantes y el cuerpo docente o para docente del Colegio?

C2. No, igual es jerárquico ahí con las profes, los profes igual están más separados. Hay más vínculo quizás con... como con las personas que están apoyando... quizás las mismas... Bueno, las personas que están en la puerta, como que ellas se dan más vueltas por el Colegio... las inspectoras... pero es muy... bueno, a veces hasta incluso como un poco abusivo los tratos de las inspectoras, sobre todo en el en este colegio. Muchos gritos... Muy como... casi que les faltaba un poco, zamarrear a las niñas y niños para que... como para que hicieran caso... como para que no se metieran en problemas. Y tampoco había tanta vigilancia, sino que era cuando cachaban que estaba quedando un poco como el caos, salían rápidamente las inspectoras a como... a frenar la situación. Pero súper violentas también. No... No sé si como de la... porque

no hay un trabajo desde antes, como que no... no hay un trabajo para vincularnos con el Colegio... no hay... no existen clases de expresión corporal o como espacios seguros para todas y todos. Como que finalmente yo llegaba realmente al colegio y sentía muy como que era... un poco una selva. Como que yo decía, oye, qué loco que no haya más accidentes de lo que de lo que hay. Porque realmente no es seguro. Porque están.... aparte, post cuarentena, hay... Había mucha energía contenida. Entonces... sobre todo los hombres, como mucho... como correr y como tirarse y como exponiéndose todo el tiempo al peligro.

E2. Bueno, igual ya hablaste un poquito sobre estas diferencias entre las actividades que hacen las niñas y los niños; que estaban bien separadas, ¿cuáles dirías tú que son las actividades en las que más participan los niños y en las que más participan las niñas? Si pudieses catalogarlo... porque hablamos sobre el uso de los espacios comunes. Ahora si pudiéramos ampliar eso.

C2. Pucha igual me pasa algo que quizás... también viendo lo del 4 a 7... Siento que los niños como que no... no me caen mal... pero como que... se apropian mucho de todo, ¿cachai? Entonces si es que hay un taller nuevo, o si es que hay alguna instancia donde puedan dar una opinión, los niños la tomaban, ¿cachai? como sin tener miedo... Y yo veía muy desde las niñas que no están estas ganas de participar, ¿cachai? Como... no está como el ímpetu de decir, ya voy; sino que hay como una reflexión muy... muy minuciosa antes de tomar una decisión. Como de poder decir, ya voy al taller de... ¿cachai? Entendiendo que tampoco había muchos espacios de recreación. No es un colegio que tenga como una gama de talleres. Mayoritariamente tenían talleres deportivos. Entonces, sí, por ejemplo, en espacios más deportivos participaban más los hombres, y quizás las chicas en cosas más artísticas; estaban en los talleres de música... Ehh... O a mí misma me pasaba en el programa que los chicos querían sólo como... estar en los talleres deportivos, y las chicas eran las que iban conmigo a la huerta, al final ¿cachai? Como... o los hombres en la huerta querían hacer un hoyo gigantesco y las chicas estaban regando, ¿cachai? Como... obviamente nosotras, desde... también como el pensamiento crítico y tratar de cambiar... Ocupar esta actividad a favor de nosotras y cambiar ahí mismo las actividades, po. Como no. N1 va a hacer el hoyo y tú vas a ir a regar, ¿cachai? Como tratar de... de ir cambiando un poco la dinámica, porque vienen desde el Colegio con esta separación que, realmente yo creo que no sé si se la cuestionan mucho... como... me imagino...

E2. ¿Cómo reaccionaban a esta solicitud de cambiar de roles?

C2. No, bien igual. Bien. Como en el programa lo entendían. Creo que en el programa lo entendían... que era un espacio también... Creo que se sentían seguras y seguros, ¿cachai? como para hacer estas actividades, sin que la juzgaran. Porque te ven a ti como haciendo millones de actividades, po. Como a todas nosotras... como monitoras y coordinadoras... como ven que también estás como haciendo las cosas con ellas y con ellos. No... no estás como solo diciéndoles lo que tienen que hacer, sino que estás ahí como en la práctica... desde jugar fútbol con ellas y con ellos hasta... todas las actividades que hacíamos.

E2. ¿Tú crees que hay un rol?... o, dentro del comportamiento de las niñas y niños, ¿las personas adultas tienen un rol importante? la presencia de...

C2. Sí, muchísimo. Sí. Sí, finalmente... sí, todo el tiempo... desde... o sea, yo creo que finalmente imitan todo lo que estábamos haciendo. O sea, las niñas y niños allá... yo con tal... El lenguaje, por ejemplo, como el en el equipo... reforzarlo mucho; como realmente hablemos de niñas, o hablemos de niñas, niños, niñas... las niñas y niños también después lo incorporaban rápidamente... o me miraban como, ¿tengo que decir niñas?, ¿cachai? O como desde esa cosita tan pequeña, se cumplía un rol como, súper fundamental. Y de ahí también entendía que, en las casas vienen con otra información. Y nosotras, en el programa, tratábamos como de... Un poco cambiarla, ¿cachai? O como, mostrarles o un abanico de otras posibilidades. Y no sólo con la información que... que venían desde... con las profes y profes del Colegio... desde las casas. Pero esto mismo, por ejemplo, que las niñas no... No tienen como, la comodidad de dar la opinión, pienso que es algo que también obviamente en el Colegio, po. Como obviamente todo el rato les están... no les permiten... No... No se sienten cómodas, al momento de dar una opinión, quizás, ¿cachai? Como que eso lo veía hartito.

E2. Claro. Entiendo. Y ¿hay algunos juegos, como juguetes o actividades, que tú digas; no, esta actividad le gusta a niñas y niños por igual... ¿Aquí ya no, no hay diferencia?

C2. Siempre hubo una mira, cuando yo... sobre todo cuando comenzamos el programa, hubo una gran lucha con las... como, con dinámicas deportivas que, incluso yo trataba como también de desfigurarlas; no como solo deportivo, y vamos a hacer solo deporte... o como, esta concepción del deporte, que es como quizás súper vigoroso, como que... Pero, sí había una resistencia, de parte de las mujeres... incluso con la pelota, ¿cachai? como que, tuvimos

que hacer un gran... como un trabajo super importante, de quitarle el miedo a las pelotas. Porque también... si yo me acuerdo, cuando era chica, estaba en el recreo... que los niños solamente estaban ocupando la cancha y me llegaban pelotazos, obviamente te creí como un rechazo, po... como, no... como que, tenían mucho miedo, entonces... pero eso es mucho al principio. Al principio, como que, más la separación. Después ya con el tiempo, cuando ellas fueron entendiendo la dinámica... no, como que, a todas y a todos les gustaba esta primera instancia, y este primer taller como de dinámicas deportivas, y más como... más corporales.

E2. Ya, perfecto

C2. Y, claro, sí. Igual siempre hay como hartito... hay mucha adherencia, también como, a las artes plásticas. Muchos niños igual adhieren hartito a las artes plásticas, y siento que no estaban esos espacios en el colegio, como que faltaban esos espacios, y acá sí en el programa los podían encontrar.

E2. Claro, entonces encontraban un nuevo interés, digamos, que podían desarrollar.

C2. Sí, mucho. Y se empiezan a desarrollar otras sensibilidades, igual po, que no están... no están acostumbradas y acostumbrados... como a nosotras los hacíamos, meditar, pintar mandalas, como... había una... teníamos una compañera que venía del mundo de las artes plásticas, entonces les enseñó muchas cosas diferentes. Y ahí, obviamente, sí... igual había rollos, po... como en ocupar realmente... los niños como que, tienen un rollo con el rosado, por ejemplo. Como que le ponen un juicio a los colores, le ponen un juicio al amarillo, al rosado. Entonces también ahí hay, como que, ocupar como mucho comentario de no, esto es de niña, que pasa también con las actividades. No, estas cosas son de niños.

E2. Sobre los colores, por ejemplo, ¿crees que las niñas reaccionaron de la misma forma con otros colores?

C2. No, no tanto. Era menos en las chicas. Como que no los juzgaban.

E2. Ya, o sea, los chicos tenían, quizá, un poco más de sensibilidad a ocupar colores.

C2. Sí, mucha. Mucha más resistencia a ocupar lo que ellos decían, colores como, más femeninos. Sí, había demasiada resistencia a... le daban mucho juicio.

E2. Claro. Oye, y... En el trato que tienen las niñas y niños, ¿veías diferencia entre cómo se tratan las niñas con las niñas; cómo se tratan los niños con los niños; y cuando están juntas?

C2. Sí, igual hay harta diferencia. También es muy... quizás lo pueden encontrar muy estereotipado, pero realmente los niños como que, se trataban con harta violencia. Mucha violencia. Y las chicas tienden a ser, realmente más comprensivas, cuando están como que, en un círculo de...

[SE PIERDE LA CONEXIÓN]

E2. No, a mí me pasó lo mismo en la última parte. Puedes repetirlo, ¿por favor?

C2. Sí... No, que... Bueno, que sí hay una gran diferencia entre el trato de los niños con las niñas. O sea, realmente, aunque quizás sí es un estereotipo... Pero si los niños son mucho más violentos para relacionarse entre ellos. Y resuelven los conflictos, también de una forma violenta. Como... y muchas veces yo tenía que detener... cosas... así como, peleas súper fuertes... como violentas, corporales. Y me decían no, pero sí estamos jugando, ¿cachai? Como, ¡por qué!... no, no estamos peleando... como... En cambio, las niñas, no po... Como que, eran muy diferentes. De hecho, era fortuito, pero a veces, sí, realmente me iba con un grupo solo de niñas a la huerta. Porque les dábamos a elegir, a veces, como, quién quiere ir a la huerta, y quién quiere hacer el taller de reutilización, por ejemplo... Y las chicas iban conmigo la huerta, y era muy diferente. Como, podíamos conversar también... había como, también... más, quizás... un poco, se empieza a generar como un círculo de mujeres. Entonces, empieza como a, generarse un poco más de confianza... Empiezan a hablar más cosas también. Otras veces igual las conversaciones, yo dejaba que se fueran, ¿cachai? como que empezaran a conversar, y tendían también a hablar como, a idealizar harto del amor, ¿cachai? Y eso es fome igual como... pero tendían a hablar de... de los chicos, de quien te gusta, ¿cachai? Como, de los chicos que estaban en los otros talleres. Porque también estaban en una... Estaban en un periodo, y están en un periodo de crecimiento, y que están, así como, realmente la pubertad llegó a ellas y a ellos. Pero claro, se daba más en las mujeres, como en estos grupos, que se tendía a ir la conversación a estos espacios... obviamente ahí una facilitaba otros contenidos. Aprovechabas quizás ese ese espacio, y ese lugar como, más de círculo de mujer, de hablar de otras cosas también. Hablar de eso, pero también con un punto crítico como... Pero sí, había una diferencia.

E1. Oye, y los chicos, ¿De qué hablaban en general? Los hombres.

C2. De Naruto. Normalmente hablaban de Naruto. Real.

E2. Que específico.

C2. Es que real hablaban mucho de... Bueno de... Sí. hablaban harto de juegos. Pero también... no, no quiero realmente que piensen que, realmente es muy un estereotipo, pero es que, realmente es muy un estereotipo, porque... hablan de cosas violentas, todo el tiempo... como, en los espacios más de recreativos que teníamos, normalmente me pedían... Yo llevaba dibujos, ¿cachai? como para que pudieran colorear... y ahí también una escuchaba mucho como conversaban, po. Y normalmente igual se separaban. Se segregaban como, mujeres y hombres a un... a un lugar. Entonces realmente los hombres todo el tiempo estaban como... o, este dibujo que yo les pasaba, lo convertían en dibujos como... violentos.... ¿cachai?, como que, le sumaban sangre al dibujo. Que, de hecho, le decían de una forma que no... no me acuerdo cómo es. Pero es como, casi que una técnica, cuando haces como de un dibujo bonito, lo transformas algo violento... le tenían un nombre. Eso.

E1. Entonces, hablaban como de la parte de Naruto de la pelea... porque Naruto igual habla de...

C2. Sí, de la pelea. Habla de... Sí, pero no... no hablaban como de, la reflexión de Naruto. Porque claro. No, era como, harta.... Sí, o de posiciones, ¿cachai? Y de pronto, ya esta conversación, después se volvía en la posición de pelea... y vamos peleando, ¿cachai? Y es como, ya, pero ¿en qué momento se transformó esto, a la pelea?

E1. Ya, perfecto. O sea, se quedaban en la parte con un poco más de la acción de Naruto.

C2. Sí

E2. Oye, yo tengo una pregunta, ¿qué edades tenían los niños que hacían estos comentarios?

C2. Mira desde... yo creo que, puede ser desde los 8... 8, yo creo... Hasta los 12. El rango del del programa 4 a 7 es desde los 6, a los 13... Pero igual había niñas y niños de cuatro años. Entonces, igual estas niñas de cuatro años también están viendo a estas niñas y niños de 8, que están hablando de esto. Entonces también como que, había una especie de... de imitación, po. De sus pares un poco más grande.

E1. Bueno, ya hablaste un poco sobre cómo resolvían los conflictos por separado... y ¿qué pasa cuando toca resolver conflictos en modo mixto? Niñas con niños. ¿La resolución de conflictos era diferente?, porque tú mencionabas que los niños tendían a resolverlos desde

los golpes; las niñas, mencionabas que eran un poco más desde, quizás, la conversación... Y cuando se enfrentan niñas y niños, ¿cómo eran estas resoluciones de conflictos?, ¿qué pasaba ahí?

C2. Bueno, en general, igual pienso que después de la cuarentena todos los conflictos se resolvían bastante violentos... entre hombres y mujeres, igual. Sí, como que, llegaron como, sin habilidades. Como, muy poca tolerancia a la frustración... Harta como... Bueno, muchas como... muchas niñas y niños como, entrando en... Yo, sentía que eran como episodios como de... alta crisis de angustia. Entonces había harta como... harta llanto de por medio. Como, en estas resoluciones de conflictos... Pero claro, o sea, si pienso como... si es que pienso como, en ejemplos claros de conflictos que tuvimos que, como solucionar, entre niñas y niños. Sí, creo que se regula un poco más, cuando quizá los conflictos eran mixtos, ¿cachai? Como entre hombres y mujeres... quizás no iban a llegar tan rápidamente a golpearse, ¿cachai? Siento que puede haber como una especie de regulación... No sé si en todos los conflictos, porque igual había conflictos en que llegaban a golpes y había niñas y niños. Como porque real llegaron como con harta... Con mucha violencia, pero también mucha violencia de parte de hombres como que, ejercían a las mujeres. De hecho, hay un caso particular que pasó al principio de año, que una de las niñas del colegio fue al baño... Realmente fue solo al baño en el colegio y unos niños que eran más grandes, que no eran del del 4 a 7, le pusieron un corta cartón acá en el cuello, como... Ese tipo de violencia, sobre todo al principio. Como muy explícito. Entonces también había una especie de... como que estos chicos, que eran más grandes, hombres más grandes, se empezaban también a adueñar de los espacios. Nosotras igual estábamos, quizás, un poco más protegidas porque estábamos fuera del horario del colegio. Pero en ese momento, por ejemplo, en ese caso particular, fue en una reunión donde entraron todas y todos de... todas las apoderadas, y llevaban a sus hijas e hijos. Entonces quedó el caos ese día, un poco en el colegio.

E1. Claro. Entiendo.

E2. Una pregunta, en relación a esa situación, ¿Tú crees que se puede relacionar como esta post pandemia, que se liberaron? ¿Necesitaban, no sé, manifestarse de una manera violenta porque estaban reprimidos? O quizás antes de la pandemia también se daban situaciones de violencia...

C2. Sí, igual antes de la pandemia también se daban. Quizás ahora fueron... fueron episodios que fueron como, una seguidilla y que empezaron también... En muchas partes se empezó a ver, y cómo que, se tendió a... quizás como, a decir que era sólo lo de la pandemia pero, vienen de contextos súper violentos las niñas... Donde también reproducen las mismas cosas que ven, po. Como...

E2. Por ejemplo, violentos ¿en qué sentido?, ¿cómo maltrato de sus familiares?, ¿de la gente con la que viven?

C2. Sí. Sí, mucha. Mucha vulneración de derechos en las casas, en las calles también. Lo Prado igual es como... hay harta violencia en las calles, pienso. Y son niñas que están en el colegio hasta súper tarde, y después se van a las casas y ven. Ven, muchas situaciones de violencia también, de camino al Colegio, como, cerca de sus casas... Entonces sí, creo que, claro... la pandemia puede haber afectado, porque también fueron como súper seguido de estos episodios, pero también antes existían.

E2. Y en cuanto como en la constitución familiar, de lo que ya mencionaste, ¿estás al tanto, si hay casos de familias con... no sé, demandas por violencia intrafamiliar, o con causas judiciales?

C2. Sí. Hay, de hecho, justamente el caso que les comentaba de la chica que le pusieron el corta cartón en su garganta... Sí, ella es un caso súper particular de en el Colegio, como que era super... Cuidadoso también este caso, porque estaban a punto de realmente de... pasarle la custodia, en realidad, bueno, no sé, ahora no es SENAME, es como casa de acogida, no me acuerdo cómo se llama bien, pero... Pero le querían quitar la custodia a la cuidadora, a la principal... A U1, le querían quitar el cuidado de... de estos niños.

E2. Disculpa, pero ¿no era su mamá?

C2. Sí, era su mamá. Pero también ejerce harta violencia. Bueno, por ejemplo, en este caso vivían con un hermano mayor y una abuela, o sea, la mamá de U1, que está en situación de discapacidad. Entonces, el papá ausente, que se... en realidad, casi que lo echaron de la casa, porque ejercía mucha violencia contra ella y contra las niñas y niños. De hecho, él tiene una acusación de probablemente un abuso sexual hacia... hacia la N1, entonces huye. Es como mucha, como harta información en ese caso. Entonces claro, en el colegio lo trataban con hartito cuidado, porque siempre están... está súper judicializado finalmente, ese caso, como. Y

N1 está siendo súper intervenida también, que es la misma... la niña del programa. Estaba recibiendo intervención como de psicólogo, psiquiatra, estaba en la OPD de como que igual se activaron todos los protocolos ahí, pero sí se seguían vulnerando los derechos de ella...

E2. Sí, pero bueno. No, no quiero llevarlo a un caso particular, pero me llamó la atención, ¿por qué le querían quitar la custodia a la mamá?, ¿sabes?

C2. Por las herramientas. No, no tiene, no había herramientas de crianza, en realidad muy poquitas.

E2. ¿Como las habilidades parentales?

C2. ¿Cómo?

E2. No, es como el un concepto que se llama habilidades parentales...

C2. Sí, sí. Las habilidades parentales. Sí. Exactamente. Sí, de hecho, es... No, no existían las... no hay habilidades ahí, parentales, en realidad, con la U1. Como que, nosotras igual intentamos hacer un poco ahí un trabajo, pero es muy difícil, porque... también yo intentaba no juzgarla, porque entendía el contexto... como, esta mujer que tenía que... Estaba todo el día prácticamente trabajando, ella es guardia y en las noches, aparte, es guardia como de eventos. Entonces, realmente no duerme nada, como que es... es loco ahí como realmente la... están todo el tiempo trabajando y claro, llegaba a la casa la N1 a veces tenía conflictos con su hermano, normalmente con el... con el pequeño con el N2... entonces la forma más fácil yo creo de... De realmente parar es como, pegarle... ¿cachai?, entonces había muy poca relación con la N1 y con el N2. Como que, son niños que están todo el tiempo muy conectados a aparatos tecnológicos. Y de hecho, por eso también estaban tanto... La N1 es uno de los casos que... realmente ella quería estar en el programa. Ella no... nunca quería estar en su casa, quiere estar fuera del hogar.

E1. Ya, gracias.

E1. Yo solo quería hacer una pregunta más y después E2 va seguir. Te quería preguntar sobre... porque hablamos, sobre la diferencia que hay entre la resolución de conflictos, las actividades... y la relación con el cuerpo, ¿cómo la ves? ¿de manera diferenciada entre niñas y niños? ¿O tú crees que la relación que tienen con sus propios cuerpos es equitativa en general?

C2. No, es diferente. Es súper diferente. Es lo mismo que te decía como... En los mismos juegos, yo me daba cuenta como que, hay... en las cuerpas de las niñas, hay más temor. Y también más cuidado. Como que, por eso yo también pienso que no andan... No estaban en los recreos, por ejemplo, poniéndose en peligro, ¿cachai?. No andaban corriendo, así como ¡aahhh!. Y, en cambio, los hombres no, po. Como que, son mucho más resueltos. Estaban mucho más resueltos como, corporalmente. Casi como, en todo sentido mucho más resueltos. Como, más apropiados también. Y en las niñas siempre vi más como, más cuidado, más miedo, más miedo como, en los cuerpos, ¿cachai? Como, los cuerpos más cerraditos... En las dinámicas que intentábamos hacer, como que, eran más teatrales también... bien corporales... los hombres como que, tendían a hacerlas inmediatamente y las mujeres un poco más retraídas ¿cachai? Y como siempre, un poco pensando, antes de accionar.

E1. Ya. E2, ¿sigues tú?

E2. Sí, bueno, vamos a cambiar ligeramente el tema. Y me gustaría que nos contaras, cómo desde tu rol, de coordinadora, o cuando fuiste Coordinadora, ¿Con qué herramientas contabas para enfrentar situaciones como las que has descrito? No sé, por ejemplo, niños o niñas que venían de hogares vulnerados o estas situaciones de *bullying*. O bueno, más bien violentas. Las que contaste de esta niña, que le pusieron el corta cartón el cuello.

C2. Pucha, igual creo que... ahí es la experiencia, no más, porque siento un poco que, desde el trabajo en sí nos capacitaron muy poco. Como no... Si bien existían protocolos, siento que a veces era más como, el protocolo de activa rápidamente la oferta municipal que hay, más que entregarnos herramientas a nosotras para cómo lidiar con eso. Como, la resolución de conflictos... porque también creo que se vieron sobrepasadas también en de cierta forma, como que la post cuarentena, como que, llegó con todo y fue como... había mucha violencia, y muy pocas capacitaciones. Entonces creo que las herramientas que fui adquiriendo como, a lo largo del tiempo, desde que salí de la universidad y porque, también me gusta el trabajo con las niñas, entonces herramientas más como... habilidades blandas quizás, o como, la misma confianza que tenía con las niñas. Pero no, no había muchas. No, como siento que ahí había un...

E2. Eso es como desde tus propios conocimientos. No es como que entregaran una capacitación, o te dijeran; mira, si te enfrentas a esta situación puedes hacer esto, esto y esto.

C2. No, no. Había muy poca... muy pocos protocolos. De hecho, siento que, por eso también el programa... No funciona de... la de la mejor forma, porque las personas que, finalmente son las que hacen estas políticas públicas, están desde muy arriba. Como que, no bajan esta información. Como que, no están en los territorios, no están en la realidad. No están ahí. Finalmente somos nosotras las que estamos ahí como, lidiando con esto. Pero claro, no. No había protocolos, no nos entregaron muchas herramientas.

E2. Y me podrías dar como, un ejemplo, porque según lo que mencionas, me imagino que, hay un poco como una distancia entre, lo que tú dices, como estas políticas públicas que están muy arriba, y lo que pasaba en la realidad. ¿En qué ejemplo concreto se puede ver eso?

C2. En la cantidad, por ejemplo, de personas que contratan. Solamente contratan a una coordinadora y 2 monitoras para 50 niños y niñas. Entonces, claro, yo entiendo que mientras más mujeres estén... Como que, la idea es muy buena... como que, realmente hacerse cargo del cuidado de las niñas y niños como a Estado, es... es hermoso, ¿cachai? Pero muy utópico también porque, tienen que generar, o tienen que poner más recursos para que, este cuidado sea integral realmente. Y que, la mujer pueda, realmente estar en el mercado laboral trabajando tranquila, mientras sus niñas y niños están en un espacio seguro. Pero 2 monitoras para 50 niños y niñas. No, no da... Aparte que, entiendo que vienen de contextos que son como... vienen muchas veces de... como en situación de vulnerabilidad. Niñas y niños que necesitan más atención. Entonces no. No daba como para 2 personas para el cuidado. No, no daba.

E2. Y ¿eran solo monitoras? ¿o había monitores hombres?

C2. En nuestro caso solo monitoras. En otras comunas, contratan igual a monitores, pero en mi caso particular, en el colegio eran solo mujeres. También ahí, obviamente... Yo ahora, por ejemplo, trabajo en otro lugar, donde hay trabajo con hombres que son monitores, y ahora he visto como que hay una diferencia también.... como que... y que no es fortuita. Como que, se nos confía el cuidado más a las mujeres por algo. Como que históricamente nos hemos hecho cargo del cuidado, entonces, no sé. He visto ahora que hay mucha más confianza, por ejemplo, de las cuidadoras conmigo que, con estos chicos, ¿cachai? Siendo que finalmente estamos todas y todos haciendo las mismas labores. Es como que hay un... Hay más confianza conmigo, por ejemplo. Sólo porque yo sé que soy mujer, ¿cachai? Como, sólo por eso pienso.

E2. Ya. Y, bueno. En cuanto a cómo aplican el enfoque de género que algo comentaste. Por ejemplo, el tratar de alternar las actividades, llevar a las niñas a practicar fútbol y cosas así, ¿qué otras directrices o líneas generales como para bajar un poco este enfoque de género se aplican, en el contexto del programa?

C2. Bueno, yo como, al principio, igual siento que no estaba tan informada como de la perspectiva, pero como me lo puse como desafío y creo que, si nos sirvió tanto como de, todas las actividades, realmente que sea transversal la perspectiva... desde el lenguaje hasta esto mismo. Como, desafiarlas un poco como en las actividades. E ir bajando la información en esas actividades, po. Como, si es que hay alguien... o no sé, cómo si yo misma veía como que, las chicas tenían este miedo también a la pelota, por ejemplo. Real también hacer espacios como de conversación. Como por qué hay tanto temor al balón, o en otros espacios donde, no sé, po, como que veía que los chicos opinaban mucho más, de inmediato también hacer como un espacio como de reflexión y decir como "ya, pero ¿por qué sólo los hombres están opinando como...?". Cómo desafiarlas pienso, o desafiarlos a hacer actividades diferentes.

E2. Igual esto mismo, lo encuentro muy interesante porque, tú comentaste también el comienzo que, cuando son más pequeños no hay tantas diferencias; como niños y niñas comparten juntos, hacen actividades. Después vas viendo que se van separando. ¿En qué momento notas como que, se separan en relación a el uso de la palabra? Que es algo que sucede también con gente adulta, o sea, no sé... en una reunión de trabajo, si hay hombres y mujeres, seguramente los hombres van a estar hablando más que las mujeres. Pero cuando son pequeñitos, ¿qué crees que gatilla esto? ¿O si es que lo has observado? No sé. Quizás es una pregunta muy difícil...

C2. No, puede ser igual. Pienso que... bueno, se separan aún más cuando ya como que, empiezan a sexualizar, como a sexualizarse. Pienso que se separa aún más. Como que, hay una separación más brutal. En este caso pienso en el programa, y en general, en el Colegio había un caso con un curso particular, que era el quinto, que realmente era un problema para el colegio porque estaban muy sexualizadas y sexualizados las niñas de quinto. Y localmente, también yo vi mucho más como esta separación. Pero desde más pequeñas. Creo que, en Pre Kinder y Kinder puede ser que todavía estén como todas y todos más juntas y como, jugando más. Pero también había casos particulares donde eran muy estereotipadas, también, ¿cachai? Como, niñas de Kinder como que, ya estaban como con su set de

maquillaje, y los chicos más como, con juegos más corporales. Si bien como que, había espacios más como de que se juntaban... pero claro, yo creo que veo mucho más la diferencia cuando también ya se empiezan a sexualizar sus cuerpos, como.... también hay un... como con las mujeres también, como que, cuando llega su menstruación también, es como, tienden como, quizás un poco más... Las veía más como más bajas, como con más miedo también. Entonces creo que ahí había mucha más separación. Como desde ese momento.

E2. ¿Eso es como a los 11 años, 10 o 12?

C2. Puede ser, claro. 10. Cuarto, quinto sí. 9. Desde los 9 arriba, creo.

E2. Ya, y bueno, ¿qué elementos, desde tu experiencia, nuevamente, incorporarías para mejorar el programa? En cuanto a evitar que se reproduzcan estos estereotipos de género.

C2. Creo que ahí hay que hacer más... Bueno, de partida, tener más personas trabajando en el programa para poder hacer más efectivas también las intervenciones en, en este caso con las cuidadoras, con los cuidadores también. Si bien el programa como que es solo para las cuidadoras, mujeres. Creo que también podría haber espacios para la familia en general, como también para la Comunidad, para abrir más la información, po. Como para hacer espacios de reflexión. Claro, los espacios, por ejemplo, de reflexión con las mujeres se daba mucho que, hablábamos, po. Hablábamos como de, lo injusto también que era que ellas se llevarán la mayor parte de trabajo, y como que, yo sentía que se iban super como... llenas de estos talleres. Pero después está la vida, po. La vida real... como que se enfrentan a que quizás hay un hombre que las está violentando, no sólo en las casas, sino que, en los lugares de trabajo, en la calle, en todas partes, po. Entonces como que, si quizás hubiese más espacios como, quizás desde la reflexión, o más comunitarios, creo que sería más... Se podría hacer algo así como para trabajar en comunidad.

E2. ¿Y qué pasa con estos hombres ausentes? Porque, como describiste la familia de jefa de hogar y el papá, bueno, no se sabe, se va. Que, bueno, que es algo muy típico en todo caso, en Latinoamérica, como en la mayoría de la población. ¿Qué pasa con esos hombres? ¿Es posible llegar a ellos con estos talleres o realmente se dieron a la fuga y ya no hay como localizarlos?

C2. Es difícil, igual. Bueno, igual habían... Hay hombres que, dentro de la composición... como que igual había hombres, pero siempre están como desde... los hombres que había como que

estaban un poco más a la defensiva igual. De hecho, los violentaba mucho que el programa fuera solo para mujeres, ¿cachai? Como que, decían... Un hombre a mí me dijo una vez fuera del Colegio, como “¿Por qué? ¡Ustedes me están discriminando por ser hombre!” ¿Cachai? Obviamente yo no le iba a decir ahí afuera del Colegio como: “Bueno, entonces hagan un ministerio. Ustedes, los hombres, y hagan su propio programa”. Pero los violentaba mucho. Los violentaba mucho como que, fuese un programa para mujeres. Como que no lograban entender, ¿cachai? Porque están desde ellos, también los entiendo un poco. Como que están desde su propia realidad y este hombre, por ejemplo, específicamente que se había hecho cargo de su de su hijo, como que... Obvio que se iba a sentir atacado, probablemente. No lo lograba ver quizás desde un poco más desde arriba.

E2. Pero él, a pesar de ser hombre, ¿pudo participar del programa?

C2. Él sí. Se hizo como, un caso, así, muy específico. Que se le llama como una desfocalización que, como que, hay que pedir. Bueno, hay como que, casi que pedir permiso para ver si es que él podía ser integrante. Y con él durante el año, yo siento que yo hice más, también un trabajo muy focalizado con él, como el bajarle la información. Él no podía participar igual de estos talleres con las mujeres porque, si no iba a ser muy disruptivo también. Como por su personalidad también, sentía que finalmente se iba a ir... Todo se iba a enfocar sólo a él y se iba a quitar el foco a las mujeres. Levantaste... Alguien levantó la mano.

E1. Sí. Es que no quería interrumpir tan de lleno. Quería profundizar solamente en cuál es tu percepción, desde la experiencia que tienes trabajando con niñas, niños y con mujeres, y con esta perspectiva del género, respecto a los trabajos separados de, trabajar solo con niñas, trabajar solo con niños, trabajar solo con mujeres, trabajar sólo con hombres ¿Cuál es tu percepción respecto a ese tipo de trabajo o a esa metodología de trabajo, en relación a la perspectiva de género?

C2. Creo que igual es necesario, como hacer espacios separatistas. Creo que... Yo no sé si lo pude hacer tanto en el programa, pero creo que es necesario porque, se hablan de cosas diferentes también. Como, se empiezan a crear espacios seguros y finalmente igual necesitas escuchar también como a tu par, como entender que están... Quizás probablemente tienen historias similares, vienen de lugares similares, como que se van haciendo similitudes. Y, entonces, para mí, pienso que son necesarios, igual. Como estos, espacios separados para,

sobre todo, para hablar de las cosas que pasan. Finalmente, la perspectiva de género... Es como que pienso que... No sé, como que, puedes hablar desde las actividades que hacías desde muy chica, y ya estás hablando de perspectiva de género. Como que, no es fortuito que, no sé en el caso del programa, las niñas, por ejemplo, hacían muchas más labores domésticas que los niños. Se hacían cargo de espacios de cuidado, mucho más que los niños y eso incluso hablando de una hermana y hermano como... Entonces, como que, creo que son súper importantes igual esos espacios separados. Porque se sienten más seguras, sobre todo pensando en las en las niñas... Se sentían mucho más segura.

E1. Eso, gracias. Quería saber.

E2. Bueno, y yo, la última pregunta. A partir de nuevo, de tu experiencia en el programa, ¿qué prácticas funcionaron mejor para evitar los estereotipos de género entre niños y niñas? Si quieres hacer un resumen general, no sé.

C2. Sí, creo que... Bueno, pienso que... Bueno, como prácticas, siento que todo el tiempo el lenguaje es súper importante, como, a cómo tú te referies. Creo que esa ya es una puerta, una gran puerta de entrada, como, realmente cambiaba mucho. Yo sabía que nos miraban de una forma diferente solo por nombrar a las niñas, ¿cachai? Como que es súper importante, como que a veces una no... pienso que yo... antes, yo nunca me lo cuestioné. Como que, me hombreaba también, ¿cachai? Como, muy masculinizada también. Pero creo que es una de las principales cosas, es como tener hartito cuidado ahí, con el lenguaje. De cómo nos referimos, no dar por hecho nada. Como súper típico, quizás de... Que pasa hartito como... casi como con quién... Casi que preguntarle a las niñas o niños como, si están pololeando, ¿cachai? Como que es muy extraño. Pero, eso. Como el lenguaje... Como de poder nombrarlas, sobre todo a las chicas. Como que, creo que es súper necesario. Y también en cuanto a las actividades, como quizás... No, no juzgarlas desde antes, po. Como no... Porque desde el momento de la planificación igual yo siento que me cuestionaba como “¿Oye?, quizás este... Como esta actividad”, no. Como... Pero después, al momento de hacerla, no po. Hay como hacerla no más como. Desafiarlas, un poco.

E2. Pero, por ejemplo ¿a qué actividad te refieres?

C2. Quizás, por ejemplo, en actividades deportivas... Bueno, intentábamos, no tanto como jugar fútbol, pero sí actividades que requerían como harta exigencia física. Que a veces yo

decía “¡Uy!” Quizás... Como que, muchas veces quizás me atrapaba yo misma, como diciendo como, quizás las chicas no van a participar, y no po. Sí alentar a participar. Como que, creo que... ahí hay que jugársela por el trabajo en equipo, quizás también.

E2. Y, ¿viste algún caso de, como niño o niña, que no calzaría con esta distinción sexo-género? Como un niño que tuviera un comportamiento que no era tan estereotipo masculino.

C2. Poquito. Creo que se fueron deconstruyendo un poco a lo largo del programa. Sobre todo las niñas que venían desde años anteriores trabajando con nosotras. Pero no, la mayoría igual cae y están dentro de estos estereotipos. Y muchas veces por hartito temor también, como a que los juzguen. Un caso particular, no sé, recuerdo a N3 que, tiene muchas habilidades plásticas, siento que un poco él se reprimía por los por los chicos, por sus pares, a seguir como un poco profundizando en esta sensibilidad, ¿cachai? Él era una persona como, súper metódica... Como que, le gustaba mucho la mezcla de colores, pero también había como una represión. Como que, si lo invitaban a jugar afuera, él se iba a ir probablemente y quizás él quería quedarse, ¿cachai? Pero poco. No, creo que las que venían desde años muy anteriores, si había una deconstrucción. Y mucho más en las niñas, como que, mucha más plasticidad también. Como que, había mucha más... Como, un arrojarse a la piscina en cuanto al género. Muchas ya... De las que venían desde antes, como que ya también se empezaban a cuestionar, ¿cachai? Más preguntas también, como que, había una recepción más grande, como al hablar de esta deconstrucción también del género.

E2. No había casos de niños que sufrieran *bullying* o que los llamaran a... Bueno que, eso a veces pasa en los colegios, que hay como un... Especialmente pasa con los niños. Que a veces se ríen de él, o porque lo encuentren gay o lo que sea, ¿viste eso? ¿O estaba todavía muy...?

C2. Sí, no. Y está súper normalizado como... Bueno, cómo utilizar el gay o el maricón para ofender más que nada, po. Más allá de si la persona se identificara o no; si fuese homosexual como que, solamente por... es una ofensa, ¿cachai? Como hartito *bullying*. Y en el colegio, si había como, una comunidad de chicas lesbianas. Vi hartito, pero como ya más grandes. No eran parte del programa, y ya más como más resueltas también, ¿cachai? Y también muy loco, pero también empezaban a reproducir estereotipos masculinos, ¿cachai? Como se empezaron a apropiarse de un lugar como más masculino, como camionas. Entonces, cómo es como que sentía que casi...

E2. ¿Cómo?

C2. Cómo que empezaron... Bueno esta comunidad lésbica en el Colegio... Mucha como reproducción de estereotipos masculinos, como a vestirse más como hombres, como más... Pero también como ejerciendo un poco de violencia, ¿cachai? Como que igual había una jerarquía, por ejemplo, había una pareja, unas chicas, y que una de las chicas, como que yo sentía que, casi que reproducía violencia contra su pareja, ¿cachai? Como a imitar a un hombre. Como lo que tiene que ser un hombre. Como este hombre fuerte, como apropiado de su cuerpo, ¿cachai?

E2. ¿Y ellas no pertenecían al programa, pero si compartían espacios con las niñas que, si pertenecían al programa?

C2. Sí. Sí, claro, sí estaban en los... o sea, están ahí en... Están todas y todos en todos en los recreos, po. Normalmente.

E2. Ya. Gracias. Bueno, eso. No, no tengo más preguntas. Muchas gracias. E1, ¿tienes algo más que preguntarle a C2, o lo dejamos hasta acá?

E1. No, creo que no. No sé si tú C2, ¿quieres hacer algún comentario final de algo que a lo mejor con lo que te hayas quedado con ganas de profundizar, o que se te fue?

C2. No, no creo que no. No, todo bien. O sea, quizás la última... Con la última información que les di... No, no es que como que justo vino a mi cabeza el recuerdo de esta comunidad, ¿cachai? Como más... Como las chicas lesbianas del Colegio, pero también reproduciendo harto este estereotipo masculino, finalmente. Como quizás... Como de reflexión, no más, pero como que imitan una corporalidad, media violenta.

E1. Pero no de esto, no sé si *off the record*, pero me llama la atención que sea así como tan visible; como comunidad de lesbianas dentro del colegio. Y no de homosexuales.

C2. Sí, es que claro, porque aparte de que hay menos.

E1. ¿Es más difícil ser homosexual hombre?

C2. Sí, sí, yo creo que sí. O sea, como que hay... Claro sobre todo lo pienso allá en el colegio. Sí, porque son mucho más violentos también. Y claro, hay mucho miedo, po. No creo que no haya homosexuales en el en el colegio o parte de la comunidad, pero están mucho más reprimido.

E2. Y bueno, y casos como de no binarios, ¿no hay, que tu sepas?

C2. No, no. El programa una chica como que empezamos en los talleres que teníamos. Bueno hablábamos de la galletita de jengibre, del género. Entonces ella empezó como, a cuestionarse más. En un momento me dijo, no, quizás puedo ser no binarie. Pero como que estaba entrando harta información también en las redes sociales, en *TikTok*, entonces como que estaba ahí, como recién profundizando un poquito.

E2. Vale. Bueno, muchas gracias

C2. De nada. Gracias a ustedes.

E1. Gracias C2. Bueno, nada. Para reforzar, para cerrar que... Todas las cosas que dijiste, los nombres y eso nosotras los vamos a cambiar para que estés tranquila, igual. Y después te vamos a compartir cómo queda esta investigación que estamos haciendo. Para que puedas revisar nuestras reflexiones y lo que vamos a profundizar. Así que nada, reiterar el agradecimiento.

8.1.3. Coordinadora 3

E1. Para la Universidad el aspecto ético es súper importante. Entonces es importante también que tú sepas que, si en algún momento te sientes incómoda o hay alguna pregunta que no quieras contestar o ya, definitivamente quieras parar la entrevista nos avisas y ya no pasa nada, está todo bien.

Bueno, tu nombre el mismo va a ser cambiado. Es todo anónimo para que tú puedas estar tranquila y nos puedas como conversar también más tranquila. La invitación es siempre que nos pueda hablar desde tu experiencia.

No hay respuestas correctas ni incorrectas, ni esperamos nada, sino que la percepción que todas tienen sobre el trabajo, sobre los estereotipos de las niñas. Entonces para que igual estés tranquila en ese sentido.

Bueno, la estructura de la entrevista; voy a partir yo y después va a seguir con otras preguntas
E2.

E1. Queríamos partir a modo general, para después ir profundizando en ciertos aspectos. Entonces primero queríamos saber desde lo que viste desde tu experiencia y desde tu

percepción. ¿Cómo describirías que es la relación que tenían las y los estudiantes entre sí en el colegio, más allá del cuatro a 7, de todo lo que tú podías ver?

Entendiendo, obviamente que las niñas del 4 a 7 son del Colegio, pero si como tú llegabas antes podías ver otras cosas. Entonces queríamos partir de una mirada más macro.

C3. Bueno, desde mi experiencia igual fueron bastantes experiencias. En realidad, aparte que también contabilizando como el prepandemia y después como después de la pandemia también. Entonces, como que antes de la pandemia yo creo que siempre hubo violencia, como en la forma de relacionarse entre las niñas. Es como que eso era como una base, igual, como que siempre hubo *bullying*. Mucho. Nada como que eso era así, como sentía que pasaba mucho antes y después de la pandemia. Mucho *bullying*, como, por ejemplo, no sé, pues que de repente niñas llegaban como sintiendo que el 4a 7 era un espacio seguro, así como “¡Ah!, ¡por fin llegué!” porque venían de pelear o de que la estaban molestando o de que se estaban agarrando afuera de las salas de clases.

Ya eso, como por un lado y después de la pandemia, yo sentí que llegaron más desregularizadas emocionalmente, entonces también me pasó mucho el año 2022 que volví y fue como... siempre había pelea afuera del colegio. Eso también como base. Como siempre, hay muchas peleas.

Bueno, igual también vi cosas, así como mochilazos. O también que se organizaban, así como para hacer ciertas protestas igual y que ahí también como que va a cambian las unidades, pero como que por lo general no sé, igual me encontré con situaciones violentas, como balazos o cosas así, que venía del mismo colegio también.

E1. ¿Y eso pasaba entre las personas que estudiaban en el mismo colegio? ¿O era con otras personas?

C3. Por ejemplo, una vez pasó con otras personas de otro colegio que vinieron de otro colegio como a pegarse con otras niñas del Colegio. Y que las estaban como esperando y había afuera la medida de pelea.

También me pasó, que también momentos antes de llegar al colegio hubo balacera entre, también niñas del mismo colegio y de otros colegios que se pusieron a pelear y terminó en tiroteo, ¿cachái?

Y también la vez que vi, yo, así como disparaban, también fueron niños de tercero medio del colegio.

E1. Y por eso tengo como dos preguntas. La primera es, ¿si veías que esos conflictos eran como esta es la expresión más exacerbada — me imagino una balacera — o había otras expresiones, quizás, que no eran tan extremas, pero que las veías a diario? ¿O pasaban de cero a mil?

C3. Sí era. No, en realidad es relativo, porque había veces que a lo mejor sí se molestaban y no llegaba algo tan violento, pero igual siempre de por sí el *bullying* creo que es como la forma de relacionarse, igual como de molestarse. Tratarse de forma como ofensiva exponer a la compañera o compañero. Como “No, que a este le gusta, no sé quién”. En fin, como cosas así, eso era.

E1. Como la base, de cuando llegabas al colegio, como, ¿con qué cosas te molestaban? Aparte de que tu decías como “a esta le gusta este”.

C3. Sobre todo, con las orientaciones sexuales. Como “este es maricón; si no hacen esto es gay”. Sí, eso “A este le gusta” — no sé quién —. Era como que ya se empezaban a sentir como las hormonas, creo, las hormonas. Y estaban ahí como “a éste le gusta esta” o “este es maricón” — no sé qué —.

E1. Y si pudieras hacer un recuento de todo lo que viste. ¿Cómo era? ¿Pudiste ver niñas y niños por igual?, ¿quiénes eran los que ejercían esta violencia o *bullying*? ¿O veías qué sucedía más en niños o en niñas?

C3. Mira. No sé. Porque la verdad que creo que esa pelea que yo llegué y estaban así agarrándose todo brígido, era de puras niñas. Eran niñas, eran todas niñas. Entonces, claro, como que yo digo — ¡Ah! — y la de las pistolas, era como de niños, ¿cachai?

Más allá, como que eso sentí que me pasó, que como que las pistolas las manejaban los niños, pero las peleas brígidas, igual, estaban las niñas.

E1. ¿Cómo a combos?

C3. Sí. Tiras de pelo, combos. Sí, se ponían así igual violentas. Manotazos, manotazos, fuertes.

E1. Ya entiendo, ¿igual había diferencias por género?

C3. Había diferencia, yo creo, pero igual había violencia desde ambas partes.

E1. ¿Claro, se expresaba de diferente manera, no?

C3. Sí.

E1. Volviendo a cómo se relacionan las estudiantes. ¿Cómo se relacionan las estudiantes con el cuerpo docente o el cuerpo paradocente y también como desde la administración del colegio?

C3. También ahí creo que es relativo, porque siento que igual respetaban más a ciertos profes, más que a otros, por ejemplo. Como que, el profe Juan, como que él era como bien gritón y todo eso y yo sentía que como que a él lo respetaba mucho.

E1. ¿Él era el encargado de convivencia escolar?

C3. Sí. Y como quiera así, bien, con el vozarrón bien de macho y, como bien así “¡Ah!”. Entonces sentía que era como una forma igual de acaparar la atención de las niñas y en ese sentido, como que servía.

No lo mismo pasaba como que quizás con otras docentes. Creo que al final igual cada persona utilizaba su recurso, pero el profe Juan en este caso, como que igual manejaba como a grupos bien grandes, por así decir. Porque yo veía, ya, si bien una inspectora, una profe, pero igual yo creo que eso era en lo que estaba más al debe en el colegio, sobre todo como en la vigilancia. Porque si bien podías ver una profe a lo mejor llamándole la atención, yo siento que las profes como que ya están cansadas. Y bueno, entonces, como que cuando están en su hora de recreo siento que no llaman la atención y no están, así como trabajando, ¿cachai?

Entonces había un inspector, una inspectora, un inspector y estaba este profe, F1, que era el único que escuchaba gritando en el patio, ¿me entendí? Como así “¡Allá tú! ¡Acá! ¡Ya!”

E1. ¿Pero gritaba como para llamar la atención, como para retarles?

C3. Sí. Para retarles.

E1. ¿Y veías diferencias en a quienes le hacían caso por género? En este caso, si es que las niñas o los niños le hacían más caso o era por igual, o tal vez no sé si habría personas no binarias o de otro género que tú supieras? Si por género había diferencias, en fondo.

C3. Sí, por género había diferencias. Mira, yo creo que sí. Ahora a lo mejor nunca me fijé tanto. Esa es la verdad. No creo que me fije tanto, en realidad, de que, si el profe F1 manejaba a los

grupos bien o no, entonces como que yo llegaba al colegio y hacía la mía igual, entonces como que... Yo creo que sí, yo creo que sí. Era más gritón con los hombres y más chorizo también.

Como que el recuerdo que tengo, tampoco lo tengo así como tan presente y quizás con las chicas también era choro, pero era más como canchero. ¿Puede ser? Como digo, como “¿Ya chiquillos, no puede ser!” — No sé qué —. Como tengo mucho el recuerdo de él gritando siempre en el patio.

E1. Oye, entiendo. Y ahora sí, profundizando ya en el 4 a 7, que es como ya más específico. ¿Qué talleres hacían ustedes en el programa?

C3. Bueno, hacíamos dos como de artes manuales y otro de teatro. Yo también. Bueno, hicimos el taller de máscaras el año pasado y también hicimos talleres con perspectiva de género a las niñas. Eso hicimos. Y bueno, y de destreza igual. Y desarrollo integral infantil.

E1. Y en estos talleres, en las actividades que hacían dentro de esos talleres. ¿Veías que había actividades en las que participan más las niñas y otras en las que participaban más los niños? O, bueno, no te pregunté antes, ¿había personas en el programa que identificaran como no binarie o con otro género?

C3. Eh, solo yo.

E1. Ya y de las niñas es que participaban, ¿veías diferencia en las actividades en las que participaban, si las niñas participan más en unas o los niños en otra?

C3. Sí puede ser. Sí, fútbol, en verdad, jugaban fútbol. Y ahí participan más los niños, participaban las niñas igual, pero después las niñas se aburrían. Eso pasaba. Y ahí como que igual había un momento en que se lo graba como generar equitativamente, como un partido de fútbol. Como la misma cantidad como por equipo.

Pero sí. Es que el monitor que pusieron como tallerista de teatro era en verdad trabajador social. Entonces lo único que hacía era como cuando tenía tiempo libre jugando fútbol. Y ahí como que yo le dije que tratara de integrar como equidad de género en los equipos. Pero igual costaba. Y también con las niñas porque igual teníamos guaguas de cuatro años que querían jugar a la pelota. Y yo le decía —Bueno, si vas a hacer eso, trata de que las guaguas, no sé, metan el gol, por ejemplo —, ¿cachai? O como que las compañeras más grandes les pasaran

la pelota a las guaguas, así como para que tratáramos como hacer un trabajo en equipo más que, no sé, gente se quedará conmigo.

Eso. Notaba también que igual, ¿a ver? Las chicas a veces eran más conversadoras en ciertos temas, como expresaban mejor sus emociones. No sé, recuerdo — ¿Cómo están? — y recuerdo que había una niña que se llamaba R1 que hablaba mucho, así como se explayaba mucho en cómo estaba, podría hablarnos toda la clase. Entonces, ahí teníamos como que ir regularizando las cosas, como claro, no sé, por ejemplo: “P1 no ha hablado que hable P1”, y así como para que todas las personas tuvieran el mismo tiempo para hablar.

E1. ¿Oye, y las niñas? Además de hablar de las emociones, ¿hablaban de otras cosas, que tú pudiste ver?

C3. La verdad no lo tengo tan presente. ¿De qué podrían haber hablado? Hablaban mucho del Jordan 23.

E1. ¿Y antes de qué hablaban?, ¿sobre la música?

C3. Todos amaban al Jordan 23. Por ejemplo, yo les prohibía esa música, entonces ahí me salían con que ya no les gustaba como el amor romántico. Entonces, que les gustaba el Jordan 23 porque no cantaba de amor romántico.

E1. ¿Pero lo pensaban realmente o te lo decían para escuchar la música solamente?

C3. Igual yo no las dejaba escuchar esa música. No, no podían, no se podía, pero era como que la trataban de defender para poder poner la música, por eso recuerdo ese debate como de que estábamos una vez ahí, como en la sala, y empezaron, así como a poner al Jordán, y ahí les dije como pucha, chiquillas, ustedes saben, no podemos escuchar ese cantante es muy violento, no tiene enfoque de género, el programa nos pide enfoque de género. Y ahí ellas me decían “No, es que...” Yo les daba otras oportunidades, como “no, no es que esa no, eso es de guagua, no, es que no sé qué, no es que ese no es reggaetón, verdadero reggaetón”, así como...

Bueno, eso también, les gustaba mucho el reggaetón, a algunas, a otras les gustaba mucho como la música coreana también. A otras chicas, ¿a ver de qué hablaban? Había una chica que quería aprender a hablar portugués y también andaba siempre con su diccionario de portugués y como que me pedía que le enseñara.

Eso, igual creo que también más allá del género, como que cada una siento que tenía una particularidad como de querer aprender algo diferente, siento.

E1. Claro. Entiendo. ¿Y los niños veías esa?

C3. Los niños no tanto, como que a veces sentía que era más generalizado que las chicas, ¿cachai? Porque siento que las chicas como que cada una era muy particular en sus gustos, como “¡Ah, me gusta...! ¡Ah no! ¡A mí me gusta el Jordan 23! ¡Ah no!, o sea, a mí me gusta Panic”, ¿cachai? Como cada una hablaba de algo como particular. En cambio, los chicos quizás de repente eran más pegados al fútbol, como justo estaba el mundial también, entonces recuerdo que me pedían como “C3. ¿podemos ver el mundial?, ¿podemos ver el partido?”, como cosas así.

E1. ¿Entonces los niños eran como más estandarizados que las niñas?

C3. Sí.

E1. Y como bueno, quizás más para las niñas más pequeñas, pero ¿veías que había diferencia en los juguetes que o en los juegos que bueno, que he jugado las niñas y los niños?

C3. Mira, sabes que cada vez se fue mezclando más igual, porque yo compré hartos juegos de mesa y prendieron con los juegos de Mesa. Entonces, por ejemplo, yo compré el dixit y ahí ya era por igual. como había la misma cantidad de niñas y niños jugando dixit o juegos de mesa.

Cuando se quedaban con lucas o querían jugar a la pelota, ahí aparecían todos los niños como “no, vamos a jugar a la pelota”. Siempre era lo principal.

E1. ¿Para los niños?

C3. Sí.

E1. ¿Y para las niñas tenían algo? Porque habías dicho que los niños juegan a pelota y las niñas conversaban. ¿Para las niñas era importante conversar igual?

C3. Sí, sí, yo creo que sí. Conversar. Porque sí. Sí, porque ahora que lo pienso como que bueno, igual había dos que se iban a jugar a la pelota, tres por ahí. Pero había otro como una triada que andaba así, como en el despertar sexual. Entonces como que estaban ahí medio que le gustaban las chicas y entonces estaban, así como que hicieron como un grupo de chicas así y andaban ellas para todos lados con juntas.

E1. ¿Oye, y de las niñas que jugaban fútbol? Las otras personas tenían alguna opinión en particular, están para las niñas como los niños, de que porque eran muy poquitos los que jugaron al fútbol. ¿Había una opinión sobre eso?

C3. No.

E1. Nadie opinaba, no. Y de estas chicas que se juntaban y que les gustaban otras chicas, ¿te pasó que viste a chicos quienes pasado lo mismo que les gustaban otros chicos?

C3. No que lo demostraran, por lo menos.

E1. ¿Ya las chicas lo demostraban más o lo demostraron en el fondo? No sé qué más.

C3. Sí, yo creo que es atrapaban menos que igual, bueno. Igual había un gran trabajo de perspectiva de género en el programa, entonces igual entendían mucho en conceptos sobre todo sobre el concepto sexo- género, que igual, como que podían, siento, disociarlo igual, como no sé, por ejemplo, si alguien era como bisexual o lesbiana, como que sentía que como que — ¡Ay! — como que no era, así como, juzgado. Como que ya se había hecho, siento un trabajo previo en donde, como que, a las niñas nuevas que llegaban, ¿cachai?, como que se les integraba estos conceptos y ya eran como, así lo vi yo, lo entiendo como muy normalizado. Entonces como que las niñas más grandes se encargaban, igual, de normalizarlo, como que era como ya una como “Ya, es así”.

E1. De lo que viste era importante el rol entonces de las personas más grandes que estaban en el programa.

C3. Sí, caleta, caleta, que fueron las que se fueron este año.

E1. ¿Crees que las personas más grandes juegan un rol importante en el desarrollo de los estereotipos de género?

C3. Yo creo que sí, porque tenían más conceptos, ¿cachai?, entendían mucho más en ciertas cosas, entonces se encargaban de, como por ejemplo compañeros nuevos como de integrarlos. En ese sentido, recuerdo, no sé, R2, que era un chico que llegó grande, igual con 13 años y que no había pasado toda esta teoría, por ejemplo, igual como que R2 lo entendió de una; así fue como “dale, sí, no se molesta, claro”. Como “sí, obvio”, como que R2 nunca hizo *bullying*, por ejemplo, como que nunca lo vi diciendo grosería o como nunca lo escuché, por ejemplo, como decir “el maricón” porque había mucho ese comentario de que están

jugando a no hablar, por ejemplo: “el que habla es gay”. Cómo darle una connotación negativa a ser, no sé, de una distinta orientación sexual.

E1. ¿Pero eso, esos comentarios eran de las mismas niñas y niños del 4 a 7 o eran como de las personas?

C3. No, no de las mismas niñas y niños de 4 a 7. Por ejemplo, ese comentario lo hizo B1 y yo siento que B1, a pesar de haber estado hace muchos años en el 4 o 7, igual venía de una familia mucho más como machista, por así decirlo, como con otros patrones entonces, como que en ese sentido, como que R2 no, no caía en eso, fue como que entendió las reglas de una y fue, como “así es” y listo; como R2 no molesto a nadie, — vivo mi vida, tranqui —, como y andaba como retranca por la vida, ya sí.

E1. Entiendo oye y pasamos a la resolución de conflictos, sí. ¿Las niñas y los niños resolvían los conflictos de diferente manera o lo hacían de igual forma?

C3. Ya es igual, costó mucho como la resolución de conflicto casi siempre fue en base a golpes.

E1. ¿En ambos casos o más en las niñas o en los niños?

C3. Más en los niños, sí. Sí, más en los niños, en las niñas están bien, pero sobre todo los niños, que el tiro iban a los golpes, pues entonces ahí costaba como regularizar las emociones. Pero igual después empezó a pasar. Es que también, yo siento que a principio de año es una cosa y después pasa el transcurso de todo el año y como que igual vai viendo los cambios y vai viendo también como la incidencia que una hace en el proyecto. Entonces como que, por ejemplo, claro, quizás al principio de año había más golpes y después a final de año, ya, yo lograba como ver que iban a, no sé qué, hacía un monitor o monitora y era como “¿Oye?, la no sé cuánto me está molestando”, “usted me dijo tanto como, ¿Oye?, no sé qué”. Entonces “¡Ah!, ya, mira, yo voy a hablar con ella”, ¿cachai? O “hablemos todas juntas”, en fin, así como... O básicamente las niñas y niños más chicos sapeaban y como “¡Oye! La D1, no sé qué, le dijo esto, dijo un garabato, no sé qué”. Como, “ya, Ok, voy”. Pero esos eran como los recursos que utilizan.

E1. Entiendo sí. Y a propósito de los espacios físicos del colegio. ¿Qué espacio vas a tener habilitados para poder ocupar en el programa, me podrías comentar?

C3. Teníamos la cancha de fútbol, teníamos una también, una especie de cancha que era como, le decían la piscina, que era como un espacio en realidad de baldosa, donde podíamos como jugar, que era un poco hondo. Bueno, teníamos el patio también, que es como donde se supone que te tenías que poner como en caso de terremoto, que era un patio como abierto. También teníamos las instalaciones del comedor para poder ir a tomar, como la once. Teníamos otra sala para implementar el taller de arte y teníamos la sala del 4 a 7 para implementar taller de teatro.

E1. Y de esos espacios, ¿veías que las niñas o las niñas habitaban más ciertos espacios?

C3. Sí. Cacha que fue loco porque un día hicimos un mapeo de las emociones en el lugar ya. Entonces hicimos que hicieran caritas con emocional, como con las distintas emociones y cómo se sentían en cada espacio del colegio. Y, por ejemplo, el espacio que menos no le gustaba eran los baños. Ahí se sentían más inseguras las niñas.

E1. ¿Y pudiste saber por qué o si había diferencias en las niñas o en las niñas?

C3. No, no, no vi, no, porque yo no vi esa actividad en realidad te, pero en no vi la diferencia por género, por ejemplo. Solamente fue como las distintas caritas y que las pusieron más en el baño. Yo creo en el baño, queda más inseguridad porque siempre se molesta más, tapan los baños, encierran a las compañeras y compañeros, y apagan las luces. ¿Cachai? Es como un espacio más vulnerabilidad, siento que tú vas a hacer tus necesidades y de repente, claro, termina ahí como, no sé siendo víctima de *bullying*, cachai.

E1. ¿Y había otra cosa que te había llamado la atención de esa actividad relacionada a los espacios?

C3. Que les gustaba mucho la piscina. La cancha. Bueno, las niñas de 4 a 7, el cuatro 7, como que se sentía muy cómodas en la sala, lo sentía muy un espacio seguro. Y eso. A algunas les gustaba el comedor también porque algunas también sentían que iban como al colegio, a solo comer. Como que les gustaba comer. Entonces, hay comida siempre.

E1. Te quería preguntar que más allá de esta actividad en particular que tú mencionas de lo que tu veías, vamos a generar. ¿Veías que las más son los niños, estaban más en ciertos lugares o habitaban todos los espacios por igual?

C3. Yo creo que la cancha de fútbol es que el fútbol es básicamente ciento. Que es muy más

es sigue siendo más de hombres, entonces la cancha siempre estaba habitada por hombres y las chicas estaban alrededor conversando. Como que esa era la dinámica, un poco. Habían parejas pololeando, también, cuando llegaba. La cancha siempre utilizaba por los niños, una que otra niña jugando fútbol, quizá entre medio de un grupo de 10. Y las demás, afuera sí.

E1. Y a propósito de los grupos de amistad o como de afinidad que tenían las niñas. ¿Veías que se agrupaban de manera mixta o niñas con niños o que estaba saludando más que las niñas con las niñas y los niños con los niños?

C3. Mira, había días y días. Porque había días que sí se agrupaba muy por género, pero había días que estaban súper mezcladas. Y también eso, siento que de nuevo iba en un proceso medio hormonal, que se estaban como descubriendo. Entonces como que de repente yo sentía que andaban así medio, como que a la tanto le gusta, no sé quién y le gustaba, no sé quién, y andaba con no sé quién y después se enojaba y andaba con... y así, ¿cachai? Por eso yo digo que era muy del día a día, como que no sé si era recurrente 100%. Ahora, igual, claro había un grupo de chicos que siempre andaban ellos así como tres, ya, como siempre ellos, pero igual. De repente se mezclaba y andaba en las chiquillas con ellos así, pero.

E1. Sí era como, pero ellos tres se movían juntos y yo claro que estemos bien juntas y se mezclaron. ¿Estaban juntas?

C3. Sí, sí.

E1. Ya entiendo. ¿Como que siempre tenía que tener el apoyo de otra persona del mismo género?

C3. Sí, pero, por ejemplo, S1 no le pasaba eso, no necesitaba del apoyo de otras chicas para compartir con los chicos, por ejemplo. Y en ese sentido también siento que S1 se ha criado en un ambiente muy cómodo de hombres. Entonces también era como le gustaba jugar al fútbol, le gustaba como estar ahí con los chicos.

E1. Es en relación a los cuerpos y en el sentido de la autoestima de corporal de los niños. ¿Se veían diferencias entre las niñas y los niños?

C3. Ya mira, ahí yo siento que no, no sé, no sé en realidad, porque si bien, por ejemplo, trataba de que había una niña que comía muy mal y siempre como Coca-Cola y Doritos. Y yo trataba como decirle como "mira, más por la salud que por el cuerpo y por lo estético, como que trata

de tomar más agua, no tanto Coca- Cola —. Y, por ejemplo, yo a ella nunca la había acomplejada, como con su cuerpo.

Ahora sí pasó que unos llegaron unos primos que eran así como muy robustos y al tiro los molestaron, así como que le dijeron que eran dos pelotas de fútbol. Y que parecían pelotas. Entonces sí había muchos comentarios, había mucha gordofobia, en verdad. Pero el niño le respondió, por ejemplo, recuerdo que el niño les dijo “Yo antes era flaquito, pero no sé qué me pasó” le digo así. Y ahí yo le dije — como pucha, pero igual, más allá de nuevo de cómo es tu físico, lo importante es que tú te sientas cómodo y que tu físico también te acompañe y que sea saludable como no da igual la gordura o ser flaco, si en el fondo son los nutrientes los que necesitamos, da igual el aspecto físico —. Pero entre ellas y ellos sí se molestaba mucho. También por el color de piel.

También eso pasaba entonces. Por ahí, claro, como que, por ejemplo, recuerdo a un niño que no, “yo no soy tan negro”, ¿cachai?, así “tan negro como tú, que eres más negro”. Y yo — ya, da igual niñas, como que ya está —.

Como que esas cosas, sí, sí pasaban comentarios sobre el cuerpo de las otras personas. Y yo creo que al final no estaban tan inseguras e inseguros con sus propios cuerpos, pero sí se insegurizaban por los comentarios de los demás.

E1. Y esos comentarios, que en el fondo eran opiniones, quizás negativas o juicios sobre los cuerpos de las otras personas. ¿Veías que esos comentarios venían más de niñas o niños o por igual?

C3. No, creo que era por igual. Sí. Quizás los comentarios, si, sí, en realidad era por igual, porque te iba a decir, quizás de niños, pero en realidad igual después escuché comentarios fuertes de niñas igual, como hablando de los cuerpos de otras niñas o de otros niños.

Sí. Sí, sí, creo que ya era como generacional.

E1. En la relación con los cuerpos en relación a las habilidades o a las destrezas corporales, y también al cuidado con el propio cuerpo, con cuidar tu cuerpo físico. ¿Veías diferencias?

C3. Sí, veía diferencias. Sí, veía diferencias. Ahí yo creo que las niñas se cuidaban más.

E1. ¿Se cuidan o no?

C3. Sí no, sí se cuidaban, se cuidaban más. O, por ejemplo, recuerdo de comentarios como “¡Ay!, tía, me enfermé de la guatita o no sé qué, o me pasó tal cosa” Como, “no voy a venir mañana, porque tal cosa, no me siento bien”. Como que también creo que la comunicación también era más efectiva, o sea efectiva, en las niñas, como que lograban entender que a lo mejor tenían una dolencia que tenían que cuidarse y que después volvían. Como que no pasaba de repente lo mismo en los niños, como que recuerdo niños que era como, — no sé —, “me caí, me pegué y tengo una fractura igual voy” y era como — no, tienes que cuidarte, reposar —.

Recuerdo que P1 [un niño] tuvo un problema en la rodilla y después igual juega a la pelota y se afectó más. Y entonces era como “¿Oye?, si tú sabes que tienes un problema, tú tienes que cuidarte, como que nadie va a estar así, atento a tu cuerpo como solo tú sabes cuáles son tus límites”. ¿Cachai? “Si te duele, entonces no lo hagas”.

Como qué cosas así. Y eso era más recurrente en niños, como que, si accidentaban y “dale, filo”, igual seguían como jugando o no sé.

E1. Claro, y en relación a la estética corporal como a la ropa, maquillaje o el pelo, quizás, ¿veías diferencias en las niñas y los niños en el uso del maquillaje o como en el uso externo?

C3. Sí, pero igual, mira cada vez menos como que antes, por ejemplo, yo sentía que, no sé, por ejemplo, los niños antes no se pintaban tanto las uñas o esas cosas, igual como que ahí llegó a una moda más así, no sé si es disruptiva, en realidad la palabra, pero es como más que estás jugando como con el género, un poco.

Entonces sí me llegaban niños que pintaban las uñas y, por ejemplo, niños más chicos querían pintarse las uñas y me decían no, que mi papá no me deja ahí. Como “no, no puedo pintarme las uñas porque mi papá no me deja”. Llegaron niños también con los pelos de todos los colores. Y niñas también.

Como que se teñían el pelo verde, rosado, fucsia y los niños, no sé, amarillo verde. Sí, como que sentía que en la expresión de género igual ya cada vez estaba como más jugando y rompiendo un poquito como los patrones.

Pero igual sí, sobre todo más en las niñas, porque ahora que lo pienso cuando fue la obra de teatro las niñas querían maquillarse. Sí. Y no, no los niños.

E1. Claro, y lo que decía sobre la opinión que tenían estos padres con sus hijos, que era como de lo masculino hacia lo masculino, ¿veías que era más con los niños que con las niñas o se habían juicios diferenciado hacia el pintarse las uñas?

C3. Claro. Era más hacia los niños, pues como que esas cosas son de niñas, entonces eso no se hace. Pero con las niñas era la ropa, por ejemplo, los papás me decían, así como no, “yo no quiero que use short corto que ande mostrando el poto”, así. Y me decían “es peligroso que ande en la calle así”, no sé, y yo tampoco me metía tanto en realidad porque también siento que el territorio es otro punto más, entonces, como que ahí ya, quizás, sí te preocupai más como mamá o como papá de que no le vaya a pasar nada tu hija, ¿cachai? Si sabemos que igual el acoso existe y todo existe, entonces.

E1. ¿Las niñas, qué opinas sobre eso?

C3. No le cargaba, les cargaba, le encantaba usar peto o ropa corta o asó, andar como mostrando, como decía el Papa.

E1. Y la última pregunta que te quería hacer, también en relación a los cuerpos, es si, ¿veías que había habilidades que los niños desarrollan más que las niñas o viceversa?

C3. Mira, no, sí, porque también de nuevo me pasa que siento que, en el programa igual, yo casi todo lo veía en las niñas, ¿cachai? Entonces, como que era hoy me llegaron, no sé, cajas de mercadería “¡Ya chicas, vamos!” y eran siempre las chicas así como “¡Vamos, sí, uh, poder femenino!” y agarrar las cajas como “¡Uf!”, ¿cachai? Y no sé, iba un chico, así como “¡No, dale” — pero la llevo yo — “No, no, ándate”. Así como “yo puedo”, ¿cachai? Entonces como que sentía que igual en el programa dábamos mucho espacio como para que en realidad no fuera como “¡Ah, ya! los chicos que lleven las cosas pesadas”, ¿me entendí?

Entonces, en este ámbito, sí creo que las chicas como de fuerza andaban bien, ahora quizás de resistencia, no tanto. ¿Por qué? Porque en la resistencia, por ejemplo, cuando hacíamos destreza, se cansaban igual más rápido.

Como, de repente también empezó a pasar que a mucha gente les empezó a como afectar el periodo, igual como que les llegaba su menstruación, entonces, como que era como “¡Ay!, no me siento bien hoy día, que me duele la cabeza”. Como recuerdo, eso como “no quiero hacer destreza” — ¿Por qué? — “Porque estoy con la regla”.

Entonces, claro, en ese ámbito los chicos como que a la par, así como que parejito, ¿me entendí? como que no había altos y bajo un cambio, y de repente las chicas eran muy *power*, así de repente, habían días que bajaban más como emocionalmente o participativamente también.

E1. Y los niños en ese parejito que describes más como este *power* que dices, ¿todas las niñas al medio o más bajos? ¿Cómo describiría este...?

C3. No, parejito.

E1. A la media.

C3. Sí, no sé si había tanto *power* ahí. ¿Cuándo había *power*? En realidad, de repente, cuando habían eventos ahí, había *power* de los chicos. Cuando fue, por ejemplo, el día de la niñez, ahí yo noté que los chicos estaban así como *power*, como “¡Sí, competencias!”, así. Pero sí las competencias igual los motiva. Pero lo demás sí. Sí, pero por lo demás, no parejito, como que tampoco eran así, que se moría por ir a ayudar a buscar las cosas o como de repente, claro. Yo decía a la monitora — ¿Oye?, ya mándame a niñas para venir a buscar las cosas — y eran puras chicas.

E1. Ya no tengo más preguntas sobre esta primera pregunta de entrevistas y ahora va a seguir a E2.

E2. Ahora te voy a preguntar en relación al programa, y para comenzar, me gustaría que nos contaras qué herramientas pedagógicas están a tu disposición o de los monitores o monitoras para enfrentar cualquier tipo de situación que se vive en la cotidiano. Con herramientas pedagógicas me refiero desde manuales hasta capacitaciones que se aprenden en la práctica o a través de la experiencia de otras personas.

C3. Bueno, yo estudié un diplomado de teatro aplicado entonces. En realidad, la herramienta pedagógica que utilizaba era la sesión de expresión dramática. Y en realidad, en base a eso, como que desglosaba, por ejemplo, no sé, si hacíamos, por ejemplo, destreza y nos enfocábamos más como en lo corporal, me di cuenta, por ejemplo, que ya después le empezó a cansar los circuitos o les aburría, entonces yo utilizaba como *Challenge*, por ejemplo, qué es lo que les gusta ahora, el *TikTok*. Entonces, utilizaba como herramientas más como

contemporáneas, que las iba mezclando al final, igual con mi como sesión de expresión dramática.

E2. Y claro, eso es algo como que tenías tú, por tu formación, ¿pero desde el programa había algo como...?

C3. Sí, había un manual, pero tampoco yo lo utilizaba mucho, la verdad.

E2. Ya. ¿Y por qué no lo utilizabas?

C3. No, porque encontraba que las actividades no eran tan entretenidas, como sí utilizaba los conceptos, por ejemplo, como los conceptos de la perspectiva de género, pero siento que los llevaba a otras juegos o dinámicas, más que como que, de repente no era más como de mesa dibujar o hacer otras cosas que a lo mejor no eran tan de mi experticia. Entonces prefería hacerlo desde mi experticia. Básicamente, eso en realidad.

E2. ¿Y encontrabas pertinente los lineamientos de este manual?

C3. Sí.

E2. ¿En relación al contexto de la comunidad escolar en general, o sea, como de las niñas, pero también de las monitoras?

C3. O sea, yo creo que es pertinente, claro que sí, pero encuentro que las personas no están capacitadas, pues y menos las familias. Entonces, si bien estás pasando un contenido, igual llega un momento en que llegan a sus casas o a sus contextos y ese contenido se olvida, porque no es la realidad que viven diariamente. De hecho, ni siquiera el mismo Ministerio [de la Mujer], o sea, podemos decir que está haciendo un programa con enfoque de género, pero ni siquiera la Ministra de Cultura habla con enfoque de género. ¿Cachai? Entonces es como difícil, porque claro te piden algo, pero no son coherentes con lo que piden.

E2. Mira perfecto. Y pensando como en una posibilidad de mejorar el programa, y para poder evitar que se reproduzcan los estereotipos de género, ¿qué te gustaría recomendar?

C3. ¿Pero en qué sentido? Porque creo que es muy amplio.

E2. ¿Qué elementos se podrían incorporar para mejorar el programa? Si tú ves ciertas falencias y dices —bueno, aquí, quizás, no sé— mencionaste recién que faltaba capacitación...

C3. Mira, yo creo que no le falta muchas cosas.

E2. Pero ¿así como cosas más concretas?

C3. Plata, eso partiendo, recursos. O sea, creo que partiendo de hay que inyectar una buena cantidad de plata para poder, uno, pagar mejores recursos humanos, para que las personas que de verdad les interesa el programa se queden en ese programa, porque creo que la idea es buena, pero llevado a lo concreto creo que es muy difícil realizarlo, y más por lo mismo que te digo, por los contextos, ¿cachai?, por todo lo que conlleva también el mismo territorio en sí. Entonces claro, una es la idea de poder tratar de derribar estos estereotipos de género, pero lo otro es como la verdad de lo que está pasando, tanto en la comunidad educativa como en la comunidad donde habitan también.

Entonces, ya. Uno, es como los recursos, ¿cachai? También recursos en todo ámbito, como mejorar las colaciones, mejorar, como les decía, los recursos humanos, mejorar los materiales, ¿cachai? La sala, la infraestructura, en fin. Todo eso para poder tener una mejor implementación de los talleres.

E2. Disculpa, ¿cuál es tu apreciación respecto a la infraestructura?

C3. No, porque siempre he falta como salas. En realidad, hay que estar como luchando con que te pasen las salas, con que respeten tu espacio, también. Porque muchas veces nos pasó, como, estábamos haciendo el taller de destreza, y era como “no, ahora tenemos reunión de Consejo de profesores, entonces tienen que salir de acá, están haciendo ruido” y es como “¡Ah! OK, dale, las niñas se pasan a segundo plano”. ¿Cachai?, entonces tenemos que nosotras estar siempre modificándolos por las personas adultas.

E2. ¿No contaban con un espacio fijo?

C3. Sí contábamos con un espacio fijo, una sala, pero para hacer destreza teníamos que salir a la cancha porque teníamos colchoneta, teníamos aros, y ahí es cuando molestábamos, como a las y los profes que estaban en su reunión. Entonces, ahí es como de nuevo, tener que modificarlos nosotras para que poder habitar en el espacio también. Sí, en ese sentido, igual siempre va a faltar una infraestructura, yo creo como apta para que las niñas se desarrollen de la mejor forma posible. En el fondo es eso, como no coartarles, sino como decirles- Bueno, dale, te damos todo este espacio para que tú hagas, lo que estimen, como, no sé, conveniente. Pero eso, como yo creo que es una infraestructura recurso.

También creo que las y los monitores también tienen que estar como de acuerdo a lo que pide como el lineamiento, porque en este caso era enfoque de género, pero habían dos trabajadores sociales a cargo del taller de teatro y del taller de arte, entonces no sabían cómo básicamente realizar los talleres. Era difícil, les faltaban herramientas pedagógicas, herramientas educativas, capacitaciones. Faltaban capacitaciones sobre enfoque de género, porque si bien pedían todo esto como -bueno, dale, necesitamos que las personas que trabajen aquí sepan de enfoque de género- eso en el acto no pasaba, no pasaba. Entonces, era estar como educando tanto a monitores, a monitoras como a las niñas. Cachai, en todo ámbito. También de nuevo, desde las herramientas pedagógicas y de lo que pedía el programa, que era el enfoque de género

E2. ¿Y cuáles eran los conocimientos mínimos para que alguien participará, por ejemplo, como monitorio o monitora?

C3. No sé si habían en realidad requerimientos mínimos, porque la persona que pusieron al principio no tenía ninguna experiencia con niñas y niños. Entonces ahí era como totalmente nueva y fue aprendiendo en el camino. Y ahora quizás, después de cuatro años, ya sabe un poco más de, o sea, sabes igual ya manejar el grupo y todo el cuento.

Y el otro monitor que pusieron también estaba recién como egresado de sociología, entonces, como que pucha igual era difícil lograr hacer un taller de teatro si no tiene la herramienta.

Por eso digo que es como que, claro, el Gobierno pide una cosa, pero en el fondo lo que está pasando en el territorio es otra cosa.

E2. O sea, ¿más o menos como las personas que encontraban disponibles, tomaban el trabajo?

C3. Claro.

E2. No tenían que pasar como por unos requisitos de, por ejemplo, hacer es saber el propio género antes de empezar a trabajar o tener como experiencia trabajando directamente con niñas y cosas.

C3. Sí, igual creo que quizás fue puntual ese año, porque a mí cuando me pidió me hicieron una entrevista, sí me preguntaron todas esas cosas del enfoque de género y creo que, si fueron requisitos para mí para poder entrar, pero después yo creo que, por el bajo, como presupuesto que tienen para recursos humanos, al final no te termina interesando a todas las

personas. Entonces como que el final es como lo que queda, o alumnas en prácticas que van recién saliendo, sin tanta experiencia como para poder, no sé, tener ahí como un trabajo de medio tiempo, en realidad.

E2. Y bueno, además de los recursos económicos o de recursos humanos, ¿qué otras cosas crees que podrían mejorar en el programa?

C3. Bueno, las capacitaciones, igual, como te dije. Las capacitaciones de sobre enfoque de género y yo creo que sobre pedagogía. Como el trato con las niñas.

E2. Eso, por ejemplo, ¿podría ser como un elemento para mejorar el programa en cuanto a que se eviten la reproducción de estereotipos de género?, ¿cierto?

C3. Sí. Totalmente.

E2. ¿Y además de las capacitaciones, se te ocurre alguna otra cosa?

C3. Es que quiero que va todo como muy ligado.

E2. ¿O cómo una práctica, algo así como más concreto, en la praxis o en el hacer diario?

C3. No, es que eso es lo que te digo porque creo que va todo muy ligado, porque en realidad creo que lo económico igual va de la mano de quien se contrata, entonces, por ejemplo, lo que tú dices sobre los estereotipos de género, si contratan a alguien que no sabe de enfoque de género, termina reproduciendo estereotipos de género cuando está educando. Como “síéntate, como señorita”, o no sé qué. O entonces como que ahí va muy de la mano. Como ¿qué va antes el huevo, la gallina? Como que como que, no sé, creo que es difícil poder implementar la perspectiva de género si no todas las personas también les interesa.

E2. ¿Y tú presenciaste como algún ejemplo en esa línea? Perdón, que insista, es para tener una idea.

C3. Sí po, lo que te acabo de decir como las y los monitores, se reproducían estereotipos de género en los talleres todo el tiempo.

E2. Ya, ¿pero, así como el ejemplo de “síéntate como señorita”?

C3. Sí, lo dijeron. No sé si cómo “esas cosas no la dicen las niñas; eso no es de niña; eso es de niño”. Sobre todo como por los comportamientos, a veces como más tosco, siento, como de ciertas niñas, como que sí eran más juzgados por la monitora, por ejemplo, como de que “¡Ah!,

no se hace esto, se hace esto otro, eso no se hace”, pero todo en base al género. Entonces, como que también, bueno, si ella fue criada así es difícil como decirle a ella, “¿Oye?, no le digas eso a una niña”, como porque también es su propia crianza. Pero sí, esa la recuerdo. Igual creo que también le corregí algunas otras, pero ya no las recuerdo todas, como dijo varios comentarios como inadecuados.

E2. ¿Y qué es lo que funciona mejor? ¿Qué viste tú que funciona mejor?

C3. Yo creo que funciona cuando están las personas profesionales que saben del tema, porque, por ejemplo, después hicimos un taller de máscara y en ese sentido, sí, hicimos un taller de máscaras y bueno, en ese sentido tenemos una como organización con enfoque de género y todas las profesionales, por lo menos teníamos una base de enfoque de género, entonces trabajamos como dinámicas, tratando de no reproducir estos patrones entonces, salieron cosas, hubo como pensamiento crítico, también como de parte de las niñas, como cuestionándose ciertas cosas que decían como, bueno, sí, en realidad ahí me doy cuenta como, sí, funciona. Por reflexiones que tenían, por cosas, de repente, hasta ellas mismas te corrigen como “— ¡Que vengan todas y todos — “¡Y todes!”, ¿cachai?, no sé, cómo cosas que tú misma le vas enseñando y que de repente te dicen “¿Oye?, pero no, mira, la cosa no es tan binaria, también”. Entonces te va dando cuenta como —¡Oh!, mira esta reflexión igual va repercutiendo, va resonando —. También va resonando en ti, como también la teoría llevando a la práctica y esa misma práctica te va diciendo “¡Mira! Existen más personas”. Como que en ese ámbito yo lo noté, que cuando estamos todas y todos en la misma función, cachai, funciona, funciona los talleres, funciona el contenido también, la bajaba, cómo se logra hacer bajada de la información igual y de forma entretenida, dinámica.

También con la experiencia que tenemos, que en el fondo es el teatro y que sabemos hacerlo, por eso también digo como, porque yo le decía al monitor como bueno, — si te gusta hacer taller de fútbol, haz taller de fútbol, pero métele el enfoque de género —, ¿cachai? como — trata de que sea la misma cantidad de niñas de niño —. No sé cómo en el fondo, — desde tu experticia llevarlo como, no necesariamente tiene que ser el teatro —, como bueno, — si a lo mejor lo tuyo es la fotografía, dale, ¿cómo podemos llevar la perspectiva de género a la fotografía? —. Entonces también creo que eso es pega de cada una y de cada uno, porque todas y todos se capacitaron en enfoque de género, pero después no lo llevaron a la práctica.

Entonces ahí cuando se queda solamente en la teoría y digo como, bueno, no, no estoy haciendo la bajada.

E2. Bueno, muchas gracias C3.

E1. ¿Te gustaría reforzar algo que mencionaste antes o que se te ocurrió después?

C3. No creo en realidad. Bueno, como, así como para ir cerrando siento que es un buen programa. Me gusta mucho. Me gustó mucho haber trabajado y creo que aprendí mucho, bastante. O sea, como que esto mismo que te digo como de poder agarrar una temática y poder llevarla a la práctica y poder.

Siento que en teoría el programa está muy bueno, como que eso me pasa como que digo, qué espectacular, como que cuando, no sé, entré a trabajar, yo decía — ¡Oh, no, es que esto me encanta! — como poder estar aprendiendo una temática, hacer facilitar contenido, hacer una bajada medio, como crear también tu propia escuela. Y también yo lo vi después de cuatro años trabajando ahí como de cómo las niñas y niños más grandes también iban entendiendo este contenido.

Entonces, creo que la idea está buena, pero claro, falta ahí como inyectar creo que recursos porque parte todo de acuerdo, o sea como que si podía inyectar buenos recursos al programa van a llegar mejores profesionales, van a llegar gente que de verdad le interesa estar ahí, estar como no por la plata, sino que como por estar aprendiendo también sobre esto. Eso pienso.

E1. Gracias ya volver a recordarte que todo era anónimo, entonces no me aparece tu nombre ni los nombres que dijiste tampoco y pedirte que después te voy a enviar una carta que es un consentimiento informado, que se completa ahí para que la pueda firmar.

8.1.4. Monitora 1

E1. Agradecerte por conectarte, vamos a intentar ser lo más precisas posible, porque entiendo que está ahí en 1000.

Y bueno, nada. E2 va a partir con algunas preguntas y después ya vamos a ir cerrando. Esto es una entrevista que hacemos en el contexto de un trabajo que tenemos que hacer para la universidad. Y lo que estamos investigando es sobre los estereotipos de género en las niñas y niños y cómo se reproducen. Entonces te vamos a hacer algunas preguntas que son bien concretas y la idea es que las puedas contestar desde tu experiencia. No estamos pidiéndote

nada elaborado, son preguntas de verdad bien simples y la idea es que te contestes de la forma más simple también no es nada del otro mundo.

Lo otro es que para la universidad es súper importante el tema ético, entonces todo lo que tú digas aquí es anónimo no va a aparecer tu nombre, si es que en algún momento mencionas algún nombre, también se va a eliminar, se va a cambiar por otro para que no te preocupe. Ya, para que hables más tranquila. Y si en algún momento te sientes incómoda con alguna pregunta nos avisas y pasamos a otra, o si quieres, ya, definitivamente parar la entrevista, también estás en todo tu derecho y no pasa nada y la idea es que te sientas cómoda todo el tiempo.

Después, yo igual te voy a mandar un papelito que dice todo esto, en donde se explica lo del consentimiento para que lo puedas firmar.

Así que ahora vamos a partir con algunas preguntas.

E2. Vale, muchas gracias por concedernos esta entrevista.

Para comenzar, nos podrías contar, más o menos, las características de la composición familiar de los hogares de las niñas y niños del programa de 4 a 7, por favor. Por ejemplo, no sé, si había personas con discapacidad, adultos mayores, jefas de hogar, qué tipo de ocupación tenían, si había familias con pertenencia a pueblos originarios, inmigrantes, cosas así, por favor.

Como una caracterización.

M1. Ya, mira la mayoría de las usuarias con las cuales nosotros trabajamos son mujeres trabajadoras. Muy pocas son como las que están... Creo que hay algunas usuarias que están estudiando, el porcentaje es muy bajo. La mayoría son trabajadoras y en algunos. Tienen claro el cuidado de sus abuelas o tías el cuidado personal. Pero casi la mayoría viven con sus madres biológicas. Y sí, también tenemos usuarias también inmigrantes. En los cuales tenemos colombianas. Creo que haitianas no hay, pero venezolanos sí hay, colombianos y venezolanos tenemos. ¿Algo más que agregar o está bien?

E2. Si nos quieres contar como más detalles, si lo quieres dejar ahí está bien. ¿Sabes si hay familias que pertenezcan a pueblos originarios y están en contacto con ambos padres? Me dijiste que la mayoría vive con la madre biológica, ¿qué pasa ahí con la figura del papá? Si hay

casos de algún familiar privado de libertad. Sí que sabes de eso o que tenga algún tipo de consumo problemático de sustancias.

M1. Lo que pasa que, como yo soy perdón

E2. Si no sabes no importa, no pasa nada.

M1. Sí, lo que pasa es que muchos detalles así de su familia, de su núcleo familiar, no tengo mucha información al respecto porque yo no completo mucho la ficha. O sea, soy monitora más que nada. Tengo contactos con las usuarias o usuarios que van a buscar a los niños o niñas del programa que es la niñez. El control no es mucho lo que tengo yo el contacto, o sea, la información.

E2. Ya, bueno y ahora, en relación al establecimiento educacional donde se implementa el programa. Nos podrías contar como en general, ¿cómo es la infraestructura? Según tu perspectiva, obviamente, ¿qué observas en la relación de los niños y las niñas con los docentes y paradocentes? ¿O la relación de los estudiantes entre ellos?

M1. Ya, en cuanto al establecimiento, el establecimiento es bien amplio y es cómodo, por lo menos para nosotros. El programa 4 a 7 el tenemos una sala propia. La cual es nuestra. Cómo se puede decir, es nuestra, propia. Entonces tenemos todos los materiales, todo. Nos prestan más salas en el caso que la necesitáramos, sí nos prestan la infraestructura. Los baños están siempre en buen estado. Nada, nada que decir de eso, al igual que el establecimiento.

En cuanto a la gente que trabaja, he encontrado que de a poco hemos tenido mucha más cercanía, hemos podido conversar, ya, con ahora con nutricionista, la psicóloga. Cosas que antes nos costaba un poquitito, ahora encuentro que están como trabajando, encuentro que estamos trabajando más de la mano.

En cuanto a la niñez, tanto la portera como los tíos que limpian el patio y todos ellos, no, genial. Nada que decir porque hay niños y niñas que a veces su mamá se va más temprano al colegio y ellos lo reciben y eso tú sabes que no todos y todas de repente se pueden hacer responsable del cuidado de una niña. Y ahí después, cuando nosotros llegamos, ellos ya están, entonces eso es genial.

En cuanto a la alimentación, las manipuladoras [de alimentos], también hemos tenido un contacto ya mucho más directo con ellas. Ya, sabemos lo que van a darle de comer, ejemplo, al otro día, todas esas cosas. Así que en cuanto a eso estamos súper bien.

E2. Ya, súper. En relación a las actividades que realizan en el programa y bueno, de acuerdo lo que has podido observar, ¿notas si hay alguna actividad en la que participen más niños o niñas y en qué tipo de actividades?

M1. En cuanto a ver, no entendí mucho la pregunta.

E2. Las actividades que realizan en el programa, ¿ves o has observado si hay como alguna distinción entre las que participan niñas y niños, o más o menos participan de manera similar?

M1. Yo, por lo menos encuentro que igual es muy pareja la integración que ellos tienen con el programa. O sea, no es que, no sé, que haga una actividad y participen más hombres o más niñas. He tratado siempre de buscar algo que sea neutro. Por lo menos, claro, por lo menos en mi parte trato de que todo sea neutro.

E2. ¿Y, por ejemplo, qué actividades son esas neutras?

M1. Es que yo trabajo con artes manuales, entonces, en cuanto a eso, sí po, trato de que las actividades también se puedan trabajar con el primer y segundo ciclo. Que sea mixto, que no esté tanto tirado como para un género y para el otro, en eso. En eso también me preocupo.

Y él los juegos, y hablamos de un ejemplo en los juegos, claro, hay más juegos que, no sé po, que tenga que ver más con pelota, me doy cuenta que ahora están participando más las niñas. Y que les llama la atención un ejemplo, ahora que estamos haciendo el programa de verano, el estival, entonces ahora nosotros tenemos 1 hora de deporte, que es fútbol. Y se juega mixto. Se juega mixto.

E2. ¿Son niñas y niños de qué edad más o menos?

M1. Nosotros trabajamos de 6 a 13 años, y se juega mixto.

E2. ¿Y notas diferencia en la participación en el fútbol de las niñas y los niños?

M1. No, no. Por ejemplo, ahora hay niñas más pequeñitas que llevan muñecas, ositos y cosas así, y los niños juegan, juegan ahí con su con sus muñecas, con las niñas. No sé po, si tienen que darle comida siempre le están dando, cosas así, y no veo que hay, así como - ¡oh!, no puedo. No, es como tan normal, como ellos lo ven.

E2. Y entonces, en general, encuentras que interactúan de manera similar niños y niñas, y entre ellos, ¿no notas grandes diferencias como el momento de jugar?

M1. Sí, sí, no noto diferencia.

E2. ¿Y por qué crees que sucede eso, que no se diferencian al momento de jugar, las niñas y los niños?

M1. Pero no escuche mucho, algo escuche de tu pregunta, pero lo poco y nada que escuche fue donde y que igual se hacen trabajos de equidad de género. Entonces también se les ha explicado el tema de los trabajos en casa, que no solamente la mujer se tiene que llevar la carga, o las niñas que los niños y los hombres también tienen que participar en eso, entonces siempre se les ha explicado ese tema y se les se les se les ha enseñado también algunos que no saben mucho; el tema de la de las tareas del del hogar. Las tareas, que también tienen ser mixtas. Que también ahora, también se están dándose cuenta que la mujer también está saliendo a trabajar, entonces las cosas de la del hogar también... De repente, cuando tenemos conversas dicen "No, mi papá cocina, mi papá lava, porque mi mamá está, no sé, está trabajando, no, mi papá me viene a buscar porque mi mamá llega más tarde", o la mamá lo va a buscar y lo va a dejar al Colegio porque el papá entra temprano, pero sale más tarde o sale más temprano. Entonces así es.

Entonces, yo encuentro que ahora ellos están viendo que, en realidad, está como todo más parejito. Entonces, no sé, por lo menos lo que yo veo es que ellos no se sorprenden con algo, que a lo mejor en otros lados no se ve. Lo de nosotros, de nuestro Colegio es distinto.

E2. Pero es claro. ¿Es como sólo de las niñas y los niños que participan del programa o es algo que también ves dentro del Colegio?

M1. Es que tampoco tenemos como mucha, mucha visión dentro del colegio, porque los horarios de nosotros no son cuando están todos y todas. Nosotros, nuestro trabajo, empezamos a las 3:30 y los niños a las 3:15 salen del colegio. Entonces la niñez sale 15 minutos antes que nosotros entremos en nuestras horas de trabajo.

E2. Perfecto.

M1. Pero pon poner un ejemplo, lo que sí vi este año que gente de los cursos más grandes se quedaban en el establecimiento haciendo deporte. Ponte voleibol, basquetbol, eran mixtos.

Fútbol. Habían talleres de deportes, de fútbol y también eran casi mixtos, y de todas las edades, grandes. Entonces por eso te puedo decir que es como, se ve como muy normal. No sé si será la palabra normal, pero es que lo ven de esa forma. Allá yo no he escuchado jamás que no, no puede jugar fútbol porque eres mujer, no lo he escuchado. O no, puede jugar basquetbol.

E2. ¿Y mayoritariamente quiénes son los que juegan fútbol? ¿O siempre es como mixtos?, No sé si lo estoy entendiendo bien.

M1. Sí, está equilibrado, un poquito más hacia el varón, hacia el hombre. Pero sí hacen los talleres que sean mixtos.

E2. ¿Eso es como por el por el Colegio?

M1. Por el Colegio.

E2. Pero también dentro del programa tienen cómo estás directrices de hacer las cosas mixtas, ¿cierto?

tamos, tratamos de que sea neutro, y ojalá, pero no siempre se puede tener la misma cantidad de niñas y niños, o sea va variando. Va variando, porque no podemos tener 10 cupos para niñas y 10 cupos para niños, no. El que necesita, es llega, llena el cupo.

E2. Perfecto, o sea, si en algún momento hay más niñas, van a participar más niñas y si llegan más niños se va a inclinar más hacia los niños.

M1. Sí, correcto.

E2. Y en relación a los conflictos, que generalmente pasan entre las niñas, cierto, ¿has observado alguna diferencia en cómo se resuelven los conflictos entre niños y niñas?

M1. Ahora último, sí po, hay distintas personas, hay muchos que resuelven sus conflictos conversando, y nos llaman y para que nosotros poco menos, seamos como la mediadora y tengamos la solución. Como hay otras personas que lo resuelven a golpes, y ahí es cuando nosotros nos metemos entre medio y le explicamos las normas, las reglas que nosotros tenemos como programa y las entienden. Cuesta, porque vienen recién llegando, porque no están acostumbrados a que les llamen la atención y no de mala forma, porque uno siempre va a conversar, entonces como “¡Ay, tía!”, sí, lo entendía, y al otro día se le olvido de nuevo, dijo un garabato o de nuevo le pegó al compañero o a la compañera. Entonces es, es algo que

tenemos que estar retroalimentando casi todos los días y, aun así, los chicos y chicas saben que no pueden solucionar los problemas o sus conflictos con garabatos o golpes, pero igual hay que estar recordándolo, retroalimentando.

E2. ¿Has notado, quizás más violencia como de parte de niños o niñas, o en general es como, más o menos, similar? En el momento de enfrentarse a un conflicto.

M1. En este último tiempo me he dado cuenta que han sido las mujeres un poquito más violentas.

E2. ¿Y de qué manera? ¿nos podrías poner un ejemplo?

M1. Ejemplo no sé po, golpes, manotazos. Va pasando y le pegó un golpe en la cabeza. O a veces no sé, la pinta mucho más fuerte con ciertas personas y no con alguno, no con otras. Entonces ahí es donde se tiene que estar observando y todo. Y en cuanto a los hombres son más garabateros. Es más, el garabato, la chuchada, como que la llevan ahí a flor de piel, y ahí les digo “cuidado, cuide su boca” y van entendiendo. O de repente les digo “se te cayó el apellido” y es como “¿qué me dice?”. Es como — no, no digas garabatos —, “¡Ya tía!”. Entonces, cuando ahora les digo, se te cayó el apellido, ellos saben “¡Oh! Perdón”, dicen. Y trato de no decir palabras garabatos, para que el compañero de al lado diga “¡Ah!, yo también lo puedo decir”. trato de evitar un poco eso. O no digas una mala palabra, también lo ocupo eso.

Pero sí, en cuanto a la mujer, la encuentro, que es como más manos largas, como se puede decir, y el hombre es más chucheta. Ahora, últimamente se ha dado un poquito vuelta eso.

E2. Perfecto sabes como que las niñas son un poquito más violentas físicamente, que se golpean entre ellas. ¿O también golpean a niños?

M1. Sí, correcto.

E2. Entonces lo entendí bien. Y en relación a cómo habitan los espacios, ¿encuentras que es similar, o notas alguna diferencia? ¿Notas alguna similitud o diferencia entre la forma de habitar u ocupar los espacios de niños y niñas? Que quizá algunos lugares que son más como frecuentes que estén niñas o niños o es mixtos, no notas diferencia.

M1. No es bien mixto el espacio, no, no hay algo, como no sé po, la cancha es nuestra, en eso no, no hay diferencia.

E2. Bueno, pero en general no notas como diferencia en la utilización de los espacios entre las mismas. ¿Y en relación a cómo se forman los grupos de amistad?

M1. Hay amistad entre ambos, pero siempre hay su grupito. Siempre hay su grupito de las niñas, por un lado, los niños, por otro lado, y los más pequeñitos es como que juegan entre todos y todas juntos, no es tanto grupito y son como muy pequeño, no sé po, dos niñas por allá, y dos niños por acá, pero la mayoría casi siempre están juntos. En cuanto a los de segundo ciclo y ahí es más distinto. En cuanto, no sé, si tuvieran que hacer un, no sé, un juego y pueden hacerlo individual van a ir mujeres para acá y hombres para acá. En cuanto al a la hora de estudio, no, porque ahí de repente se juntan, no sé po, el Octavo A tiene que ser un trabajo y ahí hay niños y niñas y lo hacen en conjunto.

E2. Perfecto. Pero ¿así como de las amistades?

M1. Las amistades son casi siempre hombre con hombre, niña con niña. Y muy pocos son mixtos, el porcentaje más bajo es mixto.

E2. ¿En qué edad se producen estas diferencias? Porque dijiste que los más pequeñitos hacían todo más o menos juntos.

M1. Son niños como de 10 años para arriba aproximado.

E2. Ya, como a los 10 años, ahí se empiezan como a separar un poquitito.

M1. Sí un poquitito. Ya como ya eligiendo, ya, un poquito más la amistad, y que se van o “que tía y que con él hablamos otras cosas” y las amigas “No, es que no sé”, porque están hablando del niño. Qué es lo que les gusta, la música. Entonces ahí es como que se diferencia un poquitito.

E2. ¿Has notado, quizás como amistades de algún niño con niñas cuando ya son mayores o eso no sucede?

M1. Eso sí, igual hay, como 2 o 3 años que se juntan niño con niña y son amigos, que son compañeros, y que va encima, se juntan en el programa, entonces más amistad hay. Y de repente no es porque se van juntos y ahí se hacen como más se hacen como mafia tao entre ellos y ellas. Pero sí, siempre es más grande, la edad es un poquito más alta.

Los más pequeños no hacen como tanta diferencia entre niños y niñas, no, ellos si se sienten cómodos o cómodas, ellos van a estar ahí.

E2. Es bueno cambiando un poquito el tema, ya como para cerrar y le doy el paso.

E1. ¿Está en conocimiento de algún caso de *bullying* en el establecimiento o en el programa?

M1. Sí, sí tenemos un caso. Ella es una niña colombiana y la cual ella es muy calladita, es como muy para dentro, como yo digo, siempre anda en el aire y hay que ir a buscarla. Ella nos contaba a nosotros una vez con una compañera con mi compañera, de que, en su colegio, o sea en su curso, le hicieron *bullying* y que sus compañeros se habían enojado con la persona que le hacía *bullying* y tuvieron que llamar apoderado y lo bueno que la apoderada de ella, que también es usuaria de nosotros es bien preocupada. Entonces ella fue al tiro. Se solucionó el problema así, en el colegio. Lo bueno es que sí hay ayuda en eso que se la prestan tanto a la niña como al niño o a la usuaria. Como que se toma el tiro. Creo que hay una sala, que no sé cómo se llama, no sé cómo se llama la sala, pero ahí van todos los niños o niñas que tienen conflictos.

No, no sabría decirte el nombre, porque en este momento no lo recuerdo, pero ahí van, van y arreglan eso. Entonces de repente hay conflictos con otros niños y niñas y a veces no se sabe por ellos mismos, sino que viene la compañera y dice “Oye, es que estoy preocupada porque, bueno, cierta persona, hoy día la compañera o el compañero le pegó o ella le pegó a otro”, entonces voy a ver qué se armó una pelea, y así están. Entonces, de repente por terceras personas nos enteramos y nosotros buscamos el momento, el tiempo indicado para poder acercarnos, y así como que de la nada, nada vamos, le preguntamos, tratamos de ayudar, de conversar y si ya es mucho y hay otros problemas, como mucho más fuertes, se trata de hablar con la usuaria.

Pero en el programa de nosotros trabajamos, eso lo trabajamos hartito sobre el respeto, sobre los derechos también de cada persona, pero se habla hartito sobre el respeto hacia, entre, hacia uno mismo y hacia los demás. Eso sí, lo trabajamos.

E2. ¿Y ese caso de *bullying* en tuvo quizás relación con violencia de género o nada que ver?

M1. No, fue por su color de piel.

E2. Perfecto.

M1. Solamente por su color de piel, porque ella era piel oscura y el Niño la quiso molestar no más le dijo “Oye, un par de palabras” y ella se sintió. Y ahí salieron en defensa un par de compañeras y compañeros. Como también no recuerdo si es la misma niña o es otro caso, que no lo recuerdo, que otro compañero, otra compañera, defendió y se agarró a golpes por defenderlo.

E2. ¿Y también porque estaban burlándose de?

M1. Sí, y otro caso que nos pasó casi a término de año o por mediados de año, que no lo recuerdo muy bien, sobre un compañero que también fue a decirle a otro niño que no estuviera molestando a su compañero, que es del nuestro programa y vino y lo empujó y se cayó, lo boto, se pegó en la cabeza. Por poco se hubiera golpeado con un bloque de cemento y no lo hubiéramos contado, no sé si para bien o para mal. Pero lo bueno que ahora en el colegio hay cámaras, entonces las cámaras las vieron, vieron cómo había pasado la cosa y se llamó al apoderado de la persona. Y nuestro niño, porque fue un niño, le dijimos que no era el medio para ir a enfrentarlo, que él tenía que haber hablado con un adulto o con un parodocente y haberle dicho “sabes que molestó a mi compañera, yo me sentí mal, quiero defenderla”, no sé.

Entonces, todo otro camino le decía, pero él quiso enfrentar como defendiéndola.

Mira lo que pasa es que el compañero lo defendió a otro niño que era del ciclo, él ya estaba dejando casi el primer siglo, entonces estaba en proceso de dejarlo y entonces se veía mucho con el compañero y el niño tenía 7 años, entonces él fue a enfrentar a defender, como a proteger a su compañero y ahí este otro niño vino con fuerza y lo empujó.

E2. Es bueno, ahora va a continuar E1. con la parte final de la entrevista. Muchas gracias.

E1. Ya nos queda poquito, así que gracias. Solamente quería más como tú. ¿En un momento mencionaste que tú crees que las niñas y niños, más allá de que sean o se consideran mujeres u hombres, participan igual en todas las actividades, pero tú decías que es porque en el fondo en el programa se trabaja con eso, se trabaja con el enfoque de género? Entonces te queríamos preguntar si, ¿tú ese enfoque de género lo aprendiste de algún lugar, te pasaron algún manual o alguna capacitación, o fue porque tú fuiste cachando con el tiempo, como tú empezaste a integrar esas cositas?

M1. Ya, cuando yo entré al programa de 4 a 7 no entendía mucho el tema del enfoque de género, era como, bueno para mí esto fue todo nuevo. Y luego, con el tiempo mis compañeros igual se dieron cuenta de que yo no manejaba el tema, y aún todavía me cuestan un poco ciertos puntos, pero estamos trabajando para eso. Ahí empezaron con capacitaciones en la municipalidad, leer, informarme un poco. Hay cosas que todavía me cuestan, lo pregunto, lo pregunto porque siempre he sido muy preguntona. Y eso, o sea, las capacitaciones igual me han enseñado bastante y mis compañeras igual. El apoyo, el apañe que tienen conmigo, bacán.

E1. ¿Oye, y esas capacitaciones son como más teóricas o tú sientes que te sirven para estar ahí en el día a día con las niñas y los niños?

M1. Mira, hay algunas que he encontrado que han sido un poco más teóricas, como que han sido como una pequeña pincelada, encuentro que no, no han sido como a fondo a fondo. Como hay otras capacitaciones que sí me han servido bastante para poder acercarme también a ciertos temas. Cuando, no sé, había una niña que estaba un poco confundida, y ahí es como “Ya Ok, ¿no sé cómo quieres que te diga? ¿cómo te sientes más cómodo o cómoda?, ¿cómo quieres que te diga?”, el problema es que la mamá no lo aceptaba. Entonces ahí uno, tampoco puede como hacer mucho más, porque tampoco era, como ya del programa, ya se había salido. Entonces ella llegó ahí como “¿Ayuda?”, pero no podíamos hacer nada más.

E1. Ya, oye, y a ti te acomoda más, como del programa, ¿que estas capacitaciones sean más prácticas o que sean teóricas o te gusta la combinación entre ambas? ¿Qué crees que es más útil?

M1. ¡Ay!, yo encuentro que ambas. Yo con ambas, de repente hay algunas que entiendo un poco más fácil, otras que me cuesta bastante entender el tema y es como que ¡ay! no, no, como que no quisieran entrar, pero igual después quedó con las dudas y empiezo a investigar, pero por mí que fueran mixtas.

E1. Ya. Ya, entiendo. ¿Y de cuando tú hablas de que has recibido algunas herramientas prácticas que te sirven? Si nos pudieras dar un ejemplo concreto, así de algo que tú hayas dicho: Ay ya, con esto realmente, si yo hago esto, las niñas y niños, o si yo hago esto voy a estar incorporando enfoque de género. Si nos pudieras dar como un *tip*, ¿cuál sería lo primero que se te viene a la cabeza? Si le tuvieses que decir a otra persona que va a ser un taller.

M1. Es que me pillaste en la pregunta.

E1. Hoy día dijiste que tú hacías cosas para que las niñas y niños participaran igual. Entonces, ¿cuál de esas cosas tú crees que será más efectiva?

M1. No sé, mediante los juegos. Mediante los juegos también lo trabajamos, con mis trabajos manuales, también, trato de que, no sé, que ocupen los colores, que se den cuenta que los colores son colores, que no es algo que sea propio “porque yo soy niña, tengo que ocupar el rosado y el P3 [un niño], no”. Tratamos de que aprendan de que las cosas, una muñeca puede pedirla un niño o una niña, y eso se le explica mediante los talleres que hacemos.

Y también en el día a día, porque de principio era como -quiero ir a jugar a la pelota, ya- y escuchábamos a veces cuando decían “No, pero tú no puedes jugar” y nosotros lo miramos y le decíamos — Pero ¿por qué no puede jugar? — “No es que es niña” — ¿y por qué? si ella tiene 2 pies, tiene 2 manos, tiene lo mismo que tú, solamente que, a lo mejor, no tiene esto, no tienes otro, pero piensa casi igual o piensa igual o tiene la misma edad —. Entonces ellos buscaban “no, porque es chica; no, porque” y siempre buscaban como el pero, hasta que entendieron de que es un deporte y que lo pueden ser que lo pueden hacer ambos. Al igual que, no sé, jugar, saltar al cordel, es como yo le dijera, bueno, las cuerdas lo hacen solamente las niñas “No tía, si yo también se saltar”, entonces ahí nosotros les íbamos poniendo ejemplos y decían “Oye, pero es verdad”, y se van dándose cuenta de que no hay nada que sea de un género.

E1. Claro. Oye, y tú crees que, por ejemplo, si viviéramos en un mundo donde realmente sólo los hombres pudieran jugar fútbol y las niñas tratar la cuerda. ¿Qué consecuencias crees que podría tener en las niñas y niños esta diferencia? ¿O tú crees que no habría mayor impacto?

M1. Sí po, no tendrían un vínculo entre ellos, un vínculo a lo que yo me refiero; tener una amistad. Poder conocerse, poder conversar temas. que a veces no sé, no hablas con tu hermana, porque tu hermana a veces no te escucha, pero si te das cuenta que tu compañera si te escucha o tu compañero, que cuando necesitas una ayuda y te caes, no corren solamente las niñas, va un niño a ayudarte, a recogerte, o si se cae un niño, va una niña, y no sé, necesitas agua, o te sientes mal. Entonces, ahí es cuando tienen que tener unión entre ellos y ellas, porque si[no] existiría el mundo solamente para niñas y para niños sería muy aburrido.

E1. O sea, tú crees que se complementan al final.

M1. Sí, sí, porque en realidad te tienes que dar cuenta que con puros hombres no llegas a ningún lado, o con puras mujeres tampoco, porque igual necesita, no sé, la opinión o el apoyo o la ayuda o la amistad, cariño del sexo opuesto.

E1. Claro. Yo no tengo más preguntas, no sé si tú E2. quieres agregar algo.

E2. No, solo le daría espacio a M1 por si quiere aportar algo más, que nos pueda servir en la investigación.

E1. O algo que te hubiese gustado decir más y no pudiste.

M1. Sí, en cuanto a las capacitaciones, igual un ejemplo, y también volverá al programa de nosotros. Últimamente hemos tenido casos con niños de TEA, sospechas y algunos casi confirmados e iguales las capacitaciones que nos han brindado, por lo menos yo soy una de las que las tomo, me han servido bastante, para poder darme cuenta y para tener también otro tipo de mirada. Porque también me doy cuenta de repente y le digo, tengo una pequeña sospecha, y yo empiezo a mirar y como también tengo un pequeño caso, con mi hijo, entonces tengo otro tipo de visión también con eso.

E1. Claro. ¿Oye?, y sólo para profundizar ya que empezaste a hablar de eso. ¿Tú notas que hay diferencias en cómo... porque yo sé que tú sabes cuáles son ciertos signos que podrían indicar que hay TEA, ¿cierto? ¿Ves que se expresa de manera diferente en niñas y en niños? ¿O son como comportamiento estándar que tú dices “no, mira esto pasa y da lo mismo si es niña o niño”?

M1. Es que son distintos los comportamientos, según también el grado que tengan, porque, un ejemplo, ahora que estoy en el estival, en el Programa 4 a 7 estival, hay un niño con TEA que está confirmado y que él se comporta totalmente distinto a otros casos que yo he visto. Él tiene un comportamiento como, no sé, porque yo le digo — ¡Ey! Está prohibido decir groserías — y él me dice “¡Ey! Usted lo dijo” o sea, tengo que explicarle, tienen otro tipo también de idioma, otro tipo de palabras que no son comunes. Pero la diferencia, de que el todo acusa, el no pelea. En un caso de otra niña, que sí era del programa del que nosotros hicimos en el Colegio; ella... los últimos meses le dio por pelear conmigo, como yo era la mentirosa, yo peleaba con ella y siempre peleaban con ella, o sea, ella nunca hacía nada. En cuanto a otro niño que yo tengo la sospecha, que la mamá no me lo ha dicho, pero yo, mis ojos me dicen que él, un ejemplo, él no tiene no tiene habilidad manual para trabajar, le cuesta

tomar el lápiz. Lo hago trabajar harto, con pincel, con cosas de plastilina y eso y como que le cuesta dibujar, le cuesta pintar, todo lo hace, más o menos, pero sí tiene una rapidez única para hacer las cosas. Camina distinto, corre distinto, su correr es distinto, lenguaje... cuando él llegó de principio era muy para adentro, porque todo lo hacía, poco menos su hermana era su protectora y cuando él entró al programa yo le dije a su hermana que tenía que soltarlo de la mano. Le dije — [a] él tienes que darle su independencia, él tiene que aprender a hablar, él tiene que aprender a expresar lo que él tiene — y me di cuenta que este año el niño avanzó bastante. Avanzó bastante, que el programa le sirvió demasiado, la mamá estaba pero feliz porque yo le dije — tráigalo, tráigalo, tráigalo — porque el niño no compartía con más gente que con los del Colegio, no tenía amigos nada, y le dije que — aquí va a conocer gente, aquí va a aprender a jugar aquí, aquí va a aprender a compartir, aquí va a aprender las cosas que en su casa para él, a lo mejor se le enseñan —. Pero como no tiene más amistades, no, no se puede profundizar o no se puede aplicar diariamente. Entonces con la única con la que más tenía contacto era con su hermana, pero su hermana cuando iba al colegio andaba todo el día con él, entonces era como lo mismo que estar en casa.

Y desde que él empezó al programa, imagínate que este año hicimos la presentación y de principio él “no, es que me da nervio” y yo le decía — ya, no importa, si usted no quiere bailar, no baile, pero mire lo que vamos a hacer, mire — yo le mostraba videos para animarlos a la final, al final bailo.

Entonces, eso para nosotros igual es un gran paso y la mamá decía “no, es que yo pensé que no iba a bailar” y eso no por lo menos a mí me deja como bien, bien tranquila.

Pero te digo, aún faltan muchas herramientas que nos enseñen. O sea, que muchas herramientas que nos den, porque hay casos que también se nos van de las manos. Hay casos que son muy profundos. Ponte ahora llego de otro colegio, un niño, que creo que tiene TEA, pero él estaba diagnosticado en su país, entonces creo que es venezolano. Creo que sí, si es que no me equivoco. Cuando llegó acá el primer día, el primer día tuvo 8 ataques, yo los conté con mis dedos, no sé si tuvo más, pero 8 y estamos trabajando 9 horas. Entonces quedamos, yo quedé, así como — ¡Ah! — yo ya no tenía herramientas y él todo lo que quería conseguir con llanto, todo. Entonces “¡Es que quiero esto!” — es que no te lo puedo pasar — igual sí yo lloraba, estábamos viendo una película y a mí me miraba, igual se ponía a llorar, y yo lo ignoraba, un ejemplo, no lo miraba y se callaba, lo volví a mirar e igual volvía a llorar, y yo lo

miraba y le decía — ¿Pero ¿qué te pasa? ¿Por qué lloras? —. No sé, alguien pasaba por el lado y sin quererlo pasaba a rozar, ni siquiera pegar ni a empujar, a rozar, porque estaban todas acostadas la colchoneta viendo una película y el “¡Guau!” lloraba — ¿y que te pasó? — “No es que me pegaron”, y le decían — No, si nunca te pegue, sí pase por el lado, no te hice nada —. Ese igual fue un caso, un caso que no teníamos herramientas para poder continuar con él, y fue un puro día y no ha ido más. Entonces, pero cuesta cuando no tienes la herramienta, poder trabajar con los niños y niñas.

E1. ¿Oye?, yo te quería hacer la última pregunta. Ahora sí que sí. Pasa mucho que las niñas se tienen que hacer cargo de sus hermanos más chiquititos o sus hermanas o hermanos más chiquititos.

M1. E1, ¿me puedes repetir la pregunta que te escuché la mitad?, por favor.

E1. Que si es muy común que o no es común que las niñas se hagan cargo de sus hermanos o sus hermanitas más chiquititas.

M1. A ver, dicen que claro, que tienen que ayudar en el cuidado de los hermanos o hermanas más grandes con el cuidado de los más chicos, pero cuesta. Cuesta porque ellos quieren jugar, ellos quieren pasarlo bien, quieren hacer las cosas y se despreocupan de sus hermanos y se entiende, pero también es mucho la carga que también queda debajo de detrás de nosotros. Porque el año pasado tuvimos 3 pequeñas, menores de la edad que tiene que ser y poco menos la monitora tenía que estar con los 3 y los demás, 22, dejarlos poco menos aislados jugando solos, y no puede ser eso, porque pasan accidentes todos los días.

Son accidentes leves, pero se cayó y se rompió, tienes que ir a buscar el botiquín, curarlo y todo eso. Que el otro, no sé po, que el otro se apretó el dedo o que se cayó, y allá tenís que correr. Entonces con 3 pequeños o pequeñas cuestan. Cuesta, y lo que pasa es que los más grandes se aburren, los más grandes empiezan como de principio, no hay problema, el primer mes el segundo mes, pero ya el quinto, el sexto, el séptimo, es como que ya se desligaron. Se desligaron y cuesta de verdad que cuesta. Ahora que estamos en el programa estival, hay 3 guaguas de 4 años. Y hoy día me llegó una de 4 con la hermana de 6 y cuesta, porque tenemos alimentación, tenemos almuerzo y no quería almorzar. Entonces, ahí es un tema porque no pudiste tenerlo sin almuerzo si estai 9 horas con ellos. Entonces, tenís que preocuparte de la alimentación, es mucho. Entonces almuerzan a las 2 de la tarde, a la 1, y salen a las 6:00 de la

tarde. No los puedes dejar. Entonces, como son más pequeñitas -Es que no me gusta, es que no me gusta esto otro, es que yo no como esto- entonces, ¿qué haces?

Pero en el programa 4 a 7 que hacemos en el Colegio en sí, que no hay que no el de verano, los más pequeñitos también cuesta cuando tienen que ir al baño. Hay un niño que le cuesta limpiarse solo. Él va, orina, pero cuando tiene que defecar no sabe. Entonces, ahí los hermanos es como “¡Ah, no! Yo ya fui, no es que yo no quiero, no, es que yo ya lo cuidé, no es que” y empiezan a tirarse todo el cachipún y tú les dices — ¡Ey! pero el compromiso fue esto y esto otro — y siempre era la hermana, o sea, la prima que tenía que ir porque los hermanos eran como “¡Ay! ¡Chao, me aburrí! ¡Ay!” Yo les decía que — no po, que el cargo no era de ella, porque ella era solamente la prima, no era su hermana —. Entonces no era como por desligar, porque ella es como su prima hermana, igual porque viven juntos, la mamá de los chicos tiene su cuidado personal, pero en ese lado igual como que trataba como de hacerles un poco la diferencia para que ellos también se dieran cuenta el cargo que también tenían, porque la mamá no estaba en la casa, la mamá estaba trabajando, el papá estaba trabajando, entonces eso era como lo que yo más le marcaba siempre — Chicos, la familia es en conjunto, se trabaja en conjunto, ustedes lo saben, ¿cómo es la cosa entonces? —. Ahí estaban. Pero en realidad cuesta, cuesta con pequeños.

E1. Sí, sí me imagino. Oye, ya, creo que ya no tenemos más preguntas. De verdad, muchas gracias. Yo sé que ya estoy como tu súper alargue del horario, pero gracias porque quería mucho también saber tu apreciación para este trabajo, entonces gracias.

Bueno recordarte que obviamente todo es confidencial, así que tranquilidad, y después te vamos a mandar igual el resultado para que los puedas mirar.

M1. No, igual sirve, porque igual va a servir para leer, y ver qué es lo que también tengo que ir mejorando.

Vale, ya, chicas, cuídense, chao.

8.1.5. Monitora 2

E1. Esta entrevista es parte de la investigación que tenemos que hacer para poder finalizar con master que estamos cursando. Y la investigación está centrada en investigar, o conocer un poco más, sobre cómo se reproducen los estereotipos de género en las niñas. Y para eso

nos quisimos enfocar en el programa 4 a 7 de Lo Prado. Entonces te vamos a hacer algunas preguntas y la idea es que nos puedas contestar desde tu experiencia. No hay, o sea, no hay respuestas buenas ni malas. No... Solamente queremos conocer cómo tu veías ciertas situaciones y que nos comentes algunos ejemplos que se te ocurran a medida que te vayamos preguntando. Bueno, para la universidad es súper importante cuidar todo el aspecto ético, entonces yo después te voy a enviar un documento que es un consentimiento informado, pero igual te voy a explicar ahora un poco, que obviamente, esto es voluntario y si es que en algún momento te sientes incómoda con la entrevista, o con alguna pregunta, nos avisas y paramos, o nos saltamos esa pregunta o definitivamente terminamos la entrevista, para que estés más cómoda. Comentarte igual que tu nombre no va a ser mencionado y todo es anónimo y si es que se te escapa algún nombre o algo así, tampoco va a aparecer en la investigación. También eso es anónimo, así que no hay problema con eso. Nosotras grabamos ahora porque después tenemos que transcribir lo que conversamos y eso nos toma tiempo. Entonces, para comenzar la entrevista, nos gustaría que nos puedas comentar desde tu experiencia, desde lo que tú viste, con los aspectos que tú puedas mencionar cómo describirías que son las familias o los hogares de las niñas y niños del programa 4 a 7. Puedes describir, por ejemplo, cómo tú veías qué se componían las familias, quiénes integraban las familias, con quiénes vivían, si es que veías relaciones problemáticas, o violentas, en qué trabajaban las personas que vivían en el hogar... U otras situaciones que te hayan llamado la atención y que recuerdes.

M2. Ya, como era monitora no tenía tanto conocimiento de la conformación familiar, sin embargo, como, en la experiencia y hablando con ellos, generalmente igual eran familias... No sé si llamarlo disfuncional, no sé qué sería una familia funcional tampoco, en cuanto a si falta como un integrante de la familia, como había ausencia de papás, había ausencia de mamas. Había harta violencia, no era raro como, encontrar testimonios de niñas que dijeran que les pegaban. Eso pasó varias veces. No sé si varias, pero no fueron aisladas tampoco. A veces no tan presentes... Como que, estaban como con las abuelas que los cuidaban, otros relataban que estaban solos, que pasaban gran parte del tiempo solos... Que se cocinaban y que hacían todo ellos... Eso, entonces, como si lo englobaría, diría que eran, como... También pasaba harto de que, vivían como hartas familias juntas... o más allá de papá, mamá, hermanos, sino que vivían con la abuela, vivían con las tías. Pero, sin embargo, como... Inestables, quizás

podría decir, como en cuanto a lo que era como las dinámicas familiares o con quienes, con quienes estaban ellos. No, si se entiende...

E1. Claro, sí. Sí se entiende, súper bien. Y en relación al Colegio donde tú estabas y donde se implementaba el programa, ¿podrías describirnos un poco sobre cómo era la infraestructura? Por ejemplo.

M2. Sí. A mi parecer igual, era suficiente. Había como una cancha amplia, estaba la sala. Bueno, nosotras trabajábamos, no teníamos una sala para hacer... Siempre trabajamos en una sala de computación, que fue lo que nos pasó el Colegio. Una sala de computación con 2 computadores con Internet, donde no funcionaba el Internet realmente. Eso. Baños grandes igual, había harto implemento como, en cuanto a deporte, como que, tenían varias pelotas y varios elementos con los cuales podrían jugar. Pero como básico, diría yo, pero no precario, en cuanto a la implementación. Creo que delante E2 levantó la mano... No sé si quería hacer alguna pregunta...

E2. No, solo quería preguntar como, por lo que he visto en otras entrevistas, por los niños de origen migrante. Y la composición, si predominaban los niños o las niñas. Eso.

M2. Creo que... Creo que, era bien parejo. A excepción de días que podía como, equilibrarse para un lado. Pero creo que, en composición, como de género, era bien parejo. Y los migrantes, había, pero yo encontré que estaban como bien ahí, como, cohesionados con el grupo. No, no me surge ningún como, observación particular sobre ellos y ellas.

E1. Super. Y hablamos sobre este grupo que, tú crees que estaba más cohesionados con las personas extranjeras, ¿cómo describirías la relación entre las estudiantes del colegio? Más que del 4 a 7, ¿cómo veías que era la relación entre las y los estudiantes?

M2. Ahí sí podría decir que, estaba bien distanciada, por lo que es el género. Ahí encuentro que, entre... Había grupos de niñas, había grupos de niño. Si bien jugaban entre ellos, algunos. Pero había como, incomodidad en vincularse como, más cercanamente como, con el género opuesto, declaradamente. Así como "No, me siento incómodo porque no quiero estar con las niñas". Eso y bueno, depende de los grupos. Había grupos... tipo como, niñas que se pelean con las otras, y que iban con las otras, y que "ella dijo esto" y que "ella dijo esto otro", y había otros grupos que eran como, más que... Sólo jugaban y se llevaban súper bien y no tenían ningún atado. Generalmente grupos de iguales. La polémica igual, más de niñas.

E1. Y, más o menos, estas separaciones entre niñas y niños sucedían en todo el grupo o sucedía en ciertas edades. ¿Cómo describirías eso en relación a la edad?

M2. No, sí. Era como... Era, como entre, no recuerdo el rango etario, pero como... Un grupo como, de los 8 años así. Eran como... Tenían, como estos conflictos de niños, porque había grupos más grandes que no pasaba eso, y grupos más pequeños. Si bien, había como, edades como "¡Ay!, ella me dijo eso" "ella me dijo esto otro" A mi parecer no afectaba tanto en cómo se seguían vinculando, como que, su amistad seguía igual, seguían compartiendo igual, sigan jugando igual.

E1. Entiendo. Oye, y volviendo un poco al Colegio, más allá del 4 a 7, sino que de lo que tú veías cuando llegabas, ¿Cómo veías al cuerpo docente, paradocente y directivo del Colegio? ¿Cómo lo podrías describir?

M2. ¿En qué sentido?

E1. En el que a ti te gustaría comentarnos, ¿cómo se relacionaban entre ellas y ellos?, ¿cómo se relacionaban con ustedes?, ¿con las niñas y niños? Si es que había un trato cercano...

M2. Sí, bien diferente. Había algunas y algunos que eran bien cercanos, muy amorosos con las niñas. Otros no tanto, como que, también tenían formas bien autoritarias de trabajar. Y en relación a nosotras, si bien había algunos profesores que, fueron siempre muy amables, otros eran como que, nosotras llegábamos a la sala y, yo suelo saludar, y como que, a veces no teníamos respuesta. Como que, igual cierta indiferencia, se sentía. Con los profesores y profesoras también. Eso. Pero en general también como, a los que más veía también era a los profesores de educación física, porque estaban ocupando el patio y todo, y mi impresión desde ahí es como que, mantenían una relación bastante cercana. Cercana como de juego. Y eso se notaba en cómo las niñas se comportaban también, y me refiero a cómo se comportaban porque se veían con una actitud distinta, como una confianza distinta con los profesores, con más comodidad.

E1. Entiendo. Oye y, ahora ya sí, enfocándonos un poco más en el programa. ¿Qué actividades hacían ustedes?

M2. Hacíamos actividades relacionadas con el reciclaje, reconocimiento de plantas, reconocimiento de arañas, juegos, deporte, talleres de fútbol. También hicimos varios talleres

de género. Computadores. Actividades físicas como, yoga, elongaciones, activaciones musculares, corporales, etcétera.

E1. Entiendo. Y en todos esos talleres, o en las actividades que hacían, ¿había actividades en que participaban más las niñas y otras en que participaban más los niños?

M2. Sí, sí. Fútbol a las niñas, por ejemplo, no les gustaba tanto. Varias se quedaban afuera y todos los niños participaban. Distintas razones como, a unas no les gustaba, otras no les gustaba porque no eran buenas, porque nunca habían jugado, porque les daba miedo la pelota. Harto pasaba con las de deportes, así como, deportes tipo basquetbol, voleibol, fútbol, que intente hacer como talleres de esos. Y a las niñas a veces no les... No, no querían, eran más reacias. Y así también cuando hacíamos otros juegos como de pintar, dibujar, a los niños, tampoco... A algunos tampoco les gustaba mucho.

E1. Ya, ¿Y por qué crees que a los niños no les gustaba?

M2. No sabría responder eso, o sea, bueno, si es lo que creo, pensaría que quizás tienen más ganas de hacer otras cosas. Como, históricamente también, hemos aprendido que los hombres hacen ejercicio, que las niñas, como que, se ponen a dibujar y a pintar, y son más de las artes. Y creo que, sin duda eso deja como, secuelas desde la infancia. De lo que vamos aprendiendo, qué es lo que podemos y lo que no podemos hacer. Si es que yo tendría que tirarme como una teoría, iría por ahí.

E1. Entiendo. Oye, y esas separaciones de los gustos, ¿sucedió en todas las edades o lo veías más en ciertas edades? Así como los grupos, tú decías que se separaban más como, a los 8 años por ahí. ¿Con los juegos pasaba lo mismo?

M2. No. No, era más como, transversal. Quizás con las más chicas pasaba... O sea, porque las más chicas eran mujeres, que eran más, más chiquititas. Y que tenían como 5 años, entonces entiendo que igual es complejo meterte ahí a jugar a la pelota, si erí tan chiquitita. Porque también había otro niño, que también era muy chiquitito y él se metía así, no estaba ni ahí. Los grandes tirándose la pelota, basquetbol y él andaba ahí metido. O sea, que, cuando pasaba eso, más que los juegos como de pintar o dibujar, sino que cuando pasaba esto con los deportes como el fútbol, por ejemplo, yo intentaba mucho incentivar a las chiquillas a que lo hicieran. Como, validar su miedo, pero también como hacerles ver que... O sea, yo trataba de meter harto el género igual. O sea, como que, el género es un tema que me interesa hartito.

Entonces trataba de meterlo harto, y les decía como que, claro, que las mujeres de chicas como que, no jugamos a la pelota y que eso hace que nos dé más miedo. Pero que, es cosa que aprendamos... Que no hay que perderse la oportunidad de disfrutar en algo solamente porque pensamos que no podemos hacerlo. Que, si no podemos hacerlo, que intentemos. Y ahí trataba de jugar solamente con ellas. Como, hacerles que aprendieran a manejar la pelota de alguna forma, y de ahí igual como que, a algunas después, como que, les gustaba y andaban ahí jugando y me pedían jugar.

E1. Bacán. En relación a los cuerpos y a la relación que tenían las niñas y los niños con sus cuerpos, ¿veías diferencias? A propósito, de lo que tú dices que, este niño, no sé, que era muy chiquitito, y a pesar de ser chiquito se arrojaba igual [a jugar], y las niñas no. ¿Veías diferencias o tienes otros ejemplos de situaciones como esa?

M2. Respecto como, a complejos con ellos y ellas y sus cuerpos, creo que, solamente observe en niñas esas como complejidades. Como que, había una niña que, siempre decía... Como que, se andaba como, cambiando la ropa, cómo se veía y expresaba que se sentía incómoda con ciertas cosas, le gustaba taparse. Ella era muy flaquita y desde ahí como, su incomodidad. No recuerdo haber escuchado a niños decir algo así, pero sí a niñas preocuparse como, por cómo se veían, como, el miedo a usar lentes, por ejemplo, porque se iban a ver... Una en específico que, tenía que usar lentes y se iba a ver ridícula, se iba a ver fea. Eso, más preocupadas también... Como que, un tiempo les dio por andarse pintando. Y todo eso, que nunca vi un niño jugando a eso. Había un niño que se pintaba las uñas, sí, y ahí como que él...

E1. ¿Y el resto cómo reaccionaba ante esta persona que se pintaba las uñas?

M2. En su curso nunca escuche, o sea, en el curso de 4 a 7 nunca escuché a nadie que hiciera ningún comentario. Pero él sí me contaba que había recibido comentarios como, de que era gay, o que lo molestaban porque tenía las uñas pintadas y que eso era de mujer, no era de hombre.

E1. Ya, ¿y él qué opinaba sobre eso o cómo se sentía? ¿qué veías tú?

M2. A él le daba rabia. Él decía que no, que no era así. No recuerdo bien la respuesta que daba, pero él decía que no era así. O sea, lo que él respondía, y le daba mucha rabia y le daban ganas de pegarle a esos niños. Porque lo hablamos, tuvimos como, en estas jornadas como de, conversación como de estereotipos de género y eso. Ahí él comentó... Hizo ese comentario.

E2. Entiendo y, en relación al trato que tenían las niñas y los niños, ¿veías diferencias cuando se juntaban solamente las niñas y cuando solo se juntaban los niños?

M2. Sí, las niñas también se juntaban... Cuando estaban solas ellas... Bueno, en el último tiempo se maquillaban mucho, como que, empezaron a llevar maquillaje. O se ponían ahí a conversar, como que se ponían a conversar y hablar, y los niños cuando estaban solos ellos, como que, jugaban. Jugaban a la pelota o andaban haciendo alguna cosa, corriendo. No, no tengo recuerdos de verlos a ellos, así como, conversando solos.

E1. Ya. Y cuando se juntaban, ¿qué pasaba cuando se juntaban las niñas y los niños?

M2. ¿Cómo entre ellos?

E1. Claro, cuando se juntaban las niñas y los niños en un grupo mixto, digamos.

M2. Depende. O sea, de por sí estaban juntos como, en el curso, pero... Y cuando hacíamos actividades tenían que juntarse más, pero sí se tendían a separar como, entre sus grupos de amistades. Y a querer estar, cuando hacíamos equipo, querían hacer grupos niños con niños "tú elige este equipo, y tú elige el otro equipo". Siempre empezaban elegir como, puras niñas o puros niños.

E1. Y, ¿veías las diferencias, a propósito de estos grupos y las diferencias que ya has mencionado, en cómo resolvían los conflictos las niñas y los niños? ¿Lo resolvían, de la misma forma o tenían mecanismos diferentes?

M2. En general eran, también, casi todos y todas. Como, "ella hizo esto, él hizo esto". Creo que esa era una de sus formas como, de resolver. Y entre ellas, como que se dejan de hablar. Entre ellos, me atrevería a decir que, había menos conflicto, pero cuando lo había... Bueno, a veces se empujaban igual. Sí, como violencia física, así como de empujarse, solo había empujones. Solo vi de parte de niños. No vi a las chiquillas hacerse eso. Entre ellas como que, se dejaban de hablar y se enojaban. Entre ellos, a veces como que, recurrían como, a empujones, veces contadas y con algunos en particular, tenía más esos casos, y... Pero eso.

E1. Súper. Oye, y sobre el uso de los espacios físicos, ¿ocupaban los mismos espacios físicos o veías que las niñas circulaban más por ciertas áreas y los niños por otras?

M2. Sí, los niños ocupaban más la cancha, como que, se iban más a jugar a la cancha, el patio y las niñas iban más, como... Que loco esto... Como, tan pequeños y... Y las niñas, claro, se

iban a espacios más como, íntimos, como más chiquititos a conversar, o se quedan por el pasillo, o pedían quedarse adentro de la sala para estar más tranquilas. Como, incluso en los recreos, cuando había que salir, pedían más quedarse en la sala. Eso.

E1. Y, mi última pregunta, antes de que siga E2. Es si, viste o supiste de algún caso de bullying en el colegio o en el programa.

M2. No recuerdo ahora específicamente, pero... Creo que, o sea, este niño que lo molestaban porque se pintaba las uñas. Creo que, casos más, así, también había. Pero en este momento no podría responder así, específicamente cuáles eran. Creo que, ninguno tan severo, si fuera así, lo recordaría, pero sí como, cosas más pequeñas. Más pequeñas, entre comillas, porque creo que ninguna es tan pequeña finalmente.

E1. Entiendo. Bacán, ahora va a seguir E2.

E2. Sí, hola, M2. Mira esta es la segunda parte, es más o menos cortita. Me gustaría, si es que te acuerdas, que nos comentas con qué lineamientos o guías contabas tú en tu rol de monitora para enfrentar, por ejemplo, esta situación del niño que era víctima de *bullying* porque se pintaba las uñas, por poner un ejemplo. Como, una situación en la que se ve un claro caso de estereotipo de género.

M2. Había como la Biblia del 4 a 7 que, no recuerdo cuál era el nombre de ese libro, pero ahí hablaba como, cuáles eran los lineamientos del programa. Y dentro de eso, estaba súper presente el tema del género, entonces desde ahí yo también, como que, tenía la validación para poder llevar como, estos cuestionamientos al Programa. Y ahí un poco como, al criterio personal, creo yo, cómo resolvemos esto, cuando no era algo como más, así, grave y que, había que resolverlo de otra forma y llevarlo, no sé, como... Ahí que lo pueda ver como la... ¿cómo se llama? Yo soy monitora, y la otra chica, no me acuerdo del...

E2. Coordinadora.

M2. Sí, coordinadora. Que ahí tendría que verlo la coordinadora con el Colegio y eso.

E2. Y en relación a eso, como, en ese tipo de situaciones, o para evitar que se reprodujeran ese tipo de situaciones de estereotipos de género, ¿cómo se vinculaban con la comunidad escolar? ¿Había un puente? ¿O tú se lo comunicabas a la coordinadora y ella hablaba con alguien de del establecimiento?

M2. Sí, podía hablar o con dirección, o sino como con la encargada de convivencia. Sino también se hablaba como, con los apoderados. Complejo igual era poder hablar con los apoderados, porque no siempre lo resuelven... No siempre están las herramientas para que lo puedan resolver de una forma como, respetuosa y beneficiosa para las niñas. Pero...

E2. Pero ¿tú tenías que hablar con los apoderados o la coordinadora?

M2. La coordinadora, sí. Yo lo hablaba con la coordinadora y ella hablaba con los apoderados. Evaluábamos hablar con los apoderados o sino también dirección.

E2. Y ahí como, ¿qué era lo más complicado de hablar con los apoderados? ¿cómo falta de entender un poquito de... como que no veían un problema, quizás donde ustedes sí veían un problema? Si era, por ejemplo, un caso de estereotipo de género que alguien le están haciendo *bullying*, como en el ejemplo [del niño], o algo así

M2. No llegamos a hablar nunca con los apoderados por un problema como, de estereotipos de género. Pero el problema de hablar con los apoderados era que, a veces tenían formas súper violentas de actuar. Entonces, por ejemplo, recuerdo que una niña me mintió reiteradas veces, y al hablar con la apoderada, como que, la retó y fue así como, súper... Como que, se veía una actitud violenta de parte de ella, como la forma de hablarle a la niña, como, etcétera. Y claro, una apela desde la inocencia, igual, a que haya como otro tipo de conversación con las niñas, donde se vea porque están... ¿qué pasa? ¿Cuáles son los miedos o cuáles son las cosas que le pasan? Pero no está eso, sino que está solamente como, el castigo y el corregir desde el castigo. Entonces, si no están las herramientas en los apoderados y las posibilidades también. Porque dentro de condiciones de vida como, precarizadas, igual está complejo que puedan abordar las cosas de forma más... Si no están las necesidades de vida suplidas, básicas. Entonces, bueno, ¿qué es lo complejo de hablar con los apoderados? No cuentan con las herramientas, muchas veces, yo creo, para abordarlo de una forma más respetuosa. Y creo que, eso pasa como en el sistema más general, donde hay como un hacer las cosas desde el castigo y desde lo correctivo. Eso. En cuanto igual, a estereotipos de género, nunca tuvimos la necesidad de llegar a abordarlo como comunidad escolar.

E2. ¿Porque nunca se generó un conflicto que escalará eso? ¿o porque querían evitar un conflicto?

M2. Porque nunca se generó un conflicto que escalara a eso. Como, fue solamente lo que escuchamos, solamente esta historia de este niño. Pero sí. No era algo como que, había pasado y no era algo tan presente, o como que él se viera muy acongojado tampoco.

E2. Y bueno, y pensando como, en sugerencias o poder mejorar el programa, ¿qué recomendarías en relación a, de nuevo, a evitar que se reproduzcan los estereotipos de género en las niñas? ¿Qué le hace falta al programa?

M2. Yo creo que, capacitaciones. Pero capacitaciones buenas. Porque hay un montón de capacitaciones donde es como, sí la capacitación por capacitar. Pero sin... Como una capacitación que no está actualizada, que no tiene un pensamiento crítico, que no tiene como, bases para que sea como, una real herramienta para las personas que trabajan con infancia para poder como, abordarlo de mejor manera. Porque no sirve de nada como, solamente saber que existen estereotipos de género, sin tener como, un análisis más profundo de hasta dónde llega eso y de cómo los profesores también lo van reproduciendo, pero así, a diestra y siniestra, diría yo.

E2. Sí, perdona, es que me llamó la atención lo que estás comentando. ¿Me podrías como ejemplificar, desde lo que tú te acuerdas en tu experiencia en el programa, cómo los profesores van reproduciendo estereotipos?

M2. Sí, con comentarios como “eres mujer, entonces, tanto”; “bueno, eres hombre, entonces tanto”... O como, sorpresas porque las niñas también tienen fuerza. O como, porque están haciendo actividades de fuerza las niñas y dicen como “¡Ah! Mira”. Que, no harían el mismo comentario si fuera un niño, por ejemplo. O si fuera una niña jugando a la pelota, como que, hay más sorpresa. O la forma en cómo se sientan las niñas, o la forma en cómo se visten las niñas. Como, ese tipo de comentarios coartivos en base al género de las niñas.

E2. ¿Y estás al tanto como, en lo que pasaba en el ámbito más académico? Porque ya, sabemos que hay estudios que dicen más o menos que, supuestamente a los hombres les va mejor en matemáticas que las niñas. Si desde los profesores tú sabes si se generaban como, algún tipo de incentivo hacia los niños o hacia las niñas, por ejemplo, en una asignatura de matemática.

M2. No, no.

E2. ¿No? No sabes. Bueno, la última pregunta, como, en relación a las prácticas en sí, ¿qué crees que funciona mejor para evitar los estereotipos de género? Considerando la complejidad de este contexto.

M2. Hacer ningún tipo de diferencia en base al género de las niñas. No hacer ningún tipo de diferencia... Como ni siquiera comentarlo. Como, esto que digo "Bueno, porque eres niña tienes que sentarte así" o como "una niña no debería sentarse así". Como, todo ese tipo de comentarios que marcan diferencias en base al género, creo que habría que abolirlos. Desde los educadores.

E2. O sea desde... Sería, quizás como, capacitando a los profesores, no sólo las monitoras y los monitores del programa.

M2. Sí, un poco a toda la comunidad escolar. Y eso, a toda la comunidad escolar, porque, por ejemplo, las niñas también se relacionan mucho con las tías del aseo, o sea, con las auxiliares del aseo, con el portero, con todas las personas que... También escuchan y también van repitiendo estos mismos discursos.

E2. ¿Y qué pasa en los hogares? Porque igual, ya, por ejemplo, en un escenario óptimo; los docentes, los paradocentes, la comunidad en general se capacita y, a nivel discursivo, pueden introducir estos cambios. Pero cuando las niñas vuelven a sus hogares, y ahí como que les están reforzando estereotipos, ¿qué se podría hacer?

M2. Sí, súper complejo. Como, yo creo que, llevar esto también como, a los talleres de... Como escuelas para padres...

E2. ¿Existen? Perdón la pregunta quizás un poco ingenua de mi parte.

M2. Yo no sabía, no sabía. He escuchado que existen en la escuela para padres. No sé si en el colegio se dan, pero, así como conversando estos mismos temas como, con otras personas, y de lo difícil que es, quizás como, llevar a cabo la tarea de criar y la falta de herramientas que tenemos para eso... Me han comentado que existen las escuelas [para padres] y que se dan en los colegios. No sé si en los colegios de Lo Prado, donde está el 4 a 7, se dan, pero creo que, sería como super bueno que existieran. Pero lo mismo, que existieran, así como, con herramientas actualizadas y como, bien hechas, porque si le vamos a enseñar a los papás qué

tienen que hacer para que el niño se porte bien, siendo más estrictos, no creo que se logren muchos cambios.

E2. ¿Y había como, algún tipo de relación con los apoderados y apoderadas de las niñas por parte de usted? ¿O solo la coordinadora?

M2. Sí, pero la coordinadora más. Yo no tanto. La coordinadora más, porque ella hablaba mucho con las mamás, por los talleres, tenía que comunicarse para ver temas como, de la inscripción, de la asistencia, o de la asistencia a ciertas actividades. Entonces ella tenía más relación y también desde ahí también conocía más las historias y las realidades que vivían.

E2. Bueno, no tengo más preguntas. No sé si te gustaría agregar algo más. O doy la palabra a E1, si te han ido surgiendo dudas y quieres plantear algo a M2. Por mi parte, eso es todo, y muchas gracias por tu tiempo. Sé que es difícil, todos trabajamos a esta hora.

M2. Bacán, súper, yo no tengo nada más que agregar, gracias igual.

E1. No, yo tampoco, muchas gracias M2 por el tiempo, por la confianza igual. Y después, bueno, te vamos a compartir la investigación. Como decía E2, cuando la terminemos, para que puedas ver en qué quedó. Y también para que estés tranquila, viendo ya cómo censuramos los datos que nos diste. Para que también veas que, realmente resguardamos tu identidad, y que es anónimo, y todo lo demás. Yo quedo pendiente con enviarte las fichas, para que la puedas firmar cuando tengas un tiempo.

M2. Súper.

E1. Bacán, muchas gracias.

M2. Gracias que estén muy bien. Chao, chao.

8.1.6. Monitora 3

E1. Comentarte que bueno, para la universidad donde estamos es súper importante el aspecto de las entrevistas y de los trabajos en general. Entonces, hay todo un marco ético en el cual nos insertamos. Uno de esos es un papelito que yo te voy a enviar después, que es un consentimiento informado para que lo puedas firmar. Y lo que menciona es que, es una entrevista anónima, no va a aparecer tu nombre, ni nada. Si es que se te sale algún nombre, lo vamos a cambiar, o tachar, o borrar, así que también da lo mismo. Y puedes parar la entrevista cuando quieras; si te sientes incómodo, si crees que una pregunta no va a lugar o

no te acomoda, nos dices y no pasa nada, y si quieres ya dar por terminada la entrevista, también puedes hacerlo si te acomoda más. Bueno, nada. La entrevista tiene una estructura bastante simple y hoy día E2 te va a hacer algunas preguntas al inicio, y yo voy a terminar la entrevista al final.

M3. Ok.

E2. Sí, bueno, muchas gracias. No sé si sabes de qué se trata la investigación... Te cuento como el objetivo.

M3. Sí, cuéntame no más.

E2. Ah ya. Pero como para que tengas claro, estamos realizando una investigación sobre estereotipos de género en niñas. De eso se va a tratar toda esta conversación. Y, para comenzar, quisiera pedirte que nos cuentes, más o menos es, según la información que tú tengas. Y si no sabes algo, no importa, no hay como, respuestas buenas, malas, ni nada de eso. No estamos tratando de medir cuánto sabes, por si acaso. ¿Podrías describir cómo son los hogares de las niñas del programa? Por ejemplo, si existen miembros con discapacidad, adultos mayores, cómo están compuestas las familias; mamá, papá, mamá sola, papá solo. Si hay familias que pertenezcan a pueblos indígenas. Familias migrantes. No sé, casos con... Consumo problemático de sustancias, o no. Cualquier cosa que sirva como para caracterizar los hogares de las niñas. Eso para comenzar.

M3. Bueno, desde mi conocimiento, la composición de los hogares, de los niños y las niñas es bien diverso. Como que, mentiría si te dijera que hay como un patrón repetitivo dentro de los hogares. Quizás la característica que los marca todos y a todas, es que están dentro de un contexto bien vulnerable. En ese sentido, hay familias migrantes que llegaron hace poco. Por ejemplo, recuerdo algunos que comentaban que habían llegado en diciembre del año pasado, recién. Entonces llevan un par de meses, no más en Chile. También, claro, niños y niñas que, sus padres, sus madres, no son quienes tutelan prioritariamente de ellos, sino son sus abuelas, su... Sí, sus abuelas, principalmente. También había varios niños y niñas que estaban en esa condición. Y también mucho papá, mucha mamá joven, con muchos niños y niñas; con muchos hijos, e hijas a su cargo. Como, eso también a mí me llama la atención, como para comentar igual cosas que a mí me llamaban la atención. Que eran como padres y madres que están en edades parecidas a mí y a nosotros, creo, que tenían ahí a su a su hijo o hija en el programa.

E2. Y eso ¿que queda es más o menos? Porque así, yo viéndote, no puedo adivinar.

M3. De 30. Alrededor de los 30.

E2. Ya

M3. Como que varias mamás y varios papás estaban dentro de ese rango etario.

E2. Y más o menos ¿sabes qué ocupaciones tenían?

M3. Ehh... No, no, no tengo idea.

E2. Ya, ok. Y más o menos ¿a qué se dedicaban?, ¿Cómo se ganaban la vida?

M3. Mujeres... Cosas de las que yo conocía, mujeres trabajadoras de oficio, ya sea que estaban a cargo del aseo en ciertos lugares, que iban a hacer el aseo a hogares también. De eso alcance a conocer varias experiencias. Y también bueno, mujeres que estaban buscando trabajo o que su trabajo era estar a cargo de los niños y las niñas.

E2. Y, bueno, no sé. ¿Hay algo más que sepas sobre las familias?

M3. Bueno, también había grupos familiares en que... De los que estaban inscritos e inscritas en el programa, que eran primos, primas y todos vivían juntos. Como que, también eso se daba harto.

E2. Compartían, como el mismo hogar...

M3. Claro. Sí, y también habían... O sea, de lo que yo alcancé a conocer bien, era un caso particular de que, la mamá, una niña, tenía... como decirlo... necesidades especiales.

E2. Ya. Y bueno, en relación al establecimiento de educacional en donde se lleva a cabo el programa, ¿qué has observado que nos quieres contar? Respecto la infraestructura, el cuerpo docente, paradocente. ¿Cómo son las relaciones de las niñas es con los docentes, los paradocentes, de los estudiantes entre ellos?

M3. Sí, o sea, cuando yo llegaba al colegio era...

E2. Podemos partir quizás por la infraestructura. Si hay algo que te llame la atención. Como si nos puedes describir un poco...

M3. Sí, si no me equivoco, el colegio en algunos lados tiene tres pisos. Donde estaba nuestra sala era el segundo piso. Una cancha, un patio y un patio como, interior, que le decían la

piscina. Es como un patio que está como hundido, donde también juegan harto y también.... Ponte tú, todo eso, un cuadrado, y al lado, como medio anexo, estaba el pre kinder y el kinder. De las salas... de lo que yo pude estar en algunas salas, no eran tan grandes, pero tampoco había tantos alumnos por curso. Como tenía hasta cuarto medio... El Colegio tiene hasta cuarto medio... De infraestructura... Había un ascensor que no funciona. Y varios lugares, así como, cerrados también. Como espacios que no eran utilizados por las y los estudiantes. Baños también, en todos los pisos, en el patio. Y como una especie de... Como un... No sé cómo decirlo... Un lugar donde tenían las reuniones las y los profesores, y también hacían capacitaciones para los estudiantes; como, un espacio más grande, que estaba al lado de la cancha.

E2. Ok. Y en relación a los docentes y los paradocentes, ¿algo que te llamara la atención?

M3. Según lo que comentaban las y los niños del programa, a mí me llamaba harto la atención la rotación. Como que, la excepción era que algunos profes se mantuvieran. Como que, por asignatura tuvieron varios profes durante el año. Mucho profesor joven, también. Profesora joven, también. De la relación de los niños y las niñas con ellos, igual se sentía como que, algunos intentaban que fuera cercana. Como que, se veía que en el patio se echaba la talla. Como que, conversaban harto con las y los profesores. Como que, no estaban alejados de las y los niños. Y, de hecho, igual se veía harto, profesor, profesora que caminaba por... No en clase, sino como en el recreo, con un lote de estudiantes en el patio, o ahí mismo alrededor de las salas.

E2. ¿Y con los paradocentes y los niños y las niñas?

M3. No sé qué tanta relación tenían. Ahí, había igual grupos que también trabajan con los estudiantes. Pero como que, estaban en su sala... Igual los niños y las niñas iban harto a salas como de... Como de este programa que no me acuerdo cuál es el nombre...

E2. No importa.

M3. Que le hacen apoyo personalizado a las y los estudiantes. Como que, igual los niños y las niñas, sobre todo los más pequeños y las más pequeñas, iban harto para allá, como voluntariamente. Para preguntar por los tíos y las tías. Les ayuda esos programas

E2. Y bueno, y ahora respecto al programa en sí. También de lo que tú has observado. ¿Había algunas actividades en las que participaran más niños y otras más niñas? ¿O era más bien mezclado? O, así como que no podías distinguir si en este tipo de actividades participaban más niños o niñas...

M3. No. Es que no era tanto dependiendo de la actividad que lleváramos nosotros, sino como de los momentos del colegio también. Por ejemplo, cuando estaba el taller de fútbol me tocaban días que había mayoritariamente niñas. O también, claro, le pasaba a mi colega, que también po, el día que le tocaba a ella trabajar con el segundo ciclo, o el día que me tocaba a mí trabajar con el segundo ciclo, eran principalmente niñas, porque la mayoría de los chiquillos estaban en el taller de fútbol.

E2. Ah, perfecto.

M3. Sí. Como que, más que de las actividades que llevábamos nosotros y nosotras, era como más por las condiciones en que estaban ellos y ella en ese momento.

E2. Ah, porque como en horario simultáneo, en el establecimiento tenían un taller de fútbol. Sí, te entiendo bien... ¿sí.?

M3. Sí.

E2. Ah ya, perfecto. Y tú, ¿Qué actividades desarrollabas con las niñas en esos momentos?

M3. Actividades lúdicas, de expresión corporal. Como eso a grandes rasgos. De juego, buscar a través del juego... aprender diferentes cosas... que realizaran pequeñas presentaciones... También conversar sobre ciertos temas; en el programa había temáticas mensuales. Por ejemplo, sobre las emociones era el primer mes, después violencia, y así... Y ahí dentro de esa temática global, yo trataba de hacer como, actividades lúdicas y también, no sé, ir escribiendo reflexiones... O actividades acordes a refranes, o cosas que pudieran acercar a la reflexión a las niñas y los niños sobre la temática que queríamos tratar.

E2. Bueno, en relación como, a la interacción que tenían las niñas con los juguetes, con materiales. ¿Notabas alguna distinción entre niños y niñas? Por ejemplo, hay diferentes tipos de juguetes, algún juguete que usaran más niños o niñas, o veías que no era tan así... O si había una diferencia, por ejemplo, en cierta edad...

M3. Por ejemplo, con la pelota, cuando se sacaba la pelota, los que más estaban allí eran los niños. Ya sea grandes o chicos eran más hombres los que participaban en esas instancias. Y también como, de los más grandes, a los más pequeños. Como que los más grandes se molestaban si iban participar los más pequeños, como que la arruinaba el juego, por así decirlo. Y, bueno, también participaban niñas en esa instancia, como con la pelota, pero era minoritario. O las niñas mismas decían como, no, no queremos jugar con la pelota, porque juegan los chiquillos con la pelota.

E2. ¿Y ellas qué hacían si no jugaban con pelota?

M3. Yo lo que trataba de hacer en esos momentos, era como, poner... hacer actividades con las colchonetas, y ahí trabajar, no sé... en equipo, o cómo dar la vuelta, o cosas así. Cómo hacer la invertida como que, eso les gustaba harto a las niñas, también. Como para ejercitarse y saber que podían hacer otras cosas, como estar arriba la colchoneta. Ahí quizás, eso se da más en el primer ciclo; donde están los niños más pequeños. Como las que disfrutaban más estar arriba de las colchonetas eran las niñas, y ahí por el otro lado, los niños estaban con la pelota.

E2. Ya, y ellos ¿a veces llevaban juguetes de sus casas?

M3. Rara vez... Rara vez, porque igual se incentivaba del programa a que no lo hicieran. Como que, no llevaran sus juguetes. Que no llevaran cosas que al final no iban a querer compartir con los demás y las demás, po.

E2. Ok.

M3. Porque si llegaba alguien con un peluche eran todos, así como, oye, préstame tu peluche, préstame tu peluche. Y al final no la querían entregar. Entonces mejor no lo traigas, si iba a pasar eso.

E2. Entiendo. Bueno, y cuando tenían que interactuar... Por ejemplo, durante algún juego, ¿tu notabas que había alguna diferencia según el género de las niñas? En el momento en que están interactuando. Porque ya me dijiste más o menos que, cuando jugaban a la pelota eran más los niños que las niñas; ellas preferían hacer otro tipo de actividades. Pero si tenían que interactuar ambos...

M3. Quizás para ciertas actividades... Y hablando del segundo ciclo, que son como las niñas y niños más grandes... Como que, no sé, si había que, por ejemplo, hacer una representación de

un refrán, recuerdo una actividad, como las que estaban más interesadas en que se realizara la actividad, eran las chiquillas. Como que, igual... Como que los niños, como que se quedaban en su grupo o como que era difícil sacarlos de ahí. Había que separarlos en diferentes grupos, porque si estaban todos juntos iban a hacer otra cuestión nada que ver. Entonces como que, en los niños y niñas más grandes había como mayor disposición de las chiquillas realizar las actividades que de los chiquillos. Eso como, a modo general, porque igual hay días y días, que dependen de la personalidad de cada niño y cada niña. Y de los más pequeños y las más pequeñas... Bueno, yo igual creo que por la edad que tienen ellos, como por la forma en que están experimentando el mundo, como que, transversalmente están dispuestos a realizar la actividad que se plantea... Como que, si lo encontraban entretenido, lo iban a hacer igual... Todos por igual. Si la encontraron fome, la iban echar pa abajo todos y todas... Entonces por ahí no se notaba tanto como esa distinción.

E2. Súper. Bueno, y en relación... ya me contaste un poco de la infraestructura... ¿cómo habitaban estos espacios las niñeces? O los niños y las niñas en el sentido de qué lugares utilizaban más frecuentemente, cuál era el más o menos compartido...o no tanto.

M3. Sí, igual era compartido el espacio. Como que, igual había grupitos que ocupaban cada espacio del colegio. Por ejemplo, los que estaban con la pelota de vóley ocupaban el patio, ya no en la cancha. Estaban ahí. Los que jugaban a la pelota y basquetbol estaban en la cancha. Otros estaban en la piscina... como que igual era bien compartido y hablando también como, de todas las edades. Igual también los más chiquitos y las más chiquitas, igual se alejaban de esos momentos de la pelota, que jugaban los grandes, porque podía haber accidentes. Y también recuerdo que muchos de los niños y las niñas que no están en el espacio del Kinder, también se iban para allá a jugar; como hay juegos en el Kinder, como que trataban de colarse para allá, tirarse del refalín y todo eso. Como que, en general, era bien compartido el espacio. Y eso hablando como del primer piso. Y arriba, sí también... corrían por todos lados. Y también muchas veces faltándose el respeto... Como que uno llegaba y era como mucho garabato fuerte...

E2. Y eso... ¿notabas como estos garabatos que se daban más entre niños o niñas? ¿O era como que entre ellos y ellas?

M3. No, todo... Cualquiera podría salir con alguien... con algo... Cuando iba llegando...

E2. ¿Las niñas también?

M3. Sí. No, sí... Recuerdo entrar a la sala y salir a mirar quién estaba diciendo el garabato y era... Bueno, igual ahí también no estaban solamente los niños y niñas del programa, sino de todo el colegio.

E2. No, si ya entiendo.

M3. Y también de todas las edades, de repente eran cabros más grandes, y después eran niños y niñas más chiquititos, que se están agarrando ahí, a garabato fuerte.

E2. Y, por ejemplo, en términos como de violencia física. ¿Notaste si se generaban situaciones, así? Como alguien que le pegara al otro, u otra...

M3. De los que ahora recuerdo... Una vez un niño llegó...

E2. O del colegio pueden ser también

M3. Una vez un niño del programa llegó como triste y golpeado a la sala, porque le habían pegado en el patio. Y esa vez fue porque habían molestado a un compañero suyo... Como que lo habían... Le habían dicho negro a un compañero de él, y él le dijo como "oh, no, eso no se dice" y se agarraron a combos. Y bueno... Y también, una vez recuerdo que las niñas de quinto básico... Como que ahí había varias participantes del quinto básico en el programa... Una, como que intentó tirarle una silla a otro compañero de ahí, en la clase. Y la pararon, también. No alcanzó a hacerlo. Entonces, como que, de que había conflictos, así, que llegaban a los golpes, sí había. O llegando al colegio... Recuerdo también que peleaban afuera del colegio también.

E2. ¿Y quiénes eran los que peleaban afuera del colegio, las niñas o los niños, o eran como ambos?

M3. Normalmente niños o niñas más grandes. Y a veces era como, con gente de otro colegio. Como con niños de otros colegios con los que tenían problemas. Vaya a saber uno qué problema ahí tenían que terminaban peleando afuera.

E2. Ya.

M3. Sí, igual no era que pasara todas las semanas, como que llegaran a ese nivel de golpes. Pero de qué pasó, y estuve ahí, sí. Pasaba

E2. Y bueno, nos contaste de un caso de un niño, qué se agarró golpes porque lo llamaron negro...

M3. A un amigo de él. Como que quiso defenderlo. Sí.

E2. Tú ¿estás como en conocimiento de si se generó alguna vez otro tipo de caso de *bullying*? Porque eso es *bullying*; reírse de alguien por el color de la piel. ¿Sabes si sucedió alguna vez mientras tú estabas en el programa? Como el *bullying* a algún niño o niña. ¿O sólo ese caso?

M3. Como que, también dentro... O sea, no sé si dentro del programa, pero... Como te digo, que había como un grupito... que había varios grupitos de los cursos; los de quinto básico, cuarto, sexto. Como que, puede ser que sea la lógica del *bullying*. No lo descarto. Como que, aislaban a compañeros y compañeras. Como que, en cierto tiempo le dejaban de hablar a una... todos... y no hablaban con ella. Y esa niña como que, estaba triste, obviamente, porque la dejaban aparte. Como que eso vi que ocurría en el programa, y afuera. Como que en el programa yo creo que, era como que se venía arrastrando desde la sala de clase.

E2. ¿Y eso lo hacían niñas a otra niña? ¿O también había niños que participaban de ese aislamiento?

M3. No, yo creo que se daba más en niñas. Sí.

E2. ¿Y por qué crees que se da más como entre niñas?

M3. Igual ahí, como que hubo una... Como situaciones particulares. Como que, entre amigas, dejaron de ser amigas, y como que una se fue con un grupo y apartó a las demás de ella. Como que, esa lógica se daba. No sé si... Lo que yo vi en los niños del programa es que, cuando dejaban de ser amigos, como que, no se hacían el vacío entre ellos, pero ya no estaban tan juntos como antes. Como que el grupito que se armaba ya no estaba, pero es como que no llegaba a esto de, como que hacerle el vacío a una persona. Como de aislarla de esa manera...

E2. Y bueno, ya que mencionas esto como de los amigos. Y para finalizar mi parte de las preguntas, me gustaría que nos contaras un poquito, cómo se conformaban estos grupos de amistad. Si es que eran mixtos o separados. Si notaste alguna vez un patrón. Un patrón en el sentido de, si había grupos mixtos o separados, o más bien, siempre eran niños con niños, niñas y niñas.

M3. Lo que... a ver. No, como que, igual era bien diverso. Sí, como que había... igual al principio, como que, había un grupo mixto grande... de niños y niñas grandes. Como el séptimo y octavo. Y no sé qué tipo de... O sea, igual como que, buscaban relacionarse de otra manera más afectiva. Como que, ese grupito por esas cosas después se disolvió. Como que ya no era el mismo. Y también como, en los niños y niñas más pequeños... ahí no. Se juntaban más entre todos y todas. Quizás algunas eran más amigas entre algunas, pero también no tenían problemas en relacionarse con niños y niñas. Como que, en ese sentido, como que, no había un patrón de que las niñas sólo se juntan con las niñas, y los niños se juntaban solo con los niños. Sino que, ahí convivían entre todos y todas.

E2. Pero en ciertas edades, o cuando eran más pequeñitos...

M3. No, es transversal diría yo. En los... En todos los cursos; de primero a octavo que eran los que estaban ahí en el programa. Y como te digo, eso. Como que, los más grandes, como al principio, era un grupo grande de amistad, que después, como que se disolvió. Como por lo que yo vi, por este tema, como más de... como de romance, por decirlo así,

E2. Ah, ya. Entiendo. Conflictos amorosos. Bueno.

M3. Sí, sí. Como que eran amigos; se relacionaron de otra forma; les resultó, no los resultó. Y se... Como que se separó ese grupo.

E2. Bueno M3, muchas gracias. Ahora te dejo con E1, que va a continuar.

E1. Oye, yo quería profundizar en... Porque tú decías que, cuando jugaban fútbol en general los chicos participaban del taller de fútbol, y las chicas no. ¿Eso era como por elección, o el taller era solo para chicos? ¿O era mixto y en realidad ninguna chica quería ir? ¿Cómo funcionaba?

M3. Era mixto. Mixto. Y al principio, cuando partió el taller, la única que iba era la N4... Ella como que participaba y de ahí se fueron sumando sus amigas. Pero también no sé, de repente veía a los niños y las niñas en el taller, y las chiquillas ya se habían ido a sentar. No estaban ni ahí, estaban afuera. Y ahí las traíamos de vuelta al programa. Como que era más por interés personal, y ahí le motivaba a más niños, que a niñas. Porque igual después se fueron sumando chiquillas al taller que era paralelo al programa.

E1. Ya. Oye, y las otras chicas ¿opinaban sobre estas niñas que iban al taller?, ¿tenían alguna opinión en particular? O en realidad era como... Se fue.

M3. Era más como; oye, porque se fue el N5, porque se fue tal... ¿Por qué no están acá? Y era como, “no, es que ellos fueron al taller” y todo eso. Como que era más... como que trataban de entender por qué se habían ido. Sí.

E1. Por qué habían desaparecido

M3. Claro, como, “por qué no están aquí, se aburririeron ¿Qué onda? ¿Qué pasó?” Y ahí uno les dice, “no, es que van allá y después si alcanzan, vuelven” y todo eso.

E1. Claro. Y, ¿aparte de este taller que tú mencionas, se te ocurre otro ejemplo, alguna otra situación en que se hayan separado... Alguna situación que desencadenaba que se separaran por... niñas con niñas, y niños con niños? Porque tú decías que en general siempre estaban juntas. Pero ¿había alguna situación que tú dijeras, cuando pasaba esto...? Como por ejemplo los conflictos amorosos.

M3. A ver... O sea, cuando no sé, por ejemplo, algunas chiquillas querían conversar algún tema como que, ahí se notaba que se iban para un lado un grupo de niñas. Y como, lo que se conversaba ahí, lo que... igual yo conversaba con ellas, era como que, si se acercaba alguien como a preguntarles qué está pasando, no lo echaran. Así como “oye, no queremos... Estamos hablando nosotras, vos ándate...” como que igual eran... de repente eran pesadas. Como que, explicarle, “no, nosotras estamos hablando cosas personales entre nosotras. Se pueden ir a otro lado.” Como que, de esa forma como que, lo intentamos trabajar. Pero sí, como que, más las niñas pasaba eso. Como que se iban para ciertos sectores... 3, 4 o 5 veces que, conversaban un ratito y después se incluían.

E1. Ya. Las niñas se separaban más entonces.

M3. Sí, como que, los chiquillos cuando tenían problemas, de lo que yo recuerdo, era como cuando ya estaban así, mal... cuando ya estaban full tristeza, full frustración, como que ahí se apañaban hartos. Más que las chiquillas, que era como que trataban de conversar en todo el día.

E1. Ya. Oye, y ¿alcanzaron a saber de qué hablaban? ¿Qué era lo que era, tan urgente hablar en separado?

M3. De todo, de todo. Yo escuchaba de todo... Problemas en la casa; con la mamá; que le gustaba tal y tal; que alguien le había contado un secreto de otra persona, y esa persona lo divulgó... De todo... Como es para hablar de todo lo que les pasaba.

E1. Ya.

M3. Y también planificar, como... tratar de ir a otro lado juntas, las más grandes.

E1. Ah, ya. Planes de escape.

M3. Sí.

E1. Ya. Y en relación al uso del cuerpo, o quizás a las habilidades corporales, ¿veías diferencias? ¿o en realidad creías que tenían el mismo trato? ¿o quizás la autoestima en relación al cuerpo era símil? ¿O había diferencias?

M3. ¿Como entre las niñas y niños?

E1. Claro.

M3. No, yo creo que... O sea, como respecto, como a la autoestima, como que igual era... Como que, todos tenían sus días como de, cómo se veían a sí mismos, como veían a los demás... Tampoco tenían como miedo de mostrarse a los demás, como quizá esa vergüenza de participar de las actividades, pero como... vergüenza a su propio cuerpo, como que no lo sentía tanto. No sé qué situación puedo...

E1. No, pero así está bien. Solo era una pregunta por lo del fútbol. Me quedé pensando en lo del fútbol. Oye, y volviendo al fútbol... Muy pegada yo con el fútbol, pero volviendo al fútbol... O esta separación que a veces existía, ¿Crees que eso afecta de alguna manera a las niñas y niños o crees que en realidad es un hecho aislado que en realidad no tiene mucha importancia en sus vidas?

M3. Sí, yo creo que sí les afecta porque, por ejemplo, cuando participaba al principio sólo la N4... En ese taller que era aparte de los programas... Y solo la N4 participaba ahí. Yo igual, le decía, así como, "oye, ¿no te causa algo, que estés sola ahí?" Me decía, "sí yo soy la única mujer y no sé... Además, que tantas veces le saque la pelota a tal persona" y ahí se fueron sumando más más chiquillas. Como que, no es por desinterés. Sino que, yo creo que era como donde veían sólo al grupito de niños, como que no se metían niñas. Y en ese sentido, también como... como decir... como cierta timidez, vergüenza, por querer jugar a la pelota también.

Como que las niñas se acercaban como, más cuando nosotros teníamos un momento para jugar a la pelota, como que las niñas se acercaban como más... como más tímidas, y decían como “oye, ¿yo puedo jugar?” Y los chicos llegaban no más. Como que sabían que ese era su momento. Más que las niñas que tenían que, pedir como permiso para entrar a poder jugar a la pelota. Claro, como que eso se puede ver reflejado sólo en los momentos de jugar a la pelota, pero sí, puede ser algo que implique más en sus vidas.

E1. Caro. Y eso de que, después, pueda implicar en sus vidas, ¿Crees que afecta solamente en el momento de la niñez o que sucede durante el resto de la vida?

M3. Sí, puede suceder durante el resto de la vida. Como que, no sé, los hombres como que estamos más acostumbrados a hacer las cosas como... sin pedir permiso. Aunque a veces sea como que, nadie nos haya dicho “¿Oye?, tú puedes hacer esto, tú puedes jugar a la pelota”. Y las niñas, claro, como que siempre eran más como “¿Puedo hacer esto? ¿Puedo participar de esto?”. Más que los chiquillos que eran “No, hay una pelota y aquí estoy yo”.

E1. Claro, había como un sentido de pertenencia.

M3. Claro, y como de tener que pedir la autorización para participar de... Como en ciertas cosas... Como que ahí igual corre por los 2 lados. Como a los chiquillos como que, también hay que reforzarles eso de que un espacio para todos y para todas; que, si la otra persona no sabe jugar tan bien a la pelota, ten paciencia. Sí, ahí como que la frustración también se notaba más, como en los niños... y las niñas, le decían “¡Oh!, ya se enojó tal!, porque le pegó mal a la pelota”, o “que soy enojón”, como que, sí.

E1. Ya, como que, en general, los niños tenían menos paciencia.

M3. Sí, se enojaban harto si los juegos no funcionaban y las chiquillas como que disfrutaban que estaban jugando a la pelota.

E1. Claro. Disfrutaban más el momento.

M3. Sí, y eso igual tratamos de decirles... Yo trataba de decirle a los chiquillos; como que aprovecharan el momento para jugar a la pelota; que no se daba siempre; que si se enojaban para qué bajamos a jugar a la pelota... Claro, porque si era un momento, como de, divertirse... Hacer algo distinto a lo que estamos haciendo, no tenía sentido que todos quedaran enojados

entre ellos. O uno buscara hacer más goles que todos los demás, y no le importaba juego en verdad... Sí, daba hartito para conversar también ahí, con los chiquillos, y las chiquillas.

E1. Sí, po. Oye, y, como tú hablas de que ustedes igual intentaban que las niñas participaran y que los niños aceptarían eso... Me imagino que tenían otras... o ¿eso era propósito? ¿O sucedía sin querer en el programa? Que intentaran que todas y todos participarán por igual.

M3. O sea, se preguntaba como “¿quién quiere?” Porque como que, está el espacio de tareas. Cuando terminaba el espacio de tareas, si quedaba tiempo, bajábamos a jugar a la pelota. Entonces ahí se preguntaba, “¿quién quiere bajar a jugar a la pelota?” Y claro, al principio es como el grupito de los niños, como que sí iban a jugar a la pelota. De ahí las chiquillas como que se van motivando a poco. Y bueno, también decirle a los más pequeños, así como “¿tú quieres bajar a jugar a la pelota?”, y te decían “sí”. Pero por sí solos no te lo decían. Yo creo que por todo esto de que, si aparecían jugando ahí, el más grande lo iba a retar. Y ahí lo que yo trataba de hacer cuando el grupo era diverso. Era como de poner reglas, como “ya, si se van a enojar, si se van a tratar mal, subimos, dejamos esto hasta acá”. Que no era una competencia, que no nos estamos jugando la final del mundo, y que aprovecharan el momento más que competir. Y claro, como que, aceptaran que los demás y las demás pueden jugar. Y ahí también ellos en cierto momento iban poniendo sus reglas. Como “ya, primero... Hasta que salga la pelota los grandes. Después hasta que salga la pelota los más pequeños”. Y así, como para que todos pudieran tener la pelota en distintos momentos.

E1. Oye, y esas habilidades... Porque lo que tú dices, al final son habilidades para trabajar con las niñas y niños. Son herramientas. ¿Había otras? O, ¿cómo adquiriste estas herramientas tanto de mediación? Porque al final es mediar entre diferentes grupos, diferentes personalidades. Pero también para intentar que las niñas participaran de otras actividades o, en el fondo, ustedes estaban intentando que hubiese equidad, ¿verdad? ¿Cómo adquiriste esas herramientas? ¿Tuviste una capacitación, leíste un manual, o fue que tú cambiaste con el tiempo, viste a alguien?

M3. Hace un tiempo, como desde el 2018, yo participo en una en una escuelita popular. Entonces como que ahí muchas de las herramientas que tengo ahora, con el trabajo con niños y niñas, viene de esa experiencia. Como de hacer cosas ahí, de ver a mis compañeros y compañeras monitores. Y como específicamente en el fútbol, me acuerdo que, en la en la

universidad tuve como un.... ¿Cómo decirlo? Como un curso de formación general, que era de fútbol social. Como de, cómo hacer el fútbol de otra manera. Y bueno, jugábamos a la pelota, hacíamos como un entrenamiento y el profe de ese tiempo, como que, nos explicaba harto de cómo... más que a nosotros enseñarnos a jugar a la pelota de otra manera, de cómo nosotros podríamos enseñar a jugar al fútbol de otra manera. Por ejemplo, eso de poner reglas, de que, si alguien pesca la pelota y hace un gol, no vale porque todos antes la tienen que tocar. Como que, son varios puntos que hay que saber tratar para que el ambiente y el momento de jugar a la pelota sea más que eso, también como que... también como de que el juego te enseña cosas. Y también jugar a la pelota te va enseñando cosas si uno lo intenciona.

E1. Claro, y desde el programa ¿tenían otras herramientas que te sirvieran?

M3. ¿Para ese espacio?

E1. En general, para el programa. Para mediar y para intentar equilibrar, o que en las actividades participaran todas las personas de forma equitativa.

M3. Sí, tuvimos capacitaciones a lo largo del año. Y ahí, como que... como que, alguien lo diga, también te va haciendo sentido a ti, que estabas pensando como “tengo que decir esto, hay que mirar esto de cierta manera” Y si alguien te dice como “sí, tiene sustento hacerlo así” prácticamente como que también te motiva a hacerlo. Y bueno, también ahí, en la conversación con las chiquillas que trabajan... con la C3, con la M1, como que, conversando también nos damos cuenta de ciertas cosas. De cómo motivar la participación, cómo mediar conflictos, tratar con la frustración. Como que, la conversación dentro del grupo sirvió harto a lo largo del año, encuentro yo.

E1. Ya. Y de todo lo que pudiste ver o también implementar tú como monitor, y de las cosas que viste que M1 y C3 hacían, que eran tus compañeras de trabajo. ¿Cuáles crees que son las mejores... O tips que le pudieras dar a otra persona, si te preguntara, ¿cómo hago que las niñas y niños participen igual, o que haya un poco más de equidad? ¿Qué herramientas, o qué tips le podrías dar a la otra persona?

M3. Yo creo que, bueno, primero marcar tu presencia en el espacio y también vincular las cosas. Porque, por ejemplo, lo que en un momento habló harto la C3, es que las actitudes como que se contagian. Entonces, si un niño no quiere participar, el amiguito de él tampoco va a querer participar. Así como que se iba dando vuelta prácticamente, y al final decía “ahh,

no quiero participar de esto”, y se echaba, el otro hacía exactamente lo mismo. Entonces, como, no dejar que eso se expandiera tampoco. Y vincular también, por ejemplo, si estamos hablando de las emociones y un niño dice “a mí me molesta que me digan garabatos”, preguntarle al grupo, “a quién le molesta que le digan garabatos”. Y ahí más como que, niños y niñas participan, y todos van dando su opinión. Sí, como que esos son como 2 consejos; como tratar de vincular las cosas que le están pasando a cada uno y a cada una, como en el sentido de a quién más le pasa. Y eso de que, cuando hay actitudes que no favorecen el desarrollo de la actividad, tratar de pararla desde el primer momento. Y como “ya, no quieres participar, vas a tener que hacerlo, estamos haciendo esto”. Explicar de nuevo la actividad, pero no dejar que... como en el vacío. Como que, si uno reclama, o algo así, no escucharlo, no darle atención, eso también hace que los demás digan como “ya, da lo mismo que yo me reste, total, no me van a decir nada”.

E1. Oye y les pasaba que, por ejemplo; ya, un niño, por ejemplo, no quería participar de una actividad y ustedes decían, “vas a tener que hacerlo igual”. Después, ¿cómo era la actitud de ese niño o esa niña? ¿cambiaba? ¿O seguía en el fondo con rechazo a la actividad? ¿O ya, de una se daba cuenta de que sí le gustaba?

M3. Sí, había varias opciones. Como, lo que pasaba harto era que, claro reclamaban, así como “ahh, cómo vamos a hacer esto”. Pasaba 1 minuto, lo estamos haciendo y era la mejor actividad que habían visto en su vida y querían hacerla de nuevo. O la empiezan a hacer y se frustran. Como que ese también es otro camino. Así como; ya, yo no quería, me obligan a hacer esto. Y como que se vuelven cada vez más hacia adentro. Sí, esas eran como las principales 2 opciones que pasaban.

E1. Claro. Oye, y ya la última para cerrar, ahora sí que sí, ¿crees que ésta... Porque final... Hay como una... No sé bien cuál es la palabra... No sé si es obligación... O quizás... En el fondo es dar la oportunidad a que las personas experimenten cosas que normalmente no. ¿Crees que esto podría servir también para que las niñas hagan actividades que normalmente no hacen, como el fútbol que tú mencionabas, o para que los niños se participen igual de estas cosas más expresivas que tú decías que, en el fondo les daba más vergüenza? ¿Crees que el intencionar esos espacios, de que a pesar de que haya incomodidad, lo hagan igual, sirve o, en realidad genera más rechazo? ¿Crees que es una buena o una mala práctica?

M3. Sí, yo creo que sirve. Y también como, explicitarlo. Entonces decir “ya, un día hicimos esto, que le acomodo más a cierto grupo, y otro día vamos a hacer esto otro que no le acomoda tanto otro grupo”. Y después refrescarlo, decir “oye, el día anterior ¿te acuerdas que no quisiste hacer esto? Ahora estamos haciendo esto otro, participa”, y ahí como que pasaba eso. Que les gusta, que también opinan sobre lo que estamos haciendo. Como que, opinión van a tener siempre, y siempre la van a querer dar. Entonces, como tratar de insertarlo en la actividad, es bueno para ellos y para ellas, y también, como te digo, eso de hacerlo explícito. Como, “tú no quisiste participar de esto, o ustedes no quisieron participar de esto, lo acomodamos de cierta manera. En la próxima, si ustedes no quieren hacerlo, lo vamos a acomodar a la pinta de los demás”. Como que, ahí también ir como negociando y haciendo patente que esas cosas pasan. No así como, “no, esto no pasó y la actividad siempre fue así”. Yo creo que eso... Eso no resulta. Como tratar de, ocultarle esas cosas a los niños y las niñas, cuando se dan cuenta que ellos también están negociando ahí cómo se va a desarrollar la actividad.

E1. Claro. Entiendo. Yo ya no tengo más preguntas, no sé E2, si te gustaría profundizar en algo.

E2. Sólo como en eso que contabas de cuando tienen que hacer actividades, y que se frustran, ¿notabas como, alguna diferencia en según el género? ¿O era el día en que alguien estaba frustrado y daba igual si era niño o niña?

M3. Sí, había... Como que el repertorio de la frustración era grande. Como... Igual dependía como de cada niño y cada niña. Como que, quizá eso de conocer más a los niños y las niñas, como que, también hace que no pueda pensar como que, los niños actúan de cierta manera y las niñas sean de esta manera. Como que más, específicamente, por ejemplo, no sé, la N6 era una niña que se frustraba una vez y costaba un mundo sacarla de esa frustración. Como que, en un momento ya, la solución no era tratar de incorporarla al grupo, sino de que hiciera otra cosa aparte, llegado ese momento, pero que estuviera haciendo algo. O, por ejemplo, los niños lo que hacían, lo que recuerdo era como que, se frustraban y no sé, como que tiraban más los brazos, no golpeando cosas, no golpeando a los demás. Pero sí como “no quiero hacer esto”. En cambio, las niñas eran como más... Como que se achicaban, por decirlo de otra manera, como que trataban, así como, de desaparecer. Como sobre todo los niños y las niñas más chiquititos, como eran más expresivos, como que recuerdo eso. Sí. Con los niños y niñas más grandes. No, ahí había de todo... Se enojaban harto, o no estaban ni ahí, querían irse y

era como “ya, anda al baño y vuelve, trata de calmarte”. Como que, igual conversar eso. De que no se lo llevara a la frustración, porque iba a ser todo, peor.

E2. Que interesante... No tengo más preguntas, era solo como para profundizar en eso. Pero nada, muchas gracias.

E1. Sí, no sé si tú quieres M3... ¿hay algo que se te haya quedado o con ganas de... de contarnos un poco más, o algo que tú creas que nos puede servir?

M3. No, en verdad no. Traté de decir todo lo que pensaba. Ahí si se me ocurre, te los mando por WhatsApp, si me acuerdo de algo.

E1. Ya, bacán. Sí.

M3. Que les vaya súper bien chiquillas.

E1. Bacán, muchas gracias a ti igual. Gracias por todo y te voy a mandar el documento ¿ya?

M3. Sí, bueno.

E1. Gracias, nos vemos

M3. Nos vemos chiquillas, que estén bien

E2. Chao.

8.1.7. Monitora 4

E1. Bueno, yo igual algo te había comentado en algún momento, pero lo que estamos haciendo es una entrevista, en el marco de una investigación que estamos haciendo para la universidad. Y la idea es, más que evaluarte a ti como trabajadora del 4 a 7, o evaluar al programa, lo que buscamos es conocer cómo se reproducen los estereotipos de género en las niñas. Entonces todas las preguntas son a partir de tu experiencia. No hay preguntas correctas, ni malas. Sino que, es como, un poco saber desde lo que tu viviste como monitora, tu opinión sobre ciertos aspectos.

M4. Ya.

E1. Bueno, en la universidad en la que estamos es súper importante el aspecto ético, entonces, yo después de esto te voy a enviar un formulario para que lo veas, y lo puedas firmar. Y te voy a explicar ahora lo que dice el formulario igual, para que lo sepas desde antes. Bueno, esto... Nosotras estamos grabando, pero después esto lo transcribimos, y todos los nombres que

digas, y tu nombre, van a ser borrados. No va a aparecer. Para que puedas estar más tranquila. Y, lo otro es que, si en algún momento te sientes incómoda, o alguna pregunta no la quieres contestar, no pasa nada, nos avisas, y seguimos avanzando. O si ya, definitivamente no quieres continuar con la entrevista, también, nos avisas, y paramos. No queremos que sea algo forzoso. Si no que, todo lo contrario. No sé E2, si se me va algo, siempre se me olvida algo en esta parte.

E2. No, eso. Que es anónimo, que puede interrumpir la entrevista. Y el objetivo, quizás sería bueno compartirlo. Que si quieres te lo comento. La investigación es sobre los estereotipos de género en niñas. Como para que entiendas más o menos que ese es el objetivo. Y todo lo que te preguntamos es en relación a ese tema. E1 comienza.

E1. Sí, la estructura de la entrevista, nosotras la dividimos como en dos partes; la primera la voy a hacer yo, y después E2 va a cerrar.

E1. Bacán. Bueno, entonces te comentaba que, primero nos gustaría saber... Siempre, desde tu percepción, igual lo vamos a ir repitiendo todo el rato... pero, desde lo que tu viste, ¿cómo describirías las familias y los hogares de las niñas y niños del programa 4 a 7? Primero, por ejemplo, en cómo se componían estas familias, ¿cómo describirías a las familias?

M4. Bueno, del alcance que yo tenía como para conocer las familias, hay... no sé, había como todo un universo de distintos tipos de familia, yo... O sea, no sabría cómo encasillar un general de cómo funcionaban las familias. Y, claro, en algunas niñas se veía la familia súper presente. Y en otras no tanto. Por ejemplo, en las cuidadoras, diversidad de roles; desde la abuela hasta la mamá... E incluso las hermanas mayores. También había un caso de un niño que el cuidador principal, o sea para el programa, era el papá y eso también era otra energía cuando él llegaba y se conectaba también ahí con nosotras. En general... Bueno, las abuelas... Yo creo que todos dando como, lo mejor dentro del cada contexto, yo siento. Obviamente, había realidades muy difíciles, como en la organización, por ejemplo, del solo... Por ejemplo, de planificar, no sé, la ida a buscar de las niñas en adelante. De cómo las familias se organizaban para eso. Bueno, las abuelas, sobre todo, súper presentes. Madres jóvenes en general, ahí, tratando de cuidar los trabajos que tenían. Algunas podían como, ser más flexibles con los horarios porque tenían pegas, como que, ellas podían manejar los horarios. Había otros casos que no. Entonces, también era una preocupación constante para esas mujeres, por ejemplo, cuando nos

cambiaban los horarios de improviso, el mismo día. Cómo organizarse para para no fallar ni en la pega, ni en el programa. Entonces eso también... Era como, dentro las dificultades que se presentaban. Porque también no existía como, una muy buena comunicación con la escuela. Entonces, como todos estos... Como todas estas cosas que se podían prever, como el tema de los horarios, que no es menor, o sea si ya te organizaste con alguien, o con tu trabajo, como en ir a buscar a tu hijo o a tu hija en ese horario. Pero en general las familias, a ver... De todo, muchas diversidades, como también por lo que ellos relataban. También casos, no sé, cuando había más confianza, nos confiaban un poco más de experiencias, también desde las experiencias más traumáticas que vivían en la casa. Y de como, distintos tipos de violencias también que ellos viven en la casa. Desde sus familias, a la gente más cercana. Son... entonces eso también era como una dificultad de escuchar porque, uno sabe qué sucede, pero cuando lo escucha es... Es terrible porque uno se ve como, en la máxima frustración de cómo poder proteger a esa persona de que no siga viviendo esas experiencias. Pero bueno, tampoco hay... quedábamos súper cortas en ese sentido. Entonces, claro, desde la confianza, ellos también van relatando... ellas.... Cosas que ni se dan cuenta, pero uno ahí ya empieza a armar el rompecabezas. Ah, ya. Vive sola, vive con sola con la mamá, por ejemplo. O, no sé, pasa mayor tiempo con la abuela y así uno va como, completando el puzzle. Pero sí, una gran diversidad.

E1. M4 y de estas violencias que tú mencionas, podrías darnos algunos ejemplos concretos, o uno, sobre cuáles eran esas situaciones que tú lograbas visibilizar que, quizás las niñas no. Pero a través del relato tú sí.

M4. Sí, bueno había un caso que yo creo que... que más me marcó porque nos confió una situación de abuso sexual de parte de alguien que habitaba en su mismo hogar. Y esa misma... Y bueno, además de esos abusos sexuales, también la mamá ejercía como, violencia física hacia ella porque no sé, yo creo que, canalizaba todas sus rabias y frustraciones y penas en ella. Y, además, a propósito del estereotipo de género como que... porque ella tenía un hermano... Hombre. Entonces también recaía en ella muchas como, responsabilidades que no... que su hermano no tenía. Entonces eso a ella le hacía mucho daño porque era como, muy evidente las diferencias que hacían entre ella y él. Y que, claro, a ella... le pegaban, y al hermano lo protegían, entonces...

E1. Y, ¿cuántos años tenía la niña que mencionas?

M4. Ay, no... como 11, 12... no recuerdo bien, pero era del grupo del ciclo 2, que le decíamos. Como el ciclo de las niñas más grandes. Creo que iba en quinto.

E1. Ya. Y de esas actividades que tú dices que ella tenía que realizar, ¿Como qué tipo de actividades le daban a ella? Como responsabilidades...

M4. Como las responsabilidades más domésticas de... Como que, se les asocian a la dueña de casa, a las mujeres, como ordenar, lavar. Me contaba que estaba... Que tenían una casa en la playa y que, siempre que la llevaban a ella, la llevaban para hacer cosas, o sea, para trabajar en la casa. Porque siempre hay cosas que hacer. Pero ella no sentía que ella iba a disfrutar... Como lo mismo que... O sea, a diferencia, por ejemplo, de su hermano, que para él era la raja ir a la playa, porque lo iba a pasar bien. Pero para ella no era tan llamativo, porque ella no iba a disfrutar de ese lugar, sino que iba a ir a trabajar.

E1. Claro, y este tipo de situaciones, ¿la veías en otras familias? ¿se repetía? ¿o tú crees que era un caso aislado?

M4. Sí. No, si se podían ver en otros grados. Quizás no de la misma manera, pero en otras familias. Sobre todo, en las familias que eran compuestas por hermanos. Ahí era más evidente. Por ejemplo, hay otra familia de 3 hermanos, que eran 2 chicos y una chica. Y la hermana mayor, que coincide que es la mayor... Se nota que ella también cumple el rol de madre también, que no... No es sólo como la hermana mayor, sino que, de repente ella un ejercía una autoridad sobre ellos mayor que la que podíamos hacer nosotras, en el fondo. Y ella siempre de un rol muy, muy, muy maternal con sus hermanos, y se notaba que ahí, en la orgánica familiar, ella era la que asumía esa responsabilidad. No sé si se le delegaba esa responsabilidad. No sé cómo era la interna. Pero, sí ella lo asumía, y estaba ahí todo el rato, como siendo parte como, de la crianza activa de los hermanos.

E1. Claro.

M4. Sí, y desde como los ejemplos que ella tenía, yo creo. Las referencias que ella tiene, po. Como, también igual desde una, como... Como esta autoridad, así mal entendida; como de... del grito, del... Como del grito... como que, para frenar cualquier situación. Sobre todo... o sea principalmente como del grito. Sí, se veía eso.

E1. Y esas situaciones ¿las veías con hermanos que se hicieran cargo de sus hermanas, o que se hicieran cargo de las responsabilidades de cuidado doméstico o domésticas? ¿O era...

M4. Sí, se podían ver, pero, por ejemplo, también había 2 hermanos en el que uno era... De hecho, nunca... No completaron como, el período del programa. Pero estaban ellos 2, uno... El hermano menor, no sé, habrá tenido cuatro años. El hermano mayor haría más; 12 por ponerle un número. Pero, él... o sea claro, ellos... Por lo que nos enterábamos pasaban casi todo el tiempo solo en la casa. Entonces, ahí el hermano era el que lo cuidaba, estaba pendiente de él en todo momento, lo defendía, si había que defenderlo, y se notaba que él no descansaba como... Nunca. Como que, no podía vivir su infancia como de, forma natural, porque él... como que se notaba que tenía esa carga encima constante. De tener esa preocupación constante de su hermano. Y, yo me imagino de un abandono, también, que había detrás. Porque, no sé, muchas... O sea, no muchas veces, pero nos pasó una vez que se les olvidó ir a buscar... No sé si estaban los 2 o solo el hermano menor, pero... Pero nada, no llegó nadie, por ejemplo, a buscarlos entonces... Sí, ahí se notaba también que él tenía que hacer las... Como, saltarse todos los pasos y cumplir ese rol, más de cuidador.

E1. Y ¿tú crees que los niños y las niñas cumplían ese rol de cuidado de la misma forma o de forma diferente?

M4. ¿Entre niñas y niños? O sea, sí. Existen diferencias. Yo creo, que más que nada, son diferencias de acuerdo a los... como, a los referentes que manejan, o que han visto o conocen. Pero sí, hay diferencias... en el trato, en cómo decir las cosas, cómo pedirle cosas, cómo... Sí, hay diferencias.

E1. ¿Y en el trato? ¿Cómo describirías el trato que tienen las niñas versus los niños? Con un ejemplo concreto.

M4. No sé. Como que, los niños tenían esta cosa como, más bruta. Como desde la preocupación, pero más bruta. No, no tanto... como "ya, nos vienen a buscar. Ya, apúrate. Ya, tu mochila", como... "Oye, no sé... nos mandaron... oye aquí está tu comida"; como que, le mandaron la comida a los 2 y... Más bruto. En cambio, las niñas más... Con más paciencia creo yo. Como, mucho más pacientes.

E1. Ya, entiendo. Oye, y volviendo a cómo se armaban estas familias... ¿Veías, por ejemplo, orígenes, o situaciones de migración, o de pertenencia a pueblos originarios? ¿Era común o no?

M4. Sí, bastante común. Había familias que recién habían llegado a Chile, otras que ya llevaban un tiempo. Y en relación a eso, vivimos una situación súper, súper, súper complicada con un niño que llevaba un mes en Chile, que venían de Venezuela. Y él... A ver... Su... A ver, cómo decir... ¿No van a salir nombres, cierto?

E1. No, no, no. Tranquila

M4. Le voy a poner nombre... El N7 tenía muchos problemas de comportamiento todo el día en la escuela, alteraba todo el ambiente donde estaba. Tenía unos ataques de ira bien importantes. Después nos enteramos de que tenía epilepsia. Y nos enteramos también de que, en Venezuela, él recibía como... él tenía un diagnóstico y tenía un tratamiento. Pero cuando llegaron a Chile, la mamá, hasta la fecha que nosotras estuvimos con él, estaba sin documentos, estaba indocumentada. Entonces... Bueno, y ella estaba sola, además acá. Su familia estaba allá en Venezuela y entonces, claro, ella, entre tratar de cuidar esta pega y también las responsabilidades que le da el N7, cierto... En la escuela... Y el miedo que ella tenía de llevarlo a algún lugar donde pudiese ser atendido. Recibir apoyo psicológico... Todo eso que estaba como, relacionado más con lo institucional, ella trataba de hacerle el quite por el miedo de que, como ella no tenía documentos, podía como tener alguna mala consecuencia. Entonces eso hizo muy difícil que N7 pudiera como, ser asistido a tiempo... Porque él tenía un diagnóstico en Venezuela. Después llega acá y eso ya no corría. Como que, tenían que, de nuevo ir empezar ese proceso de nuevo. Entonces, claro, y vimos cómo el lado más duro y triste de la migración. Cuando sucede... Cuando, claro, las personas que están en carácter de ilegales, y no... Como que, por miedo, no... No... Como que no se pudo atender a ese niño que necesita mucha, mucha, mucha, mucha ayuda, mucho apoyo. Que, a nosotras se nos escapa de las manos, al profe jefe también. A la escuela también... Era un caso bien complejo. Fue un caso bien complejo.

E1. Claro. Y aprovechando que hablabas como, sobre la profesora y las escuelas, nos gustaría saber un poquito más sobre el colegio donde tú trabajabas en el programa 4 a 7. ¿Cómo lo

definirías en la infraestructura, por ejemplo? ¿Con qué espacios contaban? ¿Como los describirías? Tu apreciación sobre ellos...

M4. Sí, en infraestructura, considero que era un espacio bien amable, bien bonito. Lo que más me gustaba de ese lugar era la cantidad de árboles, de verde... Eso lo hacía un espacio no tan caluroso en verano. Y en general, estaba ahí la A1, que es la como la encargada de la escuela, como de mantener ahí todo súper bonito, entonces... Eso... No todos los colegios, al menos de la comuna, son así en nivel como de infraestructura. Estaba la cancha principal, ahí a veces topábamos de repente con actividades, con talleres, o con actividades que hacía la escuela, y nos enteramos al momento de llegar como, a la pega. El mismo día a veces nos enterábamos de actividades que estaban sucediendo ahí. Entonces ahí teníamos que, rápidamente saber acomodarnos, adaptarnos.

E1. M4, y ¿qué tipo de talleres hacían por parte del Colegio?

M4. En el taller... En la escuela, el programa tenía un enfoque medioambiental, entonces los talleres estaban enfocados al medio ambiente. Primero empezamos con actividades deportivas, o juegos; como una hora más lúdica. Los 2 grupos. Entonces, ahí nos separábamos por grupos; primer ciclo y segundo ciclo y nos íbamos a jugar. A soltar también la energía con la que llegaban del día. Y después, en los mismos ciclos, había un ciclo que se iba al taller de reutilización creativa, que ahí hacíamos manualidades, objetos, cosas para la huerta, o cosas para la sala en la que estábamos como programa, con materiales reciclados. Y el otro grupo se iba al taller de huerta, donde ahí también trabajábamos el espacio que, estaba como al fondo, al lado del... cerquita del casino. Era un espacio que recuperaron años atrás, dentro del mismo programa. Y que se ha ido embelleciendo con el tiempo y las niñas van ahí, siendo parte como, del cuidado de la huerta, de no sé, poner las semillas, de regar, de limpiar. Esas eran como las actividades principales.

E1. Esas eran las del programa, ¿cierto?

M4. Las del programa, sí.

E1. ¿Y los talleres que qué hacía el Colegio? Que tú dices que llegaban y de repente estaban haciendo otros talleres...

M4. Sí, eran principalmente deportivos. Artísticos sólo estaba danza, me parece. Y actividades como... Hicieron una actividad una vez, súper bonita de la escuela, de las diferentes como, culturas de los diferentes países de Latinoamérica. Porque dentro de la escuela también hay muchas niñas es que vienen de muchas partes de Latinoamérica, entonces eso estuvo también súper interesante como actividad. Pero generalmente, claro, estaba el taller de fútbol que, era ahí bien popular. Pero, en realidad a nosotras como programa no nos parecían... O sea, no luchábamos con los talleres, todo lo contrario. O sea, incentivamos que las niñas también participarán de los talleres si así lo querían porque, eran espacios que se levantaban para ellas y ellos. Entonces ellos tenían que ocupar esos espacios, y no teníamos esa presión de "noo, están en el programa, no pueden". Todo lo contrario. Sólo que a veces, claro, nos quedábamos como, cortas de espacios amplios, sobre todo para las dinámicas del principio, que eran los juegos. Como eran grupos grandes, necesitábamos espacios más grandes. Pero si no, también nos acomodábamos o en la sala, o en la explanada que también estaba ahí, solo que ahí era más... Como no era techado, ese espacio era más más terrible, sobre todo en verano. Pero creo que a nivel de infraestructura no... Creo que fue bien suficiente como para las actividades que realizábamos en general. Eso a nivel de infraestructura, pero a nivel como... Humanamente hablando... Como las personas que estaban ahí en dirección, sobre todo en... Sí, ahí costaba mucho, mucho el dialogo. Costaba ahí mucho mantener una comunicación. Sentíamos como que, estábamos ahí, no sé, estorbando. Eran, no sé, de repente tenían así, actitudes súper, súper pencas. Con el programa y con nosotras que, representábamos ahí el programa. Como algo separado de la escuela. Sobre todo, ahí de dirección. Había profes que sí estaban con nosotras, como que, estaban al tanto de lo que pasaba ahí. También había, por ejemplo, varias mujeres tenían a sus hijas e hijos... que trabajaban en la escuela... Estaban ahí en el programa, entonces esa relación, sí, por supuesto, era mucho mejor que la que tuvimos con dirección. Sí, ahí costó mucho.

E1. ¿Y la relación de las niñas con la dirección? ¿Cómo era? No sólo del problema, sino que en general en el colegio... de lo que tú podías ver.

M4. Se veía una relación cercana. Pero no sé si era una relación como que, resolvía... como la raíz de los problemas que sucedían... Como los conflictos que sucedían. Eso.

E1. ¿En qué sentido M4? Nos podrías dar como un ejemplo...

M4. Por ejemplo, se veía que eran súper cariñosos con los niños y las niñas. Súper cariñosas, en general. Como que, se notaba que tenían como un trato cercano, como no sé, de saber quiénes eran. Quiénes eran esas niñas y niños, pero, por ejemplo, no sé, situaciones de conflicto... Quizás las resoluciones de esos conflictos no eran como, los más pertinentes, como para resolver ahí el origen de ese problema. Era como... O sea, me imagino que tienen tantas situaciones que atender que... Que claro. Y las personas, como los recursos humanos que estaban ahí pendientes de... De no sé, la dupla psico-social, por ejemplo. Yo creo que en ninguna escuela alcanza para todo lo que hay que ver... Para todo... Para todas las situaciones que suceden todos los días, cosas nuevas, entonces... Pero, en general, dirección, no sé, a veces ni nos saludaban a nosotras. Como que, no nos pescaban mucho. Eran... Como... Con las niñas no. Era un buen trato encontraba yo de lo que veía fuera, pero con nosotras... A veces ni un hola. Nos quedamos con un saludo así, en el aire. Mala clase en ese sentido.

E1. ¿Y por qué crees tú que pasaba eso?

M4. No sé, la verdad, como cuál es el rollo ahí... Como entre la muni, o la escuela, o el mismo programa... Como el SernamEG con la escuela... No sé cuál será ahí los acuerdos, o la comunicación con las escuelas que... Como que, con nosotras se reflejaba esa como indiferencia, pero, media intencionada igual. O no sé, por ejemplo, yo igual llegué cuando ya había una sala, pero en la escuela costó mucho que... O sea, recién en mayo, que fue el mes que yo llegué como que, les... Nos facilitaron un espacio para estar, para dejar las cosas del programa... Antes creo que tenían una salita que no era ni la mitad del dónde estábamos. Donde sólo alcanzaban a estar como, las cosas que habían... Y tuvieron ahí que trabajar, hacer varias veces actividades. Y no, po. Como que, la escuela, siento yo, que no facilitaba como las condiciones para que el programa pudiese suceder, teniendo como... Existiendo los espacios, porque al final igual... pasan una sala que, si no, iba a estar ahí votada, entonces.... Costó, costó... Bueno yo... O sea, nosotras... Yo como monitora, yo la verdad, no, no me he relacionaba tanto directamente, pero sí se notaba mucho... Como, lo que percibíamos desde la... como, coordinadora y todo lo que iba sucediendo como, en el programa... Sí, se notaba ahí que había como, una separación entre la escuela y el programa.

E1. Claro, M4, y en relación ahora al programa. De las actividades que tú mencionabas... que recuerdo la huerta, el taller de reutilización, las actividades deportivas... ¿Había actividades en las que participaban más los niños y otras en que participaban más las niñas?

M4. Sí, sí. Había juegos súper separatistas. Pero, que se armaban, así como, natural. Nadie, por ejemplo... no sé, el fútbol, al tiro prendían... Nosotras obviamente, lo planteamos como una actividad como sin... como que, independiente del género. Pero nada. Ahí al tiro, los hombres se atribuían y acaparaban como todos los espacios. Eran bien acaparadores, como en el juego. Como... Aparte que, claro, tienen dinámicas mucho más... Volviendo a la brutalidad... más brutas, más violentas, más como... No sé, en La Pinta, en vez de tocar, te empuja. Entonces eso iba como dejando fuera también a las chicas, y se iban, no sé, se iban cansando, se iban sentando en la banca; iban siendo más espectadoras del juego. O, por ejemplo... Y del a otro lado. Claro, cuando jugábamos más cosas como, con las cuerdas, ahí enganchaban más las niñas. Pero sí, a ver que, obviamente cuando te lo preguntan uno se bloquea. Pero sí, a ver, mira... Me voy a ir acordando de los juegos...

E1. A medida que vamos avanzando, si quieres no vas diciendo “¡ahora me acordé!” No pasa nada.

M4. Sí. Pero, por ejemplo, había en juego en que ahí nos encontrábamos. Que era, por ejemplo, la escondida. Eso era como... No había como esa lucha. Pero sí, había juegos donde como que, se sabía con anterioridad.... Como que, uno trata de incentivar siempre como; “¡vamos, no, no importa! ¡Hagamos equipo!” Aparte, uno también se metía, y eras parte también como de los equipos. Como para tratar también de ahí... Como que, no quedarán fuera porque, no sé, pasa igual que los recreos tú... Como que, generalmente son los niños los que se toman los espacios con la pelota y al tiro la... Como que, las chicas tratamos ahí como de, ocupar menos espacio de lo que ocupan.

E1. Claro, y de lo que tú viste, ¿por qué crees que suceden esas diferencias en los juegos?

M4. Yo creo... Haber... Bueno, existe esta cosa que igual los niños hacen harto y, al menos en este grupo, como, ellos marcan verbalmente igual las diferencias. Como, típico comentario de “¡No!, las niñas son más pencas, son más débiles”, o “no corren” ¿cachai? Lo decían. Lo decían. Entonces, era como “¡no, no, no!” Y na’ que ver po, las chicas eran súper... Lo daban todo, y si corrían, corrían más que ellos, pero ellos tenían como... No sé, tenían discursos, como aprendidos de la casa o de... No sé, del contexto, del entorno, súper como... Impregnados, como muy establecidos. Como “no, las niñas no sirven... No, hacen este tipo de actividades”. Como que ellos ya lo traían en sus discursos. Yo creo que es porque, na’ po.

Vivimos en una cultura en donde todavía como que, lo masculino tiene como... Como que, está asociado más a la fuerza, se incentivan más como, no sé, las capacidades físicas. No sé cómo lo vivirán en educación física, pero lo decían, lo dicen. Y ahí también hay un trabajo. Como, detener la actividad. Hacerles como volver a escuchar lo que ellos mismos dicen. Hacerles la pregunta “¿oye, pero de verdad lo consideran así? O sea, ¿ustedes lo ven en sus hermanas, sus compañeras?” Como... También podemos desaprender esas cosas que traen, pero sí... No, trabajo ahí, grande y profundo.

E1. M4, y ¿las niñas también tenían frases, así como esas que tú dices?

M4. ¿De sí mismas?

E1. En relación a ellas o en relación a los niños...

M4. No. O sea.... Sí, no, sí. Es algo es que algunas sí... Es que algunas sí, porque algunas... Es que me acuerdo mucho de la N8, que siempre estaba en una actitud mucho más sumisa. Y se notaba que en la casa como que, el papá, como que, le decía qué era lo correcto que tenía que hacer... Como ella, como una niña. Futura mujer. Pero, había otras cabras que, nada, o sea, estaban ahí a la par de los chicos y se defendían, y no se afectaban. Que eso era súper bueno, porque no.... Como que, también estaban en esa claridad de que, no porque ellas son niñas, no pueden participar de ciertas actividades. O no van a estar como, a la altura de ellos. Y también era como, gratificante de escuchar, así como “¡ya!”. Se defienden. Porque lo consideran, po. Como que ya lo.... Ya tomaron una conciencia, po.

E1. M4, ¿y cuáles eran las expectativas? O algunas... así, si pudieras recordar alguna que tenía este papá sobre su hija; de lo que ella tenía que hacer para ser...

M4. Sí, principalmente ser muy correcta. Como...Una cosa muy mal entendida como del respeto a los más grandes. Que, yo creo que el papá lo veía como no... “Tú no, no tienes como que, discutirle nada a un adulto, a otra persona”. Entonces, eso también le quitaba mucho la posibilidad de tener una opinión en relación, algo. Oh, es que me acuerdo una vez que me dijo algo, que yo quede como impactada. Que ella me dijo “no, es que mi papá me dijo que... ta, ta, ta”. Es que eso es lo que no me acuerdo, pero tenía que ver con eso. Como de mantenerse como lo más en respetuosa, callada posible. En la casa... Ah, creo que, claro, no la dejaban hacer algo en la casa porque ella en vez de hacer eso, tenía que estar, por ejemplo, ayudando a la mamá en las cosas de la casa. Pero también ella no se veía como aporreada. Solo... Solo

era no más. Era así. Era como la formación que ella estaba recibiendo, no más. Como su realidad, no... A mí me complicaba más.

E1. Y en relación a los juegos y a los juguetes, ¿crees que había preferencias? Porque había actividades en que participaban más, pero, en relación a los juegos o los juguetes, ¿había preferencias diferentes entre las niñas y niños? ¿o había cosas transversales?

M4. Había cosas diferentes. Por ejemplo, el último tiempo... Bueno, en el programa estaban unas *tablets* que, nosotras todo el año la ocupamos para hacer... Para que ellos tuvieran ese apoyo, para hacer las tareas. Buscar cosas... información. Pero ya el último tiempo, ya la última semana, dijimos “¡ya!” Antes de empezar con todas las actividades, en ese ratito, como que, esperamos que llegaran... Que nosotras... Se me olvidó decirles que, antes de todos los juegos y todo eso, hacíamos una meditación. Antes de empezar la jornada, meditábamos. Y esa meditación podía ser, no sé, saludo al sol, o ejercicios de respiración, o ejercicios de meditación, o pintar. Pero, era un espacio para aterrizarlos, y bajar un poquito las revoluciones, y disponerlos también a todo lo que iba a pasar. Y ese espacio les cargaba, les cargaba. Les costaba mucho, mucho, mucho, mucho.

E1. ¿A las niñas y niños? ¿o alguien en particular?

M4. No, en general. Yo creo que eso era transversal. Querían... No llegaban a la sala porque odiaban... No querían llegar a meditar. Capeaban. Teníamos que salir a buscarlos... No querían, no querían. Entonces sí, fue complicado. Ya la última como semana dijimos “ya, no vamos a meditar, les vamos a dar la posibilidad de que, este rato juguemos con los con lo que tenemos aquí en la sala”. Y ahí abrimos la posibilidad de jugar con la Tablet. No sé si fue... La peor decisión. Pero ahora los que... O sea, los que antes no llegaban a la sala, ahora llegaban, así como “¡Yo! ¡Tía, tía! ¡La Tablet, la Tablet, la Tablet!” Así como, enajenados. Como “¡La Tablet! ¡Yo, yo!” Y peleaban “¡No! ¡Yo voy después de él! ¡No, ya pasó el minuto!” Y era pura discusión, y grito, y caos. Y eso se daba solo entre los hombres. O sea, sólo entre los niños. Las niñas no entraban en ese... En esa pelea. Como, no, no entraban en esa dinámica. Como que aceptaban que ya no se podía ocuparlo. A veces la peleaban, pero muy poco. Pero, eran principalmente los niños los que iban ahí, como por ese juguete. Había cosas super transversales, como pintar. Habían... Como no sé, agarraban lápices y se ponían a pintar; eso era transversal. Había otros juegos de mesa también. Estaba el ajedrez, que era muy popular

dentro del grupo. Pero ahí enganchaban más los niños con el ajedrez. Las chicas a veces se iban a bailar. Preferían que les que pusiéramos, no sé, un vídeo de baile en YouTube, y ahí empezaban a hacer coreografías. Como muy natural de la edad también. Porque yo igual recuerdo estar como... Tener la edad de ellas y que el baile...

E2. ¿A qué edad te refieres más o menos? Como para entender...

M4. Como en el tramo de cuarto, quinto básico... Tercero, cuarto, quinto, por ahí...

E2. ¿Eso es como 8 años?

M4. Sí, como de los 8 a los 12.

E1. ¿Y ahí se separaban entre niños y niñas por esos momentos? No había nadie que, por ejemplo, alguna niña que quisiera participar de, no sé, de los juegos de mesa, o sea, del ajedrez o de la Tablet y viceversa, que...

M4. Sí sí, pero las menos. Como casos puntuales no... No estaba tan ahí... Equilibrado eso.

E1. Ya, y ahí el resto ¿cómo reaccionaba? ¿o no tenían una opinión en particular sobre eso?

M4. ¿El resto de las niñas?

E1. Claro. Como de que una niña quisiera participar en un juego en que había casi puros niños o viceversa.

M4. Algunos lo hacían ver como "oye, ya po, si a ella también le toca". Y a otros que... No, no, no, estaban ahí, pendientes de poder jugar ellos no más. Como mucho más... Ahí, como... No, no simplemente no lo veían, yo creo. Sí.

E1. Claro. M4, y en la relación que tenían las niñas y niños ¿había diferencias, por ejemplo, cuando estaban niñas con niñas y niños con niños, o cuando estaban mezcladas y mezclados?

M4. Entre ellos, ¿cómo se comportaban?

E1. Sí.

M4. Sí, igual había de todo también. A ver, claro, cuando estaban en esta mezcla, yo creo que, las energías se neutralizan un poquito. Como, cuando está muy cargado de un lugar, sobre todo con los niños me pasaba... Generalmente todo terminaba o en pelea física o en un problema como más grande. Estoy pensando. Como que, todos los días era como, un acontecimiento diferente. Y había días que también del otro lado era como complicado. Pero,

aparte que estaba también un grupo, como en toda la edad de los enamoramientos, las conquistas. Entonces, también, cuando estaban las niñas, no sé po, los que eran más desordenados, como que, se ponían como más como coquetos, y como que trataban de llamar la atención de esa niña. Entonces, ya no estaban pendientes tanto de molestar al amigo o al otro niño. Pasaba de todo.

E1. Y eso... ¿Cómo a qué edad es eso?

M4. Eso... Oh, es que hay niños súper agrandados, pero... Pero yo creo también cuarto básico... Cuarto, quinto...

E1. Como en la edad del baile.

M4. Sí. Y están pendientes ahí de las chiquillas, de los chiquillos. O también había, por ejemplo, niñas que decían “no, a mí no me gustan los hombres, a mí me gustan las mujeres”. Como que, también hacían...Se hablaba de eso también en el grupo... Se daba.

E1 Y el resto, ¿Cómo reaccionaba ante eso?

M4. Uy, algunos con discursos muy homofóbicos.

E1 ¿Cómo cuál?

M4. Por ejemplo, no sé, po... Que... Los hombres.... como que las parejas sólo pueden ser entre hombres y mujeres. Y ahí volvíamos a la conversación, y ahí uno cachaba que, “ah, claro” No sé, la familia es testigo de Jehová y como que, ahí uno le saca el rollo, como de dónde vienen también esos pensamientos de tan chicos. Generalmente ahí la iglesia también... Era ahí un papel invisible, pero muy presente también, en la forma... Como la formación de opiniones que ellos iban teniendo. Sí, y... Pero entre ellos mismos, como que, yo creo se educaban. Como que, aparecía este comentario homofóbico y después también, igual aparecía un comentario de un niño, o de una niña “oye, el amor no tiene como forma”, ¿cachai? O una estructura o género... Y también era hermoso escucharlo... Escucharles. Como, tener esa abertura. Y que lo pudieran comunicar y expresar. Eso era bacán también cuando se daba.

E1 M4, y estas diferencias como, entre las actividades que se hacían o los grupitos que se armaban de, niños con niños y niñas con niñas, ¿pasabas sin importar la edad o tú crees que sucede en ciertas edades más?

M4. Eh... No, pasaba, yo creo que, entre más grandes se iban marcando más como las diferencias o... O la forma en que se comporta van de acuerdo a cómo se armaban los grupos entre niñas y niños. Yo siento que, cuando son más pequeños, más pequeñas, como que no es tema... Como que, o le cae bien o no le cae bien, o... Como que, es a pesar de... Yo siento que, si es hombre, si es niña, niño, o niño, ¿cachai? Como que, siento que, cuando van creciendo se van contaminando más de... Como de una forma de tener que comportarse, o cómo establecen las relaciones, los vínculos. Si po, ahí se iba notando más.

E1 Claro. M4, y tú mencionabas que de repente los niños terminaban... o generalmente terminaban en golpes de sus conflictos. Las niñas, ¿cómo resolvían sus conflictos? ¿o los resolvían igual?

M4. Buena pregunta. Ehh... Estoy tratando de hacer memoria. Generalmente... No, nunca llegaron a la violencia física, los problemas entre niñas. Y también, como que, acudían con más anticipación a nosotras cuando había un problema, que los niños. Nos advertían más de lo que estaba pasando, que los niños que eran “¡Ahhhh!” Como, más impulsivos y de un segundo a otro ya se estaban pegando. Como que las chicas comunicaban mucho más cuando tenían un problema con alguien o con algo. Siendo una niña o un niño, porque también tenían muchos problemas con los niños como “me dijo esto, me dijo tal y tal”. Pero no, nunca... Nunca recuerdo una agresión física entre ellas. Están como mucho más reguladas en ese sentido.

E1 Yo... solamente me gustaría profundizar en 2 cosas, y termino mi parte para que me pueda avanzar E2. Pero, te quería preguntar por la relación con los cuerpos, ¿veías que había alguna diferencia o que era igual entre los niños y las niñas? La relación tanto como, de las habilidades como de la autoestima.

M4. Buena pregunta. Bueno, en las niñas claramente había más complejos dando vueltas. Pero entre los niños también. No sé, me acuerdo del N9, que es muy acomplejado de su cuerpo. Que, hasta en verano, con 40°, usando polerón, por ejemplo. Como, lo más tapado posible, o con la mascarilla todavía. Claro, yo siento que también era como, con este tema, como de la autoestima. Pero en general, claro, las niñas... Como... Siento que son más objeto de análisis de sus cuerpos que los niños. O sea, como que, las niñas están más... No sólo en el programa, como a nivel de escuela, como que, están más en vitrina con sus cuerpos y con los cambios que tienen sus cuerpos, que los niños. Están como... Como que, se... Como que, no

sé, cómo si existiera más libertad de hablar de los cuerpos de las niñas, de las mujeres, que de los hombres. Y siento que, los niños tenían ahí mejor... O sea, como más autoestima, en general, en relación con sus propios cuerpos. Por ejemplo, no sé, llegaban y se sacaban la polera, como que les daba lo mismo. Así como que... O sea, como, no sé, algo que quizá, no sé... Una niña nunca haría... Como de llegar y sacarse algo, una prenda. Y, claro, las niñas... Como algunas, estaban en esta etapa del enamoramiento, también se comparaban mucho con otras niñas. Y también no sé, me acuerdo de la N10, una chica que creo que iba el tercero... Un día estaba llorando porque le habían dicho que era fea. Y lloraba "¡dijeron que soy fea, que soy fea!" Y también lo otro, lo bonito que pasaba es que, los mismos niños decían... O, no sé, llegaba la N11, que era más grande, y decía "eres preciosa, tú no tienes por qué aceptar esos comentarios de nadie, mírate, eres tremenda". Como que le subía al tiro la autoestima. Y eso también era bonito debe ver... Pero sí, los niños también son súper crueles, entonces siempre te están comentando. Pero sí había niñas con la autoestima muy baja. Muy, muy baja. Más que los más que los niños con autoestima baja. Como que, yo creo que llegan a niveles más... Como más... Más profundos, al menos en este grupo. Lo que se podía ver con la autoestima.

E1. M4, y ¿alguna situación que recuerdes? En que tu hayas dicho "uy, esta niña tiene..." ¿O cómo te dabas cuenta de que una niña tenía la autoestima baja?

M4. Por ejemplo, igual coincidía que... A ver, para ir conectando. La misma niña, por ejemplo, que me confió sobre... Nos confió sobre los abusos que ella vivía. La misma niña, también muy tapada; polerón... Que, todo el día ella como que, también recibe mucho *bullying*. Entonces también recibe comentarios pesados y duros en relación a su físico. Y ella también, de repente me comenta que, ya no tenía apetito, como que no estaba comiendo. Y yo le pregunté, pero "¿Cómo? ¿No te da hambre? Si lo último que comiste..." Me contaba que había sido un, no sé, un plátano a las 10:00 de la mañana y eran como las 4:00 de la tarde. Me decía que no tenía hambre. Y claro, y yo, ahí también lo empecé como ver como un tema de que quería dejar de comer, porque asociaba que... O sea... Que dejar de comer iba a significar que ella bajara de peso, y así ella podía ser más atractiva para la persona que a ella le gustaba. Entonces, no. Era re triste. Y ella también a veces, no sé. Como que, se apartaba en las actividades, y terminaba llorando también, como diciendo "pucha, que no me pescan, que nunca le voy a gustar a nadie". Como ese tipo de como de... Sí, de pensamientos, de ideas, de sí misma. Como una relación ahí, media de odio con el cuerpo.

E1 Entiendo. Y aparte de ese caso, ¿Supiste o viste algún otro caso de *bullying* en el colegio?

M4. Sí. Igual en general, harto maltrato, sí. Como en general, la forma de... Que tenían para tratarse era muy mala. Entonces, sí, caían en el *bullying*... O sea, caían... Como que varios cayeron en el... Como en hostigar a una persona. Y era mutuo, o sea, era de ida y de vuelta, también. Era como que... Pero lo preocupante es que, claro, era una como una forma más menos, como general que tienen de tratarse. Y eso, o sea.... Era la pelea diaria de nosotras como de... Teníamos, no sé, una serie como de, cosas que teníamos que respetar; valores dentro del programa. Se repetía mucho el tema del respeto, de cuidarnos. En lo que decíamos y hacíamos. Y eso lo teníamos que repetir todos los días porque, siempre pasaba algo donde no se respetaba eso. Lo que ellos mismos también acordaban y hablaban. Pero sí, era muy difícil.

E1 Claro, y ¿por qué crees que pasaba eso?

M4. No sé, yo creo que los contextos igual. Sí, ahí... Sí, los contextos. Yo creo que era como... No sé, para mí, la forma como más... No sé, a veces evidente, o no, no es como por responsabilizar todo lo que pasaba, como en la casa. O no, pero era mucho de repetir como conductas que no. No sé, no les explicamos una y otra vez que no, que no, que no. Pero como que ya era, como ya es parte de su cotidiano a tratarse así. Entonces, era muy difícil revertirlo. Sí, obviamente lo intentábamos, así con toda la fe hasta el último día, pero... Era como... muchas veces muy frustrante porque, era una y otra vez, una y otra vez. Y les decíamos, y a veces también nos... Muchas veces faltándonos el respeto a nosotras también. Como que no sólo era entre ellos, también con nosotras.

E1 Claro. Eso era... Tú, E2... Estamos a punto, ya...

E2. Sí, mira. Como ya has tocado varios temas... Para cerrar si nos puedes contar lo más como concreto y específicamente que puedas, qué lineamientos tenías por parte del programa para abordar ese tipo de situaciones que has descrito, en los que se daban como estos estereotipos de género. Y cuán pertinente eran en esos lineamientos o directrices al contexto de la comunidad escolar en particular.

M4. A ver, el programa cuando... Cuando yo me incorporé... Existe un documento, un... Un manual, donde como que, te capacita en todo lo que tiene que ver con el género, la equidad de género. Y creo que ahí hay una intención de parte del programa. Como la perspectiva de

género, que se intenta hacer. Pero creo que... Que... Que... Lo que... Como lo que, se establece en un papel o en un manual, o en un documento... Que a veces también uno lee como a la rápida, no sé si es como, la única forma que debiese el programa como de... De desarrollar un programa con perspectiva de género. Sí, no sé, durante el programa tuvimos como la posibilidad de hacer una capacitación, por ejemplo. Capacitaciones como en torno al tema. Eso es un complemento y creo que una herramienta súper importante como para hacerlo real y efectivo, y concreto. Y bajarlo también a las niñas y a nuestras actividades. Porque claro, es importante para que se vayan como... Como para que, todas las, como todas las actividades, no solo a nivel del programa, de escuela, también se vayan enfocando en esa línea, que me parece que, es como la más evolucionada. Porque sí, porque en este mismo grupo así había una diversidad en las niñas que, tienen que ser integradas también dentro del programa, y dentro de la escuela, y dentro de las actividades que se propongan. ¿Y cuál fue el otro que me dijiste? ¿De los lineamientos de la escuela?

E2. O sea, es de esto mismo que nos estás contando. Estas capacitaciones, ¿eran obligación al comienzo o ya mientras estabas trabajando como monitora? ¿Y eran suficientes para abordar la diversidad de problemas a los que te enfrentabas en el día a día?

M4. No, yo creo que, bueno, tomando la última... El comentario que me hiciste... Claro, no, no. Nunca es suficiente. Nunca es suficiente, nunca es suficiente. Claro, sí tenían un carácter obligatorio. Que me parece que... O sea, como igual, es parte también, del compromiso que uno asume al trabajar con niñas, es como de... También, de abrirse a recibir como herramientas, perspectivas, experiencias también de otras personas y que van nutriendo nuestro trabajo.

E2. Pero ya, te daban en el fondo estas herramientas para enfrentarte a las situaciones. Y ¿notabas quizás como alguna diferencia entre los y las monitoras? Como con... Okey, te capacito, te explico desde lo teórico, pero cuando lo tienes que aplicar...

M4. O sea, a ver. Claro, claramente hay una bajada que una como monitora tiene que hacer en relación a la información que uno va recibiendo. Porque también, como yo, como persona, como M4, igual uno va filtrando. Como también en relación al grupo con el que estás trabajando, porque de repente hay cosas muy generales y otras cosas que uno puede como, trabajar más específico. Y claro, en el fondo era como pegar nuestra, como hacer la bajada,

po. Como, de ese momento más teórico... O como que, solo... Como que, no había ninguna... O sea, la práctica, en el fondo era como, la pega, como el día a día. Y claramente había cosas mucho más atingentes con el grupo, que otras. Y ahí uno, iba como que, íbamos también haciendo esa ese filtro. Y cuando, claro, me veía aplicando, también era como, "ah ya". Como también pequeñas, como cosas... O sea, como a ver. Como lugares donde... No sé, cómo dentro del saco de herramientas, como que te podías aferrar a eso. Y a veces, claro, con buenos resultados, otras no tanto. Y ahí es donde entraba como la dificultad o el desafío de, ya, esto, claro. No es la misma fórmula para cada niña, cada niño, cada niño. No es una fórmula, ¿cachai? Y tienes que ahí...

E2. Entonces, la dificultad es como, además de aplicar la perspectiva de género, pueden ser la diversidad de edades, y bueno, cada caso particular de las niñas.

M4. Totalmente, totalmente, totalmente. Sí.

E2. Y, ¿qué crees que se podría mejorar, qué elemento quizá le agregarías, o cambiarías del programa para evitar justamente los estereotipos de género? O esa situación que contabas, como que, traen de la casa y que cuesta como luchar con eso, que lo están reforzando, imagino, en la familia todos los días.

M4. A ver, dentro del programa igual había un espacio de taller, que se llamaba como... Que era como... Ay no me acuerdo del nombre, pero yo... Yo no lo... Lo hacía la C2, con la otra monitora, porque yo ese día de la semana no iba al programa. Y en ese espacio trabajaban como, todo este material en relación a la perspectiva de género con distintas actividades. Y se daba ese espacio. Encuentro que es importante también, como establecer un tiempo para concentrarnos en eso, y trabajar actividades donde el contenido esté en relación a la perspectiva de género. Yo lamentablemente nunca pude participar de un... De esos talleres. Pero, sí escuchaba a mis compañeras que, a veces costaba mucho hacerlas, o como sacarlas adelante. Esas actividades. Que llevaban con mucha preparación, con materiales, con vídeos, con dinámicas. Para que fuese como un... Una experiencia como, enriquecedora para las niñas, pero claro, se sobreponían como, los conflictos a las dinámicas. Y todo el... Como los... El mal comportamiento que tenían, del cual ya les he estado comentando. Entonces claro, toda como la... Toda la buena intención, o toda la voluntad de... Como trabajarlo... Como que se perdía mucho en este tratar de que no se pegaran. O no se faltan el respeto. Como

partir de lo básico como para seguir como, avanzando en ese tema. Entonces, en general, costaba mucho sacar adelante todas las actividades. Y eso también... Por lo que escuchaba de mis compañeras también. Qué... No sé la verdad, no sé qué podría como... Cómo se tendría que plantear para que fuera como un espacio... No sé, quizás hacer esta separación por edades, porque también se complicaba mucho el tema cuando se juntaban los 2 grupos. Y entre un mismo grupo también había muchas diferencias de edades que, también lo hacía complejo. Entonces, quizá abordarlo de acuerdo como, a la etapa en la que se encuentran. Pero claro. Ahí ya entramos a otro tema que... Tampoco las personas que estamos ahí, trabajando directamente con las niñas, resultamos ser como, suficientes en número para abarcar como, todas las necesidades que surgen. Se hace poco, muy poco. Entonces nos... Sí...Entonces ahí como que, es un... Claro, va apareciendo de todo en el camino.

E2. O sea, como quizás una mejora podría ser contar con más monitores y monitoras.

M4. Sí, algo así. O, como un equipo... Sí, o sea, sumar personas al equipo que estamos ahí trabajando con las niñas directamente. Sí, creo que no sé, a veces a mí hasta se me... Con 5 ya se me complica. Se juntaban los 5 más desordenados. Y ya era un... Un día difícil. Y estábamos a cargo de 25 niñas, cada monitora. Y no, una locura. O sea, no te alcanza como la atención para ir... Como para atender todo... Todo lo que pasa. Porque, en realidad pasa todo. En cada minuto pasa algo. Entonces sí, sería yo creo un gran avance para el programa, en general, que a los equipos se suman en otras personas. Como para complementar el trabajo que se hace con las monitoras, los talleres. En estos talleres más integrales que hacían las chiquillas. Sí.

E2. No, no tengo más preguntas, M4. Muchas gracias por tu tiempo. No sé si quieres agregar algo más, ¿E1, quieres agregar algo más?

E1. No, yo... Solamente si es que a tu, M4... Te gustaría profundizar, en algo que hayas quedado como... Quizás con ganas de hablar más, o que te acordaste de algo, no sé.

M4. De los juegos... No, pero bueno, como síntesis, yo creo que... Si po, la diversidad de los grupos es como, en todos los planos. No sólo de género. También de... No sé, como lo que les decía antes; de las religiones, de cómo se conforman sus núcleos familiares, las dinámicas en la casa. O en la misma escuela, porque ellos... También de las vivencias que vivieron durante la jornada escolar. Después, con esa información llegan al programa. Entonces, claro, son

grupos diversos en el amplio sentido y que también van exigiendo necesidades distintas. Entonces creo que el programa siempre va a ser desafiante desde ese lugar. Eso. No sé qué más.

E1. Muchas gracias M4, por el tiempo y por conectarte. Sé que estamos en un momento, que nada que ver. Pero gracias, y nada, recordarte que es todo anónimo. Después, la idea es poder enviarte en qué queda el trabajo que estamos haciendo para que puedas ver cómo quedó el resultado final. Para que quedes más tranquila también, así que ahí te mando el documento de autorización.

M4. Ya.

E1. Y reiterar los agradecimientos.

8.1.8. Monitora 5

E1. Ya, mira, esto es como, una entrevista que estamos haciendo, porque estamos cursando un máster, y decidimos hacer un trabajo de investigación que, lo que busca es, investigar, valga la redundancia, en cómo se reproducen los estereotipos de género en las niñas. Entonces, para hacerlo un poco más concreto, focalizamos nuestra investigación en las niñas del 4 a 7 de Lo Prado. Entonces, lo que estamos haciendo es entrevistar a todas las trabajadoras del 2022, para poder conocer su apreciación sobre ciertos aspectos que vamos a ir ahí comentando. Entonces, bueno, en realidad esta entrevista, es más... no es como que, estemos evaluándote a ti como monitora, ni a las coordinadoras, ni tampoco al programa. No es como, una evaluación del programa, sino que es conocer la apreciación que ustedes tienen sobre los estereotipos de género en las niñas. Entonces, eso, por una parte, para que igual estés más tranquila.

M5. No, si ya no trabajo ahí, así que ya...

E1. Claro. Pero igual... Y otro es que, bueno, la universidad tiene un aspecto ético súper importante en donde nos pide garantizar, por ejemplo, el anonimato. Tu nombre va a aparecer con un código, y si nombras a alguna niña o niño, lo mismo. Por seguridad y también por ética. Y, por otra parte, si bien estamos grabando ahora, vamos a solamente tenerla... Escrito. No va a haber registro ni audiovisual, ni de ningún otro tipo más que escrito.

M5. Ya.

E1. Y lo que te voy a mandar después es como, un consentimiento informado. Que es como una carta en donde explica lo mismo que te estoy diciendo ahora. Para que me la puedas firmar. Puede ser firmado, así como, en digital.

M5. Ya.

E1. Y lo otro es que, bueno, si es que alguna pregunta te incomoda o crees que no es pertinente o si ya quieres parar definitivamente la entrevista nos avisas y no pasa nada. Paramos ahí, y todo bien, ¿ya? Para que igual estes tranquila. Entonces, ahora E2 sí pudo ingresar bien. E2; mi compañera. M5; trabajadora del 4 a 7 del 2022.

E2. Hola, M5. Bueno, ya mira, para comenzar, nos podrías contar ¿cómo era, en general, la relación de los estudiantes en el establecimiento entre sí? ¿Y cómo era la relación que tú observas de los estudiantes con los docentes y con los paradocentes? Así como para tener una idea global.

M5. Ya, paradocentes no... Me parece que no... No, no está la figura, porque...

E2. Paradocentes son como los auxiliares, las auxiliares. No sé, el portero del colegio, cosas así. Pero si no recuerdas eso no importa, y nos comentas sobre lo que recuerdas, sobre cómo eran las relaciones.

M5. Claro, porque nosotros entrábamos a la sala y entrábamos cuando ya se había ido todo el colegio, entonces, estaban solamente las niñas con el portero. Y no había mucho trato, uno veía que a veces saludaban a algunas profesoras, pero, no, no había más interacción, más que un saludo. Y las niñas del primer ciclo son distintas... El vínculo que tienen con las de... O sea, se relacionan distinto a las de segundo ciclo, porque las de primer ciclo, como todavía son más chiquitos y más... Juegan más entre ellos y también son un poquito más bruscos, todavía no establecen tanta distancia con el cuerpo del otro. Entonces hay que reforzar el respeto por no estar ahí... ser muy invasivo. Pasaba que, a veces, siempre en contexto de juego, se tocaban partes que a lo mejor no se sentían cómodas, cómodos, cómodos y, después nos decían inmediatamente que, éste la había pegado, que éste la había tocado. Y, siento que más chiquitos perdían la... Eran mucho más peleadores como que, no... Todavía no está fortalecido el diálogo. Más bien tendían a pegar cuando algo no le gustaba. Y conmigo, eran bastante cariñosos, cariñosas. Sí, bueno, como habían... Uno toma los de primer ciclo y son

de... niños de... niñas desde Pre-Kinder, o Kinder, no sé, pero había unos de cuatro años, y ya... Hasta los 10 creo, u 8. Entonces, como que uno tenía que abordar todas las edades, todas las personalidades y la complejidad que significa que tengan edades distintas también. Entonces, a veces, los más... Los niños de cuatro años se iban. Decidían irse porque estaban aburridos, iban a jugar a otro lado. Y ahí uno tenía que estar pendiente, entonces era muy complejo abordar todo el grupo que son... Eran personalidades distintas; unos más peleadores, otros más... Que le gustaba estar más solos; había una chica que al parecer tenía asperger, por lo que yo me di cuenta. Otros con hiperactividad u otros problemas que no... No, no sabría identificar porque no... A veces llegaban y no había un diagnóstico preciso. Bueno, y las de segundo ciclo, ya más adolescentes, yo veía que entre ellos también había un... Ya mucho más respeto, se escuchaban más y, lo que me gustó fue que había una apertura y respeto por las identidades de género de otras. Y que era mucho más naturalizado que cuando yo era más... A mi edad... Que cuando era más chica, que tú no podías decir que eras lesbiana o bisexual o... Porque tus compañeros te molestaban. Entonces habían... Recuerdo que había niñas, que decían, a mí me gusta mi compañera y también me gusta mi compañero, y no veía, al menos en el grupo, que había *bullying* respecto a eso. Sí observaba que, en general, la lógica era que gustaba mucho jugar a la pelota. Y las niñas tendían a restarse, sobre todo las de primer ciclo. Ah, no, perdón, la de segundo ciclo se restaban más. Preferían no jugar a la pelota o no realizar juegos más bruscos. Sin embargo, las más... Las de primer ciclo les daba lo mismo, jugaban no más. Jugaban a la pelota y, estaban como...

E2. Oye y, era justo lo que te quería preguntar. Como... ¿Cuáles eran las actividades en las que participaban más los niños y en cuáles participaban más las niñas? Pero ahora estás hablando sobre eso.

M5. Sí. En general, participaban todos de la misma manera, pero observaba que había... En el segundo ciclo en particular, algunas chiquillas, que estaban atravesadas por problemas personales que eran inocentes; que le gusta un amigo, problemas de la casa, que a veces eran bien, bien profundos y sentían la necesidad de conversarlo con su compañera, con su amiga del 4 a 7. Entonces a veces, decidían restarse a las actividades de juego porque necesitaban conversar sobre lo que les estaba pasando. Ya sea, lo que te digo, me gusta un compañero, me gusta una compañera y no me pesca, hasta los problemas que tenían en la casa. Pero eran 2, que eran ya las más grandes, que uno notaba que no... Que no estaban con muchas ganas

de jugar, sino que les gustaba más conversar y que uno estuviera ahí prestándole oreja y dándole consejos dentro de lo que uno pudiera. Y los niños... Jugaban... No, jugaban a... No se hacían tanto problema. Sí, yo veía que habían juegos que eran mucho más de... Como rápidos, o sea, la pinta infinita o la escondida. Les gustaba mucho jugar a cosas que los mantuvieran como muy activos. La meditación la rechazaban muchísimo. O les costaba entrar en eso, porque implicaba estar más quietos. En general, les gustaba estar en cosas que se mantuvieran activos, y activas, sí.

E2. ¿Notabas como alguna diferencia en las preferencias de juego entre niñas y niños? Por ejemplo, mencionaste la meditación, ¿Era como, algo que les costaba niñas y niños por igual?

M5. Sí, sí. La meditación le costaba niños y niñas por igual. Y en mi taller en particular, siento que también le gustaba más a los niños. A los niños del primer ciclo les costaba un poquito más.

E2. ¿Y en qué consistía tu taller?

M5. Mi taller era de reutilización. Insumábamos como, cosas artísticas para la huerta. Hacíamos almácigos, pero se construían los recipientes. O hicimos un espantapájaros o unos banderines con materiales reciclados. Y, pese a que yo observaba que había niños con mucha habilidad artística. Había... Era más... Más artística vinculada a las esculturas como, al modelar o construir cosas. Y las niñas eran más de dibujar o pintar, se sentían más cómodas ahí. Bueno, no sé si tendrá que ver eso con los estereotipos de género, que el hombre, como que, construcción, y las mujeres más de pintar, puede ser también. Y...

E2. Entonces, ¿no había como niños que les gustara pintar, o que tuvieran destreza para pintar o dibujar? Era más como en...

M5. ¿Cómo?

E2. En lo que tu observabas, lo que estás comentando ahora, ¿Observabas que eran más niños, o sea, perdón, más niñas las que tenían una inclinación y como especie, no sé si destreza, al dibujar y pintar?

M5. Es que las niñas, les gustaba dibujar. Y podían estar conversando tranquilamente, y contar su historia mientras dibujaban. Pero los niños más grandes, y más chicos... Bueno, había personalidades bastante inquietas en los niños en particular. Entonces había que... Se

aburrían, y estaban mucho más ansiosos por agarrar un celular, por ejemplo, por agarrar una Tablet. Había momentos, en que los días viernes, durante muy poco rato, accedíamos a pasarle la Tablet para que pudieran hacer tarea o tuvieran 5 minutos de distensión, pero eran por turno. Y los niños necesitaban como que, estaban muy ansiosos por jugar a eso. Por tener su instancia de Tablet. Y peleaban por competir por quién tenía la Tablet o no. Sin embargo, las niñas no se hacían problemas con eso. Agarraban un rompecabezas, o dibujaban, o cualquier otra cosa que no... No, no, no estaba porque... Bueno, además que, había hartos diálogos sobre los juegos que están jugando, que es muy vinculado a la guerra, a la... No, ya no recuerdo los nombres de los Juegos, pero. PUBG, creo, no sé. Cuestiones de guerra, de pelea.

E2. Perfecto, oye, y cuando se generaban conflictos tú y ya nos mencionaste algo al respecto. Al comienzo comentaste que notabas que los niños y las niñas más pequeños, tendían como, a resolver sus conflictos de una manera más física. No tanto el diálogo, ¿eso era algo como, general para niñas y niños? ¿O era más como, de las niñas o los niños que resolvían los conflictos de esa manera? ¿Hasta queda más o menos veías eso?

M5. Lo veíamos hasta como... Hasta los 8 años, pero... No sé si solo atribuirlo como al hecho de que hayan sido niñas o niños. Lo que pasaba ahí era que, no sé por qué, resultó que así fue el contexto en el que estamos trabajando. Pero, en los niños que llegaron... Que eran más problemáticos, eran migrantes, eran venezolanos. Entonces yo intuía que había ahí un... Conflictos internos porque muchos estaban muy tristes porque echaban de menos su país, y tener que... Tener amigos nuevos. A veces con... Peleaban por cosas culturales, porque no se entendían. Y no había niñas venezolanas en el primer ciclo. Eran niños nuevos venezolanos que, estaban ahí adaptándose. Y particularmente entre ellos peleaban mucho, yo me imagino también... Bueno, hablando de los estereotipos de género, que intentaban destacar, intentaban diferenciarse también del otro. Había uno en particular, que ambos se llamaban N12. Eran venezolanos...

E2. Ambos venezolanos, ya.

M5. Y tenían la misma edad, iban en el mismo curso, se llevaban pésimo. Y siempre estaban como, peleando ellos, de manera física, con palabras. A veces se hacían amigos, pero... Y buscaban alianzas con otros chicos venezolanos que, estaba ahí, como al medio. Entonces

entre ellos había mucho... Mucha pelea por quién era el que destacaba, o quién era el que la llevaba en el juego, o el que era el líder y decidía qué juego se jugaba o no. No sé, entre ellos, había mucho, mucho conflicto.

E2. Y ya como, niñas de edades más avanzadas. ¿Resolvían los conflictos de otra manera? ¿de qué manera?

M5. Bueno, de todas maneras, siempre gritando. O sea, sí se gritaban. Sí, de repente, un empujón. Pero sentía yo que, había un mayor autocontrol. Y recuerdo un caso que, estábamos jugando, y una niña sintió que un compañero le tocó los senos, pero en el juego. Entonces me lo conversó y logramos conversar con él. Porque era su amigo, y el amigo le pidió disculpas, y conversamos que no podía ser y que hay que tener más cuidado, etcétera. Entonces, eso me pareció súper bueno. Que ella lo pudiera manifestar. No se quedara con esa incomodidad, y lograr soluciones inmediatas que... Que ellos logaran, como aclarar la situación y que no se mantuviera así, como secreto.

E2. Y ¿eso era algo que ustedes promovían? ¿O nacía de las niñas? O sea, promovían como, este conversar, dialogar sobre algo que podría generar un conflicto.

M5. ¿Nosotras?

E2. Sí ¿ustedes lo promovían o venía desde las niñas que se acercaban a ustedes, y les decían necesito ayuda para resolver esto?

M5. No, es que era... Era un trabajo constante de reforzar el diálogo. Conversar sobre la problemática y no irse a los golpes de una. Porque no era que uno les dijera una vez... Conversemos... Niños, niñas, adolescentes... Solucionemos esto así y ya... Era todos los días, todos los días insistir, todos los días conversar y... Eso, yo sentía que, que a lo mejor las niñas más grandes, podían conversar, venir... Venía desde ellas la idea de solucionar problemas. O a veces se autorregulaban, o solos se daban cuenta que estaba mal y no pedían culpas, pero sí había un acercamiento a lo mejor, un amigo con que peleó después, igual conversaban. Uno notaba que, que no... No era como un asunto tan visceral. O con las niñas más chicas que, uno ve que, como que, se les va la vida en la pelea. O hay mucha rabia. Más grandes, yo siento que dejan un poco... No hay tanto ya, como un rencor tan, tan grande, pero, de todas maneras, sí había que reforzar, y conversar y todo eso.

E2. Perfecto, oye, y nos podrías contar, cambiando un poquito de tema, según lo que tú observaste. Qué espacios, o sea, relación a la infraestructura del establecimiento ¿Qué espacios ocupaban más niños y qué espacios ocupaban más niñas? ¿O eran más o menos como indiferenciados, y ocupaban los mismos espacios físicos?

M5. Bueno, como te comentaba hace un rato, cuando nosotros llegamos al colegio, no había nadie más que nosotros; que era el grupo del 4 a 7. Pero, las veces que yo llegaba al establecimiento, antes que llegaran... Tocaban en el recreo... Veía que... Que, como siempre, los niños se apoderaban de la cancha, es como algo que parece ya histórico. A mí también me pasó que, los niños se agarraban la cancha y las niñas la escalera. Y veían cómo ellos eran los protagonistas del juego, y mientras nosotras mirábamos cómo jugaban. Eso es lo que yo podía ver en... Pero nosotras sí intentábamos que no, que no pasara eso en nuestros talleres. Que fuera mucho más democrático todo. Incluso, a veces, cuando yo estaba en el primer ciclo, M4, que era mi compañera, estaba con el segundo, y nos intercambiamos los días de la cancha. O sea, no solamente tenía que ver con un asunto de género, sino que, como, los niños también tienen... Los niños de primer ciclo también tienen derecho a ocupar la cancha. Porque generalmente los chiquitos tampoco podían... Yo observaba que el espacio era como, de los niños más grandes. Los chiquititos también quedaban como afuera. Entonces, ahí hacíamos un juego para que tanto el primer ciclo, como el segundo ciclo pudiera acceder a la cancha de manera igualitaria. Y sí, eso yo veía que, antes de llegar, que los niños estaban jugando a la pelota... Lamentablemente, lo clásico ya de... De casi todos los colegios que los niños se agarran la pelota y ahí se quedan.

E2. Oye, y de nuevo de acuerdo a lo que tú observabas, ¿Cómo se conforman los grupos de amistad? ¿Eran mixtos o separados? Y, ¿observaste alguna vez como, una especie de patrón de grupo? No sé como, niños que tuvieran amistad con niñas o más bien estaba como, por separado totalmente.

M5. Yo veía que... Que había una muy buena onda entre todos. Como todavía no... No estaban en esa etapa más grande de pololeo, ni como que te gusta este. Que uno tiende a... Siento yo, que a separarse un poquito más. Todavía ellos seguían siendo muy niños y niñas. No se hacían problemas de andar chasconas o no eran como... No estaba esa cuestión pretenciosa de, a veces, cuando uno ya es más adolescente, que no te quieres juntar con tu amiga porque tenía un pelo, no sé. Veía que, que había, sobre todo en el segundo ciclo, y eso me gustaba mucho,

que había grupos mixtos y que entre ellos podían dibujar o jugar a cualquier cosa. Las chiquillas también, del segundo ciclo, si bien no adherían tan bien a jugar a la pelota, o a juegos así. Que en realidad la pelota creo que, jugamos una vez, porque observamos que no... Que no les gustó y cambiamos el juego de inmediato. Como que, las chiquillas eran súper... Como somos las mujeres, o sea, no con este estereotipo de débiles, ni que corremos lento, ni “no, yo no lo voy a hacer porque esto es mucho esfuerzo para mí”. No, no, las chiquillas, como que... Le daban con todo, no más. Y las de primer ciclo, yo veía que se separaba más, que eran más los grupos en los niños con... Pero porque los niños también eran mucho más bruscos, y a veces las niñas lloraban porque un compañero la pasó a llevar. Sentí que pasaba hartito eso, que las niñas me decían que no se sentían muy cómodas jugando con niños, porque eran más agresivos. Pero ya más grandes, no. No me di cuenta de esta... Como que había grupos aparte.

E2. Oye, y bueno, y a propósito de esto, ¿Cómo era la relación de las niñas con su cuerpo? ¿Y cómo era la relación de los niños con su cuerpo?

M5. En el primer ciclo, yo siento que... Bueno, es que sí me di cuenta de que había, por ejemplo, en ambos grupos, que no se querían sacar la mascarilla después de que ya... Estábamos jugando, y ya se había ido la pandemia y había niñas que... Pasaron mucho tiempo hasta que yo les pude ver la cara, porque ocupan la mascarilla todo el tiempo. Entonces, no sé si ahí había una inseguridad de parte de algunas, de algunos. Y me sorprendió eso porque había una niña en particular que, debe haber tenido 5 años, y no se sacaba la mascarilla. Y era chiquitita, como para... Yo sentí que, como para tener vergüenza o... O sea, no sé. Me acuerdo, que una vez íbamos corriendo... Estábamos jugando, y un compañero la siguió, porque ella iba a ir a comer, y comía escondida para que no le vieran la cara. Y me dijo; profe, me está siguiendo, dígame que se vaya porque no quiero que esté aquí viéndome. Y bueno, y ahí también había que hablar con ella para conversar, por qué no se quería sacar la mascarilla y etcétera. Y también observé en los segundos ciclos que, que cuerpos... Corporalidades... Había niñas que no se sentían muy cómodas, y ocupaban pelerones cuando ya estaban haciendo, no sé, 33° de calor. Y no se querían sacar el pelerón en ningún momento. Entonces también intentamos ahí... Dentro que, como... Había tantas... El problema es que hay tantas problemáticas o tantas cosas que abordar. Y en esos niveles, y además hacer clases, y además intentar, como que, haya una buena relación entre todos, que a veces no se logra generar una conversación profunda sobre el respeto, o no sé el cuidado

del cuerpo, o hablar sobre las corporalidades, que somos todos distintos, todas distintas y hay que respetar. No sé, como que no, sentí que...

E2. En relación al uso del cuerpo, ¿tú notaste como, diferencias entre niños y niñas? Porque, por ejemplo, ahora comentas esto de que usaban ropa ancha, ¿eran niñas o niños? ¿quiénes usaban ropa ancha como para taparse?

M5. Sí, niñas y niños.

E2. ¡Ah! Ambos...

M5. Ambos, sí. No, no, no, no había... No eran solo las niñas, que uno tiende a pensar que, a lo mejor solo las niñas se escondían de... No sé, bueno, a mí también me pasó que, cuando recién me estaba... Como nosotros estábamos, y veíamos a niñas preadolescentes, uno veía que también se ocultaban las pechugas, que tenían recién saliendo... Eso, era eso y sentir que no... A lo mejor no estaba tan cómodas con la ropa, y ocupaban ropa ancha, por los polerones. y eso es lo que yo veía.

E2. Oye, y en esta misma línea, ¿tú notaste como alguna diferencias en el autoestima corporal entre niñas y niños?

M5. Sí, sí. Sí vi eso, había una niña que era... Que, a mí me encantaba porque, ocupaba ropa que... Que, que hacía... O sea que no, no le importaba. Era lo contrario de las niñas, que se sentían incómodas por su cuerpo y ocupaban ropa ancha. Y ella ocupaba ropa... Peto y cosas, entonces me gustaba porque... Porque no le importaba las molestias de otros, incluso... Es que, bueno, el hermano me confesó que a la niña la molestaban, le decían Shrek incluso. La molestaban por su cuerpo. Entonces ella estaba muy insegura y le daba mucha pena, pero, sin embargo, ella nunca... Nunca lo ocultó, su cuerpo. Entonces lo encontraba bacán que, si bien, le dolían los comentarios, no...

E2. Y como, ¿qué comentarios hacían? ¿se burlaban de su cuerpo?

M5. Sí, pero no con... No niños del 4 a 7, eran niños que le decía... El compañero me decía, "no tía, ella está triste porque se están burlando por la ropa, o sea, por el cuerpo que tiene". Que no, no era un cuerpo hegemónico, era un cuerpo... No delgado, entonces los niños más del colegio la molestaban y ella, al parecer, ella estaba triste por eso. Pero, yo notaba que, cuando estaban... O no sé si porque, quizás sintió un espacio seguro en el 4 a 7, pero yo veía

que ella se desenvolvía muy bien, y allá no... No sufría ese tipo de acoso por su cuerpo. Entonces eso lo encontraba bacán, pero sí yo sabía que la molestaban en el colegio por eso.

E2. Y en el caso de niños. ¿tienes como algún ejemplo o era solo como más de niñas? No sé.

M5. Sí, había un niño que no se sacaba el polerón. Pero nunca, no... Tampoco me atreví a como, a forzar lo que... A que lo hiciera, o se lo sacara. Como no, no se dio el espacio para saber por qué no se lo sacaba. No supe. Solamente una vez...

E2. O sea, hacían 40° y él seguía con el polerón.

M5. ¿Cómo? ¿Qué hacía calor?

E2. No, que, si hacía mucho calor, como 30°, por ejemplo, él seguía con el polerón puesto...

M5. Claro, y por ejemplo él andaba... Recuerdo que sí, que... Parece que, se insegurizaba de su pelo. Porque recuerdo haber escuchado un comentario como que tenía el pelo muy, muy tieso. Entonces siempre andaba así. Y con el polerón...

E2. Oye y, bueno, en relación a esto, ¿tú estás en conocimiento de algún caso o casos de *bullying* al interior del colegio y del programa?

M5. No, no. Sí tuvimos bastantes problemas con los niños, que te mencionaba, los venezolanos. No sé si asociarlo como *bullying*, pero eran conflictos bien profundos entre ellos y la coordinadora, C2, habló con... Como con gente de la institución, del colegio, para para ver si es que el niño podía acceder a un psicólogo, como hacer un trabajo ahí, más profundo con la escuela. Pero, sentíamos que no, que lamentablemente nosotras no podíamos hacer mucho más. Y no había mucha... No había mucho, como *feedback* con la institución como tal, que era el colegio. Nosotras llegábamos y había días que no, ni siquiera nos avisaban cuando salían más temprano los niños, como que no.... Claro, la C2 hizo todo lo que pudo dentro de sus posibilidades para abordar estos hechos de mala onda con las niñas que vimos en particular... Con estos 2 niños venezolanos. Pero no... Más allá de relevar, levantar la información a, tanto al programa y a lo otro, no. No supe si hubo un seguimiento, en realidad, no sé ahora qué habrá pasado con eso.

E2. M5, mira, para finalizar mi parte y después de continua E1, me gustaría preguntarte, y lo último es ¿qué habilidades observaste que desarrollaban más niñas, y qué habilidades desarrollaban más niños? Y con eso concluimos esta fase de la entrevista.

M5. Bueno, los niños habilidades motrices. Porque había una mayor recepción a eso, de parte de ellos. Más que habilidades cognitivas, que era lo que yo sentía que, hacían más en mi taller. Bueno, también motrices el hecho de dibujar, pintar, como que, eso también podría ser. Pero, yo sentía que los niños adquirieron más, o eran más receptivos a ese tipo de habilidades, de trabajos más físicos. Y las niñas, un poco más desarrollo de la creatividad, de la imaginación. Aunque bueno, los niños también, pero estamos hablando como en mayor medida.

E2. Claro, como el fondo si observaste algunas tendencias.

M5. Eso, yo veía tendencia de niñas más, más dispuestas como a trabajar el detalle de las cosas, imaginarse otras. Bueno, al menos las niñas, los niños más chicos, sí eran mucho más creativos, y no se guiaban tanto por la copia de algo, de las cosas. Los más grandes, necesitaban tener un modelo para copiar. Pero los niños sí eran más.... Los chiquititos, mucho más creativos y las niñas en todas sus etapas también estaban más dispuestas a eso.

E2. Muchas gracias, M5. Le doy el pase a E1... Bueno, muchas gracias.

E1. Bacán. Ahora, en esta segunda parte seguimos en la misma investigación, Es solo que, el enfoque de las preguntas cambia ligeramente, pero igual está relacionado con todo lo que mencionaste. Tu mencionabas que había ciertas problemáticas como, quizás, reacciones violentas, o de malos tratos. Y, por otra parte, también mencionabas como... Quizás algunas diferencias por género que... Nosotras entendemos que, el programa trabaja con una perspectiva de género. Entonces en relación a esas situaciones, te queríamos preguntar ¿qué habilidades, o qué herramientas les entregaba el programa? Como, desde sus instituciones, que estaban incluidas; que entendemos que es SernamEG, la municipalidad, ustedes también como, dentro del Colegio. ¿Con qué herramientas pedagógicas ustedes contaban? Que pueden ser videos, libros, manuales, capacitaciones, cosas que ustedes hayan visto quizá hayan en otras u otros pares, o que ustedes hayan traído, quizás desde su propia experiencia. ¿Con qué herramientas pedagógicas contaban?

M5. Sí, bueno, yo lamentablemente llegué al programa en, casi a la mitad, cuando ya se estaba como finalizando. Pero, de todas maneras, logré participar de capacitaciones de perspectiva de género y fueron súper buenas, porque la persona que la impartía era una chica trans, y en general una, cuando... A mí me ha pasado, que he participado en talleres o cursos de perspectiva de género, lo hace un hombre que, es como súper raro. Pero acá lo hacía ella, y

abordó los conceptos de una manera muy clara y súper didáctica. Que no, no lo había nunca... Accedido a como a ese tipo de información que, fue súper bueno, como entender la diferencia entre identidad de género y... ¿Perspectiva de género? No, era... Cuando uno se... Cuando uno se viste...

E1. ¿Expresión?

M5. ¿Ah?

E1. ¿Expresión de género?

M5. ¡Expresión de género! Expresión de género, identidad de género, todo eso. Entonces fue muy, muy, bueno. Y también contábamos con unos recursos que, que estaban en la plataforma que C2 compartió. Teníamos un Drive donde podíamos acceder a la información, a vídeos. Pero, no lograba... Era difícil porque, todos esos talleres, los teníamos que hacer con... A veces con 30 niños, o más. Y era dificultoso... Como abarcar todo y que se quedan tranquilos, quietos, observando, mirando, haciendo cosas. Entonces, yo creo que fue más bien un trabajo particular, o más personalizado de, a partir de nuestros conocimientos y experiencias, conversar con grupos específicos, más que con la mayoría, o plantearles como la idea de... Como tan, tan teórico. A mí me pasó, por ejemplo, que hice un taller de, o sea, hicimos un espantapájaros que, mi idea también era insertarlo con esta idea de las perspectivas de género. Y conversamos de... El espantapájaros que hicimos tenía falda, y tenía corbata, y tenía gorro. Entonces, ahí, por qué, qué, cómo debería ir el espantapájaros. Lo intentábamos, insertar esos mismos conocimientos mediante el juego, mediante como, el trabajo diario. Y también hicimos unas banderas con bolsas, con termo fundido de bolsas; bolsas plásticas que se funden, y que, queda como igual, como un PVC, un trabajo duro. Y lo hacemos con plancha, entonces también ahí conversábamos sobre las labores domésticas que están más vinculadas a las mujeres y lo... Aquí también los niños... Intentamos que ocuparan la plancha, o que no, al momento de finalizar las clases, no solamente las niñas agarraran la escoba, sino que lo hiciéramos todos de manera igualitaria. Que las labores de aseo no fueran destinadas a solamente a las niñas. Eso, como que, en general, las herramientas que ocupamos tenían más que ver con los juegos, y no... Y más bien hablamos con ellas, con ellos. Pero no, no fue como sentarnos a conversar de estos asuntos de manera más... Más como teórica.

E1. Claro, entiendo. Y, porque una cosa es lo que se puede hacer por todas las dificultades que ustedes como trabajadoras tenían, pero desde tu experiencia, de lo que viste, ¿Cuál práctica pedagógica, o cuáles prácticas pedagógicas crees tú que son, no sé si las más, pero quizás son útiles para trabajar con perspectiva de género, o para quizá, derribar estos estereotipos de género, o acortar las brechas de género que existen?

M5: Es que mi expertiz son la son las artes visuales o el mundo del arte y las prácticas artísticas, entonces yo creo que desde ahí. Desde interpretar una obra de teatro, donde pueden ocupar distintos roles las niñas. O en artes visuales nos pasó que, bueno, también vinculado al teatro, había niños que podían ocupar... Ocupaban faldas dentro del taller, o... Porque necesitamos cortar unas telas, entonces se atrevían a ocupar falda y no, no había problema. Yo creo que, al menos a mí, siento que... Que es importante insertar esta... Estos diálogos de manera natural, porque son algo que se tiene que conversar, pero... Pero siento que, a través de las artes ese diálogo puede ser un poco más amigable. Porque, nos pasaba que, si bien había niñas mucho más receptivas la información, también había niñas que, que uno veía que los papás les decían a los niños que no tenían que llorar. Y claro, si vienen con todo eso de... Que aprenden en la casa, entonces una... A veces los niños súper chiquititos ya están con esa... Con esa idea de ser bien hombre. De enfrentar un problema a golpes, de una. Entonces, bueno, ahí no.... No retándolos, por supuesto. Pero conversando, e intentando derribar estos estereotipos a través del juego y las prácticas artísticas, yo siento que es más es más fluida la... El conocimiento, el aprendizaje.

E1. Oye, y a propósito de lo que mencionas, te quería hacer dos preguntas, pero voy a partir con una, ¿Crees que el rol de las personas, no sé si necesariamente adultas, pero personas más grandes, crees que ese rol, o quizás, cómo se comportan, influye en las niñas en relación a los estereotipos de género?

M5. Sí, completamente, completamente. Las niñas son... Cuando uno está más chico, va absorbiendo, va viendo lo que... Van... Todos funciona con reflejo, o sea, como un espejo que, si tú ves algo que... Que tu papá le grita a tu mamá y no es capaz de dialogar, eso también se... Vas a saber que esa conducta es la correcta cuando hay un conflicto, o si ves que tu mamá es la única que lava los platos en la casa, o se preocupa de todas las labores domésticas, yo creo que eso también... Había un caso de una niña que, que ella era la hija mayor y, tenía que, por ser la hija mayor, la mamá le determinó, le dijo que ella estaba al cuidado de su hermano.

Entonces ella llegaba a la casa y tenía que lavar, preocuparse de la comida, de alimentar a sus hermanos, de vestirlos. Y uno veía que la niña era todavía una niña, entonces que no... No tenía que asumir esas responsabilidades; no le correspondían. Entonces, no solamente uno ve que estos estereotipos son heredados por los hombres, sino que las mujeres también... Todos los adultos tenemos una responsabilidad, y ojalá actuar de manera consecuente para que, las generaciones que vienen no sigan replicando las conductas, pero bueno, ya el sistema como que, nos impone también un poco que no... Que estas conductas, estas cosas, no cambien.

E1. Y, ¿crees que el lenguaje es relevante en relación a las prácticas pedagógicas? ¿Crees que el lenguaje es importante en relación a estereotipos de género, o al género?

M5. Sí, yo creo que súper importante, súper importante. Nosotras ahí ocupábamos lenguaje inclusivo. Y al principio, yo me daba cuenta de que había niños o niñas que, se burlaban cuando uno decía “ya niñas, vamos”, o “niños, niñas, niñas, vamos”. Entonces algunos decían “ya, los niñas”, o sea, como que quedan pegados en eso. Y después del tiempo ya se naturalizó más. Y no, no quedaban... Yo sentía que no, no quedaban... No reparaban en ese hecho, o siempre se habló “niños, niñas y niñas”, y entre ellos también sabían que, había compañeras que no se sentían... Que tenían una identidad de género binaria y yo sentía que lo respetaban. Pero eso, yo siento que también se lo graba porque nosotras estábamos todo el tiempo. No solamente en un momento específico, sino que todo el tiempo, hablar de manera inclusiva. Entonces yo creo que, eso genera un gran cambio en ellas, cuando... Ahora que están aprendiendo.

E1. Claro. Y con esta pregunta, por lo menos yo cierro. ¿Qué elementos, o qué cosas, crees que es importante, o que se podrían incorporar al programa, para mejorar la implementación de esta... ¿O quizás para evitar que se reproduzcan los estereotipos de género?

M5. Yo siento que, lo que es necesario es, bueno y que se logró en... En la... Mientras nosotros estábamos haciendo los talleres, es que venían compañeras que hacían la práctica, y que se dedicaban a hacer un taller específico sobre eso [perspectiva de género]. Entonces eso nos permitía a nosotras, mientras ella estaba haciendo los talleres, estar ahí y estar atentas a que todo funcionara bien. Porque, como ellos y ellas te conocen, te van viendo, adquieren más confianza, y a veces esa confianza hace que se permitan ser más libres y hacer... O sea, como que, siento que, cuando llega gente nueva a enseñarles, se pueden mantener más quietos, o

más atentas a... Más receptivos. Y, quizás sería bacán que, una practicante psicóloga fuera un día, y pudiera dar una charla, o no sé distintas... Como que, se pudieran... Que se siguiera potenciando esta idea de las practicantes. Que nos puedan echar una manito también con estos asuntos, porque, a mí me encantaría que... A lo mejor, poder haber dedicado jornadas completas de... Para poder desarrollar este asunto, este tema. Pero no, no se podía porque, a veces era imposible que ellas se quedaran tranquilas, entonces teníamos que estar muy atentas y... Eso, como que, siento que, si alguien externo viene y nos echa esa mano, sería mucho más beneficioso que, incluso que nosotras... O sea, de manera complementaria; nosotras estar trabajando en el día a día, y además tener este apoyo de gente externa que pudiera hacer estos talleres una vez a la semana, o una vez al mes, no sé.

E1. Como más desde los recursos humanos, quizás.

M5. Sí, sí.

E1. Ya, entiendo. Yo no tengo más preguntas, no sé, E2, si tú...

E2. No, me queda todo super claro. En realidad, tampoco tengo más preguntas. Y quiero agradecer M5, tu tiempo.

M5. Sí, no. Que les vaya súper bien. Ojalá... Espero que haya sido de ayuda lo que dije. Que le vaya súper bien.

E1. Sí, sí. Muchas gracias. Bueno, igual reforzar lo que te decía al principio, desde el aspecto ético, para que igual estés tranquila. Y después igual nos gustaría poder compartirte en qué queda esta investigación, para que puedas ver en qué profundizamos. Porque ésta, en realidad, era la última entrevista, ya entrevistamos a todas las demás personas, entonces ya estamos un poco más en la parte de... Casi de análisis. Y ya nos queda poquito; ahí te lo vamos a compartir.

M5. Ya, po. Voy a quedar atenta entonces a esa info. Que le vaya súper bien. Que estén bien, un abrazo.

8.2. GLOSARIO DE MODISMOS CHILENOS Y OTROS CONCEPTOS

Tabla 3. *Glosario de modismos chilenos, y otros conceptos usados en las entrevistas realizadas*

Modismo/Concepto	Significado
------------------	-------------

Al tiro	<i>adv.</i> De inmediato o inmediatamente.
Amurrarse	<i>verbo.</i> Bajar la cabeza obstinándose en no hablar.
Avalanchaban	<i>Verbo.</i> Ir en grupo hacía algo o alguien, deriva de avalancha.
Bacán	<i>adv.</i> Muy bien.
Brígido/da	<i>Adj.</i> Se dice de algo particularmente difícil.
Cabros/as	<i>sust.</i> Niños/as. Chicos/as.
Cachai	<i>Verbo.</i> Entiendes. Sabes. Comprendes. Conoces. Ver. Mirar. También usado como muletilla o estribillo.
Cachipún	<i>sust. masc.</i> Juego de piedra, papel o tijeras.
Cahuín	<i>sust. masc.</i> Chisme.
Camionas	<i>sust. fem.</i> Se refiere a mujeres que se visten y actúan de una forma socialmente asociada a lo masculino.
Capear	<i>verbo.</i> Eludir una actividad intencionadamente.
Cuarto Medio	Último año de enseñanza media, equivalente a estudios secundarios en otros países.
Cuerpas	<i>sust. fem.</i> Cuerpo, s.
Chascona	<i>adj.</i> Despeinada.
Chiquillas/os	<i>sust.</i> Chicas, os.
Chin chin	<i>sust.</i> Dinero en efectivo.
Chorizo	<i>adj.</i> Persona atrevida, osada y/o agresiva.
Chucheta	<i>adj.</i> Insolente, grosero.
Echar la talla	<i>loc. verbal.</i> Hacer bromas. Una conversación jovial, trivial.
Erí	<i>Verbo.</i> Segunda persona singular verbo ser: eres.
Fome	<i>adj.</i> Aburrido/a, sin gracia, puede aludir a una situación desalentadora.

adj. No importa. Irrelevante.

Filo

Galleta de Jengibre *loc. Sustantiva.* Hace referencia a *The Gender Bread Person*, infografía que permite analizar y comprender los cuatro elementos fundamentales de la sexualidad humana; identidad de género, expresión de género, orientación sexual, y sexo de las personas.

Garabato *sust. masc.* Grosería, palabrota, improperio.

Guagua *sust. fem.* Bebé.

Hacer el vacío Aislar a alguien o impedir que el trato con los demás.

Harto/a *adv. indef.* Se utiliza como sinónimo de algo que se reitera con frecuencia, o una cosa o situación que abunda.

Hombrear *verbo.* Tratar a alguien, generalmente a mujeres, como si fueran hombres.

Irse la onda *loc. verbal.* Olvidar súbitamente de lo que se está hablando.

La raja *interj.* Muy bueno.

Llevarla *loc. verbal.* Alguien que lidera un grupo o es seguido por un grupo de personas. Uso: era el que la llevaba en el juego.

Lote *sust. masc.* Grupo de cosas o personas.

Lucas *sust. masc.* Dinero.

N *adj.* Mucho, bastante, gran cantidad.

Na' que ver po *loc. verbal.* Significa 'nada que ver', que algo no está relacionado con otra cosa o situación.

Naruto Serie de animación japonesa.

Mala clase Persona carente de modales o mal intencionada.

OPD Oficina de Protección de Derechos de Infancia.

Pega	<i>sust.</i> Trabajo.
Penca	<i>adj. sin género.</i> Malo, a, aburrido, a.
Pescar	<i>verbo.</i> Coger, agarrar, poner atención. Uso: pescar la pelota; ¡Péscame!
Peto	<i>sust.</i> Prenda de vestir similar a un top, blusa sin mangas que deja el ombligo al descubierto. Uso: ella usaba peto .
Pechugas	<i>sust.</i> Senos.
PIE	Programa de Integración Escolar, impulsado por el Ministerio de Educación, y consiste en una “estrategia inclusiva del sistema educacional, que tiene el propósito de contribuir al mejoramiento continuo de la calidad de la educación, favoreciendo los aprendizajes en la sala de clases y la participación de todos y cada uno de los estudiantes, especialmente de aquellos que presentan Necesidades Educativas Especiales” (Super Intendencia de Educación, 2022).
Po	<i>interj.</i> Usada para dar énfasis al final de una oración o afirmación. Derivada de ‘pues’.
Polerones	<i>sust masc.</i> Suéter deportivo.
Pololo/la	<i>sust.</i> Novia, vio.
Pololeando	<i>verbo.</i> Estar de novia, vio.
Poto	<i>sust. masc.</i> Trasero.
Pucha	<i>interj.</i> Se utiliza “para expresar sorpresa, disgusto” (RAE,2022).
Puntuda	<i>adj.</i> Atrevida, osada.
Prestar oreja	<i>loc. verbal.</i> Escuchar, darle atención a alguien ejerciendo escucha activa.
PYME	Pequeñas y medianas empresas.

Retranca	<i>adj.</i> Muy tranquilo,a.
Re-triste	<i>adj.</i> Muy triste.
Resfalín	<i>sust. masc.</i> Tobogán, rampa deslizante.
RUT	Rol Único Tributario, es el número con el que se identifica en Chile a las personas naturales y jurídicas.
SENAME	Servicio Nacional de Menores.
Sapeaban	<i>verbo.</i> Mirar, espiar, observar, delatar.
Ser ‘un siete’	<i>loc. verbal.</i> Expresión que significa ‘excelente’. En la escala de calificaciones del sistema educacional chileno la nota más alta es el número 7.
SernamEG	Servicio Nacional de la Mujer y la Equidad de Género.
Sopaipilla	<i>sust. fem.</i> Masa de harina frita.
Soy	Conjugación del verbo ser, en la que se intercambia la primera persona por la segunda persona singular. Uso: que soy enojón. Significa: que eres malhumorado.
Tareas	<i>sust.</i> Deberes escolares.
Tías del aseo	Personal auxiliar de limpieza de un establecimiento educacional.
Tip/s	<i>de inglés. sust.</i> Consejo, s.
